Thèse de doctorat de l'établissement : Université Marie et Louis Pasteur
Préparée au laboratoire de sociologie et d'anthropologie (LaSA)

École Doctorale SEPT n°594

Doctorat de sociologie

Par

BESANÇON Séphora

Agency et parcours de vie dans les services de protection de l'enfance : le cas des orphelins grandissant en établissement

Thèse présentée et soutenue à Besançon, le 11 décembre 2025

Composition du jury :

POTIN Émilie	Professeure des Universités, Université Rennes 2	Présidente
LEROY Ghislain	Professeur des Universités, USPN	Rapporteur
MARTIAL Agnès	Directrice CNRS, LISST-CAS	Rapporteuse
ROBIN Pierrine	Professeure des Universités, UPEC	Examinatrice
SCHEPENS Florent	Professeur des Universités, UMLP	Examinateur
VINEL Virginie	Professeure des Universités, UMLP	Directrice de thèse

Résumé en français

Mots-clés en français : Protection de l'enfance ; Orphelins ; *Agency* ; Parcours ; Enfants ; Adolescents

Cette recherche doctorale analyse l'*agency,* la capacité d'agir, des enfants orphelins placés en établissement par l'Aide sociale à l'enfance (Ase). Partant du constat d'une double réalité, la surreprésentation et l'invisibilité de ces enfants dans les dispositifs, elle explore comment, malgré les contraintes institutionnelles, ils construisent leur parcours, développent des stratégies et entretiennent des liens. L'introduction souligne que la protection de l'enfance, bien que consensuelle dans son principe, révèle dans sa mise en œuvre des tensions entre protection et contrôle. Les enfants placés connaissent souvent des parcours discontinus et des sorties brutales, accentuées pour ceux privés de tout lien parental. Leur situation spécifique reste peu étudiée, alors qu'ils disposent rarement d'autres supports que l'État. L'objet de la thèse s'est construit dans le prolongement de travaux de Master sur l'impact de la perte parentale et sur la place active des enfants dans les institutions. Le cadre théorique croise sociologie de l'enfance, anthropologie des institutions et analyses des politiques publiques, mobilisant les notions d'*agency*, de parcours biographique, de supports sociaux, de famille élective et d'institution totale. La méthodologie repose sur une enquête qualitative et comparative : immersion ethnographique dans deux structures (Maison d'enfants à caractère social (Mecs) et foyer de l'Ase), entretiens avec des enfants, des adolescents, des jeunes majeurs (10-21 ans) et des professionnels, entretiens avec des outils participatifs adaptés aux enfants et adolescents (dessins, récits visuels…). Réalisée dans le cadre d'une Cifre (Convention industrielle de formation par la recherche) avec la Cnaf (Caisse nationale des allocations familiales), elle interroge aussi les logiques organisationnelles.

La première partie revient sur les fondements historiques, législatifs et conceptuels : évolution de la protection de l'enfance du cadre religieux vers une politique publique, réformes récentes centrées sur l'intérêt supérieur de l'enfant, spécificités de l'orphelinage et faible visibilité statistique de cette catégorie. Les Mecs et foyers sont présentés dans leurs rôles, complémentarités et limites. La deuxième partie décrit la vie quotidienne en institution : règles formelles et informelles, relations entre pairs, liens avec les professionnels, tensions entre cadre protecteur et contrôle. Les enfants développent des tactiques de résistance, de contournement et de négociation, investissant certains espaces pour affirmer leur capacité d'agir. La troisième partie adopte une perspective diachronique : entrée en placement souvent liée à un parcours familial fragile, vécu du placement entre ruptures et recompositions relationnelles, sortie marquée par l'incertitude et un accompagnement insuffisant. La transition vers l'âge adulte reste difficile, avec un déficit de soutien et de repères stables. La conclusion met en évidence des marges d'action discrètes mais structurantes, un engagement professionnel souvent freiné par les contraintes et la nécessité de repenser la place de la parole des enfants et d'accompagner mieux la sortie de l'institution, particulièrement pour les enfants orphelins. Cette thèse apporte un éclairage sociologique sur la condition des enfants orphelins placés et propose des pistes d'analyse pour renforcer leur reconnaissance et leur capacité d'agir au sein de la protection de l'enfance.

Résumé en anglais

Mots clés en anglais : Child Protection ; Orphan ; Agency ; Path ; Children ; Teenagers

This doctoral research analyzes the agency, the capacity to act, of orphaned children placed in institutions by the French Child Welfare Services (Ase). The first part begins with the dual reality of these children's overrepresentation and yet the invisibility in official frameworks, it explores how, despite institutional constraints, they build their life paths, develop strategies, and maintain relationships. The introduction highlights that while child protection is widely supported in principle, its implementation reveals tensions between protection and control. Children in care often experience discontinuous trajectories and abrupt exits, particularly those deprived of any parental ties. Their specific situation remains understudied, even though they rarely have any support other than the State. The research focus builds on previous Master's work on the impact of parental loss and on the active role of children within institutions. The theoretical framework combines the sociology of childhood, the anthropology of institutions, and analysis of public policies, using the concepts of agency, biographical trajectories, social supports, and elective family. The methodology is based on qualitative and comparative research : ethnographic immersion in two types of facilities (Mecs and residential homes), interviews with children, teenagers, young adults (10-21 years), and professionals, and participatory tools adapted to children (drawings, visual life stories…). Conducted as part of a Cifre industrial PhD with the National Family Allowance Fund (Cnaf), the study also examines organizational and territorial logics in child protection.

The first part reviews the historical, legislative, and conceptual foundations : the evolution of child protection from religious care to public policy, recent reforms centered on the child's best interests, the specificities of orphanhood, and the low statistical visibility of this group. Mecs and residential homes are presented in terms of their roles, complementarities, and limitations. The second part describes daily life in institutions : formal and informal rules, peer relationships, bonds with professionals, and the tension between protective frameworks and control. Children develop tactics of resistance, circumvention, and negotiation, investing certain spaces to assert their autonomy. The third part takes a diachronic perspective : entry into care is often linked to a fragile family background ; placement is experienced between ruptures and relational recompositions ; and exit is marked by uncertainty and insufficient support. The transition to autonomy remains challenging, with a lack of stable support and reference points. The conclusion highlights the discreet yet structuring margins for action, professional commitment, often constrained by systemic limitations and the need to reconsider the role of children's voices, and to better support the transition out of care. This thesis offers a sociological insight into the condition of orphaned children in care and proposes avenues of analysis to strengthen their recognition and capacity to act within the child protection system.

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à toutes les personnes qui ont accompagné ce travail et sans qui cette thèse n'aurait pu voir le jour. Cette recherche a été une longue marche, parfois escarpée, jalonnée de détours, de doutes et de sommets inattendus ; je n'aurais pu l'accomplir sans la présence, le soutien et l'accompagnement constant de celles et ceux qui ont marché à mes côtés.

Avant tout, je souhaite remercier très chaleureusement ma directrice de thèse, Virginie Vinel. Ses observations et ses orientations ont constitué des repères précieux qui ont contribué à donner une direction et une cohérence à cette recherche. Je lui suis également reconnaissante pour l'espace de liberté qu'elle m'a laissé, permettant à ce travail de se développer selon ses propres dynamiques.

J'exprime aussi ma gratitude aux membres de mon jury, Ghislain Leroy, Agnès Martial, Émilie Potin, Pierrine Robin et Florent Schepens, pour l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant d'évaluer ce travail, et pour l'attention, la rigueur et la générosité intellectuelle qu'ils y consacreront.

Je remercie chaleureusement mes collègues doctorant·e·s et ami·e·s du laboratoire. Les discussions riches et stimulantes, les relectures bienveillantes, ainsi que les moments de travail collectifs et solidaires ont nourri ma réflexion et m'ont permis de traverser les étapes les plus ardues de ce parcours avec enthousiasme et persévérance. J'ai une pensée particulière pour Alicia, Justine et Sonia, pour leur amitié précieuse et leur soutien sans faille, ainsi que pour Antoine, Julia et Lilou, dont les échanges et les relectures attentives ont compté tout autant. Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers les membres du LaSA, avec qui des liens étroits se sont tissés au fil du temps, certains m'accompagnant déjà depuis mes premiers pas en sociologie à l'université, et dont la présence a marqué ce parcours.

Mes remerciements vont aussi à mes collègues doctorant·e·s en Cifre à la Cnaf, et plus particulièrement à Chloé Chassagnac et Chloé Courtot, pour leur soutien indéfectible, leurs partages d'expériences et nos nombreux temps de travail communs, qui furent autant de sources de motivation que de réconfort. J'exprime également toute ma gratitude à Benoît Céroux et à Clémence Helfter, mes collègues référents à la Cnaf, dont la disponibilité, la qualité des échanges et les conseils éclairés ont considérablement enrichi mes réflexions et contribué à

donner de la profondeur à ce travail. Je remercie aussi la Cnaf pour l'attribution du prix Cifre Jeunes Chercheurs 2021, ainsi que mes directions, Virginie Gimbert et Jeanne Moeneclaey, pour leur confiance et leur accompagnement.

Je suis profondément reconnaissante envers mes ami·e·s et mes proches pour leur patience et leurs encouragements constants. Leur présence, leurs mots de soutien et les moments de détente partagés m'ont permis de garder le cap et de trouver un équilibre nécessaire. Je remercie tout particulièrement Léana et Léo pour leurs relectures attentives et précieuses, qui ont contribué à améliorer ce manuscrit, ainsi que Chantal, dont le courage et la générosité ont permis une relecture minutieuse jusque dans les moindres détails.

Je mesure aussi combien ma famille a été un pilier essentiel tout au long de ce parcours. Leur confiance, leur bienveillance et leur indéfectible soutien m'ont accompagnée dans les moments d'effort comme dans ceux de découragement. Je souhaite remercier du fond du cœur mon conjoint, pour sa patience inépuisable, son écoute, son soutien constant et ses encouragements qui m'ont portée jusqu'au bout de cette aventure.

Enfin, je tiens à exprimer ma reconnaissance la plus profonde à toutes les personnes qui ont accepté de participer à cette enquête : les établissements, les directions, les professionnels, et surtout les enfants et les jeunes majeurs. Leur disponibilité, leurs témoignages et leur confiance ont constitué la matière vive et irremplaçable de cette recherche.

Au terme de cette traversée, je mesure combien cette thèse est d'abord une aventure humaine, tissée de rencontres, de soutiens et de présences qui m'ont portée bien au-delà de mes seules forces. Si ces pages sont le fruit d'un long travail, elles sont surtout le reflet de toutes celles et ceux qui ont cru en moi, qui m'ont tendu la main dans les moments de doute et qui ont partagé avec moi des instants de joie et d'élan. À chacune et chacun, je veux dire que leur trace demeure inscrite dans ce manuscrit autant que dans ma mémoire. Cette recherche se referme, mais la gratitude et l'affection qui m'animent, elles, continueront de m'accompagner bien au-delà de ces lignes.

Avant-propos

Dans un souci de clarté et de cohérence, quelques précisions relatives aux choix rédactionnels et méthodologiques doivent être mentionnées :

1. **Règles rédactionnelles**

   Afin de ne pas alourdir la lecture et parce que ce point n'est pas au cœur de l'analyse, l'écriture utilisée évite les formes genrées systématiques. Lorsque cela est possible, des formulations neutres ou englobantes sont privilégiées.

   Par ailleurs, une règle spécifique a été adoptée pour la typographie des acronymes :

   - Les acronymes qui se lisent comme des mots (sans être épelés) s'écrivent en minuscules, avec une majuscule initiale (par ex. Cnaf, Mecs, Ase).
   - Les acronymes qui se lisent lettre par lettre restent en majuscules (par ex. ONPE).

2. **Préservation de l'anonymat**

   Par respect pour les personnes et les institutions concernées, toutes les données ont été anonymisées, en m'inspirant des recommandations d'Aude Béliard et Jean- Sébastien Eideliman (2008).

   - Les portraits présentés sont typifiés et ne permettent pas d'identifier les individus.
   - Les noms anonymisés et les âges des éducateurs et éducatrices ne sont pas mentionnés : seul leur statut professionnel et leur lieu d'exercice sont conservés.
   - Les localisations précises des institutions ne sont pas indiquées, afin de préserver leur anonymat et d'éviter toute possibilité d'identification.

Ces choix répondent à une exigence éthique visant à protéger la vie privée des personnes rencontrées et à assurer la confidentialité des terrains étudiés, particulièrement la vie des enfants.

Liste des acronymes

AED : Aide Educative à Domicile

AEMO : Aide Educative en Milieu Ouvert

Afa : Agence française de l'adoption[1]

APL : Aide Personnalisée au Logement

AS : Assistant Social

Ase : Aide sociale à l'enfance

ASH : Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés

BEP : Brevet d'Études Professionnelles

Caf : Caisse d'allocations familiales

CAJM : Contrat Autonomie Jeune Majeur

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CASF : Code de l'Action Sociale et des Familles

CD : Conseil Départemental

CEF : Centre Éducatif Fermé

CER : Centre Éducatif Renforcé

CIDE : Convention Internationale des Droits de l'Enfant

Cifre : Convention industrielle de formation par la recherche

CJM : Contrat Jeune Majeur

CMS : Centre Médico Socio

Cnaf : Caisse nationale des Allocations familiales

CNAOP : Conseil National pour l'Accès aux Origines Personnelles

Cnil : Commission nationale de l'informatique et des libertés

Drees : Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques

EDT : Emploi Du Temps

ELAP : Étude Longitudinale sur l'Autonomisation des jeunes après un Placement

ES : Éducateur Spécialisé

FAPE : Familles d'Accueil et Protection de l'Enfance

GIF : Graphics Interchange Format

IGAS : Inspection Générale des Affaires Sociales

[1] remplacée depuis 2023 par l'Agence française de l'adoption internationale

IME : Institut Médico Éducatif

Ined : Institut national d'études démographiques

Injep : Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire

Insee : Institut national de la statistique et des études économiques

Mecs : Maison d'enfants à caractère social

Neet : Not in Education, Employment or Training

OCIRP : Organisme Commun des Institutions de Rente et de Prévoyance

ONG : Organisation Non Gouvernementale

ONPE : Observatoire National de la Protection de l'Enfance

ONU : Organisation des Nations Unies

PE : Protection de l'Enfance

PMI : Protection Maternelle et Infantile

PPE : Projet Pour l'Enfant

TCA : Trouble du Comportement Alimentaire

TDAH : Trouble Déficit de l'Attention et de l'Hyperactivité

TS : Travailleur Social

Unicef : *United Nations International Children's Emergency Fund*

TABLE DES MATIERES

Remerciements 4

Avant-propos 6

Liste des acronymes 7

Introduction générale 12

1. Construction de l'objet : genèse et positionnement de la thèse 13

2. Problématisation de l'*agency* des enfants orphelins confiés : construire son parcours dans les marges de l'institution 16

3. Structuration de cette recherche : fondements, vécus institutionnels et parcours des enfants orphelins en établissement 18

Partie 1 : Penser la protection de l'enfance : enjeux historiques, théoriques et méthodologiques 20

Chapitre 1 : Protection de l'enfance : fondements législatifs et description des dispositifs d'accueil 22

1. L'évolution de la protection de l'enfance : entre histoire, réformes et droits 22

2. Les politiques publiques en protection de l'enfance 26

3. Les figures de l'orphelin dans les dispositifs de protection 30

4. Les rôles et modalités d'intervention des structures d'accueil : Mecs et foyers 35

Conclusion 40

Chapitre 2 : Approches théoriques de l'enfance, parcours, pratiques institutionnelles 42

1. Les fondements théoriques de la socio-anthropologie de l'enfance 43

2. L'enfant acteur dans une sociologie des enfants et de l'enfance 46

3. La sociologie et l'anthropologie de la famille et de la parenté 51

4. Le parcours de l'enfant en protection de l'enfance 54

5. Les enjeux et les pratiques du vivre en collectif 57

6. *Le Care* dans la protection de l'enfance : enjeux éthiques et organisationnels 60

7. La problématisation des parcours d'orphelins placés face à la contrainte institutionnelle 63

Conclusion 63

Chapitre 3 : Proximité et sensibilité méthodologique : enquêter avec des enfants et des jeunes orphelins 66

1. Accéder aux terrains 67

2. Penser la diversité de terrains et des approches ciblées 77

3. Enquêter auprès et avec des enfants : des outils adaptés 84

4. Sortir de son terrain : relations enquêteurs-enquêtés 93

5. Se confronter aux enjeux d'une enquête sensible 97

Conclusion 102

Partie 2 : Vivre en établissement : capacité d'agir des enfants dans une institution « totale » ? 104

Chapitre 4 : Immersion au cœur de deux structures 106

1. La Maison d'enfants à caractère social (Mecs) 107
2. Le foyer de l'aide sociale à l'enfance (Ase) 117
Conclusion 125
Chapitre 5 : Règles et relations : la vie quotidienne en établissement 127
1. Les règles institutionnelles : cadre contraignant ou ressource protectrice ? 128
2. Les relations entre pairs : sociabilités, hiérarchies et solidarités 142
3. Les liens avec les professionnels : entre encadrement, soutien et distance 161
Conclusion 171
Chapitre 6 : Modes d'actions des enfants : résister, contourner, négocier en institution 173
1. Résister à l'institution : transgressions, contestations et échappées 174
2. Créer des marges de manœuvre : ruses, contournements et détournements 189
3. Négocier avec l'institution : compromis, échanges et ajustements 205
Conclusion 213
Chapitre 7 : Le rôle des professionnels dans les deux établissements 215
1. Travail social et dynamiques institutionnelles 216
2. Adhésion marquée par des stéréotypes de genre 222
3. Proximité et temporalité des liens : des affects influencés 230
4. Métiers du *care :* entre aspiration personnelle et contraintes institutionnelles 238
5. Influence du cadre organisationnel et structurel 243
6. Posture normative des professionnels 250
Conclusion 253
Partie 3 : Construire son parcours sans famille : enfants orphelins en établissement 257
Chapitre 8 : L'entrée en protection de l'enfance en continuité d'un parcours familial fragile 259
1. L'histoire des enfants et des jeunes enquêtés 259
2. Les ruptures au cœur des histoires familiales 271
3. L'événement déclencheur : signalement et prise en charge 281
4. La transmission d'histoire : un obstacle majeur 287
Conclusion 292
Chapitre 9 : L'expérience du placement : entre ruptures, ajustements et recompositions 294
1. Le choc du placement : entre rupture brutale et soulagement ambivalent 294
2. La reconstruction dans un monde réglé : contraintes, repères et adaptations 300
3. Les nouvelles affiliations, nouvelles identités : vers une recomposition relationnelle 304
4. Les cadres institutionnels déterminant les parcours des enfants orphelins 314
Conclusion 316
Chapitre 10 : La sortie du placement : entre *agency* et incertitude 318
1. La sortie comme nouvelle bifurcation 320
2. Vers la liberté ? Des parcours marqués par l'instabilité 327

3. La construction après l'institution : récits de vie et réseaux 335
Conclusion 342
Conclusion générale 343
Enfants orphelins placés : entre protection et contraintes, une agency discrète 344
Les professionnels : entre engagement, épuisement et *care* invisibilisé 345
La sortie de l'institution : entre ruptures biographiques et accompagnement 347
La parole de l'enfant : entre reconnaissance et nécessité d'un changement de paradigme 348
Bibliographie 349
Communications 372
Sitographie 373
Annexes I
1. Lois incontournables II
2. Articles de lois VII
3. Tableau comparatif Mecs et Foyer XVIII
4. Supports terrains XIX
5. Portraits typifiés des enfants et des jeunes XXIX
6. Supports éthiques XXXII
7. Lieux de vie : organisation et visualisation des espaces XXXV
8. Visite médiatisée XXXVI
9. Contrôle du service d'aide sociale à l'enfance du département des BdR XXXVIII
10. Dossier de l'enfant confié XXXIX
11. Table des matières des figures XLI
12. Tables des matières détaillées XLII

Introduction générale

La protection de l'enfance est au cœur de nombreuses préoccupations politiques, sociales et scientifiques, tant elle interroge les rapports entre l'État, la famille et des individus potentiellement vulnérables : les enfants. À travers les dispositifs institutionnels mis en place pour assurer leur sécurité, leur éducation et leur développement, c'est l'organisation même de la société qui se donne à voir, dans ses valeurs, ses contradictions et ses aspirations. Si l'idée de protéger l'enfance peut sembler consensuelle, les modalités concrètes de cette protection, les structures d'accueil, les politiques publiques, les pratiques professionnelles, les expériences vécues révèlent un champ complexe, traversé par des tensions normatives, des enjeux éthiques, et des inégalités profondes.

Le devenir des enfants placés dans les dispositifs d'État pose actuellement question (Lacroix 2020 ; Frechon et Marquet 2018 ; Robin et *al*., 2015). Les recherches sociologiques sur les enfants placés au sein de la protection de l'enfance soulignent la discontinuité qui caractérise leurs parcours (Potin, 2012). Dès leur entrée dans le dispositif, les services sociaux balisent leur parcours, qui devient fortement encadrée et institutionnalisée, la protection de l'enfance constituant alors un véritable « point d'entrée » dans un itinéraire marqué par l'intervention sociale (Robin et Séverac, 2013). Ce cadre, s'il offre une certaine stabilité temporaire, se heurte à une difficulté majeure : la sortie du placement, souvent brutale et désorganisée. Elle se déroule dans un contexte qualifié de « compressé » (Lacroix, 2020), révélant un accompagnement insuffisant à cette étape charnière (Robin et *al*., 2015). Ces jeunes se retrouvent fréquemment sans réseau de soutien, qu'il soit familial ou amical, et accusent un retard scolaire important par rapport à leurs pairs, ce qui fragilise davantage leur insertion sociale et professionnelle (Lacroix, 2020 ; Frechon et *al*., 2019).

Parmi les enfants placés, la situation de ceux qui n'ont pas de père ou de mère, qu'ils soient orphelins, nés sous le secret, abandonnés ou qu'ils aient migré seuls, s'avère potentiellement plus difficile, car ils ont souvent peu de supports (Martucelli, 2002) en dehors de celui de l'État pour avancer dans la vie. Cependant, les rares recherches et données statistiques disponibles donnent à voir à la fois une surreprésentation des orphelins en protection de l'enfance et une invisibilité de leur situation (Frechon et *al*. 2019).

Face à ce constat, ce projet doctoral s'intéresse à cette population jusqu'alors peu étudiée. Il adopte une approche qualitative conduite auprès d'enfants et jeunes âgés de 10 à 21 ans, placés,

orphelins, avec ou sans liens avec leur famille élargie. Il s'attache à explorer leurs parcours, leurs expériences quotidiennes en établissement, ainsi que les relations qu'ils construisent, ou non, au fil du temps. L'étude porte une attention particulière à la manière dont leur capacité à agir et à penser est reconnue, mobilisée ou entravée dans le cadre de leur prise en charge (Corsaro, 1997 ; James et Prout, 1990 ; Sirota, 2006 ; Danic, Delalande et Rayou, 2006). Elle interroge plus largement les formes de subjectivité, de résistance et d'action que peuvent développer ces jeunes, souvent perçus comme vulnérables, au sein d'environnements institutionnels marqués par des contraintes fortes (Foucault, 1975 ; Giddens, 1987 ; Scott, 1990). Autrement dit, il s'agit de comprendre dans quelle mesure ils parviennent à exercer une capacité d'agir dans un univers que l'on peut parfois qualifier, au sens goffmanien, de total (Goffman, 1961).

Le questionnement s'inscrit à l'intersection de plusieurs champs théoriques : la socio-anthropologie de l'enfance, des institutions, de la famille, ainsi que des professions. Ce croisement permet d'enrichir la compréhension du placement non seulement comme dispositif juridique ou organisationnel, mais aussi comme expérience vécue, parcours biographique et relation sociale. Il s'agit de penser l'enfant non comme un simple réceptacle des décisions institutionnelles, mais comme acteur de son parcours (James et Prout, 1990 ; Corsaro, 2003), capable de négociations (Sirota, 2006), de tactiques (De Certeau, 1980), et de formes de sociabilité (Corsaro, 1997) qui contredisent l'image d'une passivité imposée.

La démarche adoptée combine analyse théorique, enquête de terrain et approche ethnographique. En m'appuyant sur une immersion au sein de deux établissements d'accueil et sur des entretiens approfondis menés avec des enfants, des jeunes majeurs et des professionnels, je m'efforce de restituer la pluralité des points de vue et la richesse des expériences. L'attention portée au quotidien institutionnel (repas, devoirs, temps libre, interactions informelles) permet d'identifier les espaces de contrainte mais aussi les marges de manœuvre que les enfants s'approprient.

1. Construction de l'objet : genèse et positionnement de la thèse

Cette enquête s'inscrit dans la continuité de mes travaux de recherche menés en Master 1 et Master 2. Dans le cadre de mon Master 1 en socio-anthropologie à l'Université de

Franche- Comté[2], j'avais consacré mon mémoire à l'étude des enfants orphelins accueillis en institution, en particulier dans une Mecs (Maison d'enfants à caractère social). Ce travail de recherche interrogeait les effets de la perte parentale sur le parcours de vie des enfants, ainsi que le rôle joué par l'institution dans la construction de leur identité et de leur socialisation.

Je m'étais inscrite dans une démarche pluridisciplinaire, mobilisant des concepts issus de la sociologie de la famille (De Singly, 2007), de l'anthropologie de l'enfance (Lallemand, 2002), mais aussi de la psychologie du deuil (Ben Soussan et Gravillon, 2006). Mon mémoire visait ainsi à combler un angle mort de la recherche, en abordant les parcours biographiques des enfants ayant perdu un ou leurs deux parents, et en analysant les mécanismes sociaux qui permettaient, ou non, leur reconstruction personnelle. J'avais interrogé la capacité de l'institution à offrir des repères, à compenser les liens affectifs perdus, et à favoriser l'émergence d'une identité stable. Pour ce faire, j'avais adopté une méthodologie mixte, articulant une enquête qualitative, fondée sur des entretiens semi-directifs avec des enfants et des professionnels, ainsi que sur des observations participantes, à une enquête quantitative menée par questionnaire auprès d'un public orphelin élargi. Conçue pour répondre aux besoins spécifiques des enfants, la Mecs se voulait à la fois espace de protection, de socialisation et d'encadrement éducatif. Les professionnels, éducateurs, psychologues, animateurs, assistants sociaux, assuraient un rôle à la fois pédagogique et relationnel. Cette tension entre cadre institutionnel et liens affectifs produisait un espace hybride, où se fabriquait une forme singulière de parenté. Enfin, mon mémoire s'attardait sur les parcours biographiques des enfants orphelins. Il apparaissait que la perte d'un parent constituait une rupture profonde, un « accident biographique » (Legrand, 2000) qui redéfinissait l'ensemble du parcours de vie. J'avais insisté sur l'importance de la socialisation horizontale (entre pairs) et sur la reconnaissance sociale comme levier de reconstruction identitaire. En conclusion, j'avais mis en évidence que, loin de simplement encadrer, l'institution agissait comme un espace de reconstruction du lien social. Elle tentait de compenser l'absence familiale par une organisation rigoureuse, un soutien affectif et une socialisation encadrée. Toutefois, cette substitution restait partielle et ambivalente, car les professionnels eux-mêmes devaient continuellement composer entre engagement émotionnel et exigence de distanciation. Ce travail soulignait ainsi la complexité de l'accompagnement des enfants orphelins.

[2] Besançon Sephora (2019), Une institution pour faire grandir un enfant sans parent, mémoire de Master 1, Université de Franche-Comté.

Dans le prolongement de ce travail de Master 1, mon mémoire de Master 2[3] avait constitué une exploration approfondie du vécu des enfants placés dans des institutions de la protection de l'enfance, en m'intéressant cette fois à leur capacité d'agir, ou *agency*, au sein des dispositifs qui les prenaient en charge. J'avais donc interrogé leur place, leur reconnaissance, leur marge de manœuvre et leurs stratégies d'adaptation dans un monde adulte codifié, souvent contraignant. Mon enquête de terrain reposait sur une méthodologie qualitative diversifiée : observations participantes, entretiens avec les enfants et les professionnels. J'avais également mené une enquête au sein d'un Conseil Départemental (CD), ce qui m'avait permis de mieux comprendre les rouages administratifs de la protection de l'enfance. Les résultats révélaient un paradoxe fondamental : les enfants placés étaient soumis à une série de décisions qui les concernaient directement, mais leur voix y était rarement centrale. Si certains professionnels tentaient de redonner une place à la parole de l'enfant, les contraintes structurelles limitaient souvent la portée de ces efforts. La temporalité du placement, marquée par les ruptures et les transitions (changement de lieux, de référents, d'éducateurs), compliquait encore l'identification de repères stables. En conclusion, j'avais proposé une lecture de la réalité des enfants confiés.

Ma recherche doctorale prolonge et élargit cette démarche en explorant d'autres types d'institutions d'accueil et en diversifiant les contextes de placement et les âges des enquêtés. Elle vise à comprendre les effets croisés des politiques sociales, des structures d'accueil, des logiques professionnelles et des parcours individuels sur les enfants grandissant sans parents. Pour ce faire, j'ai choisi d'adopter une approche qualitative comparative, croisant plusieurs terrains institutionnels, afin de saisir les dynamiques relationnelles, éducatives et symboliques qui s'y déploient.

Cette thèse s'accompagne également d'un renouvellement méthodologique. En effet, au-delà des entretiens classiques et des observations participantes, j'ai mis en place de nouveaux outils d'approche adaptés aux enfants, tels que des ateliers participatifs et des supports visuels. Ces dispositifs visent à restituer au mieux la subjectivité enfantine, à respecter leur rythme, et à rendre intelligible leur façon singulière d'habiter et de transformer leur environnement.

[3] Besançon Sephora (2020), Des enfants confiés à une institution de l'Aide Sociale à l'Enfance : Parcours & Agency, mémoire de Master 2, Université de Franche-Comté.

Ainsi, cette thèse poursuit un double objectif : contribuer à une meilleure compréhension sociologique des enfants orphelins confiés à l'État et proposer des pistes d'analyse utiles pour les acteurs engagés en protection de l'enfance.

Durant mes premières immersions sur le terrain, j'ai rencontré Emma, âgée de six ans lors de notre première rencontre. Son histoire, marquée par un accident de voiture qui a emporté ses parents et son frère, l'a conduite dans un établissement de l'Aide sociale à l'enfance. Derrière son attitude discrète, se devinait une solitude profonde, comme si elle habitait un monde en marge de celui des autres enfants et des adultes qui l'entouraient.
Emma s'accrochait au dessin comme à un langage secret, une manière de traduire l'indicible. À travers son histoire se révélaient les tensions qui traversent la protection de l'enfance : l'absence de repères familiaux, la difficulté de trouver une place dans une collectivité où l'on reste malgré tout seul, mais aussi la persistance d'un désir de projection vers l'avenir, même incertain. Emma devenait ainsi la figure exemplaire d'une interrogation centrale : comment des enfants orphelins, privés de leurs parents, placés dans des institutions de protection de l'enfance, parviennent-ils à se construire, à agir, et à inventer leur propre chemin ?[4]

2. Problématisation de l'*agency* des enfants orphelins confiés : construire son parcours dans les marges de l'institution

Dans ce contexte, la notion d'*agency*, entendue comme la capacité d'un individu à agir sur son propre parcours malgré les contraintes structurelles, constitue un enjeu central. Plus précisément, elle peut être définie comme la capacité potentielle et effective des acteurs sociaux à agir de manière intentionnelle, ou non, et réflexive dans un cadre de contraintes structurelles, que ce soit à travers des pratiques routinières, la projection de futurs possibles (projectivité), ou des choix normatifs dans l'instant (évaluation pratique), et ce à différents niveaux : individuel, collectif ou délégué (James, 2011 ; Garnier, 2015 ; Vinel et Zaltron, 2020). Cette notion soulève la question de savoir comment les enfants orphelins, confiés à l'Ase et placés en institution, parviennent à exercer cette capacité d'action dans la construction de leur parcours. Cette problématique implique d'examiner les tensions entre, d'une part, un encadrement institutionnel censé les protéger mais susceptible de restreindre leur *agency*, et d'autre part, leur

[4] Dans cette thèse, les situations de terrains sont présentées dans des encadrés.

aptitude à s'approprier leur parcours, à élaborer des tactiques ou des stratégies individuelles, et à interagir avec les dispositifs qui les prennent en charge.

Pour répondre, une approche pluri-située s'impose, mobilisant la sociologie de l'enfance, la sociologie des parcours de vie, la socio-anthropologie des institutions ainsi que les analyses des politiques publiques en matière de protection de l'enfance. L'étude de l'enfance et de la jeunesse s'appuie sur une perspective socio-anthropologique qui a progressivement fait émerger une conception active de l'enfant, non plus perçu comme un simple objet de socialisation, mais comme un acteur capable d'influencer son environnement (Corsaro, 1997 ; James et Prout, 1990). Les théories de la sociologie et de l'anthropologie de l'enfance (Sirota, 2006 ; Danic, Delalande et Rayou, 2006) ont largement contribué à cette transformation, en s'intéressant notamment à la notion de génération et aux évolutions historiques de la perception de l'enfance (Elder, 1974), influençant ainsi les politiques de protection.

L'*agency* des enfants placés s'inscrit dans une tension entre deux représentations contrastées : celle d'un enfant réceptif, dépendant des adultes et des institutions, et celle d'un enfant acteur, doté de capacités de choix et de stratégies. Cette dualité traverse les pratiques de la protection de l'enfance et conditionne les marges de manœuvre dont disposent les enfants. Les institutions, tout en ayant pour mission de les encadrer, peuvent aussi ouvrir des espaces de résistance et d'adaptation. Néanmoins, ces possibilités restent conditionnées par les représentations sociales de l'enfance, qui influencent directement la manière dont les politiques publiques sont conçues et mises en œuvre. La manière dont la société perçoit les enfants orphelins, souvent marquée par une vision compassionnelle, voire victimisante, continue de façonner les dispositifs de protection et d'accompagnement (Verdier, 2021).

Dans ce cadre, le concept de *parcours* (Potin, 2012) permet d'appréhender les singularités de leur vécu institutionnel. Ces parcours, influencés par des décisions judiciaires, éducatives et sociales, sont fortement encadrées par les structures administratives. L'expérience institutionnelle influe profondément sur le développement personnel et l'intégration sociale des enfants. En l'absence de liens familiaux, ces derniers développent des formes alternatives de socialisation et de relations affectives au sein même des structures d'accueil. Les Mecs et les foyers sont les dispositifs principaux de cette prise en charge. S'ils poursuivent des objectifs similaires, ils se distinguent par leurs modalités de fonctionnement et leurs ressources, offrant ainsi des rôles complémentaires mais aussi des limites spécifiques dans l'accompagnement des enfants orphelins.

Dans ce dispositif, le rôle des travailleurs sociaux est déterminant. Leur formation, leurs pratiques professionnelles et leur positionnement éthique conditionnent leur capacité à concilier mission de protection et reconnaissance de l'*agency* des enfants. Cette double mission renvoie à des questions structurelles que cette recherche propose d'intérroger dans une perspective à la fois sociologique et institutionnelle. En mobilisant les cadres théoriques sur l'enfance et la jeunesse, les analyses des dispositifs et les réalités observées sur le terrain, cette recherche s'intéresse à la question suivante : De quelles manières l'*agency* intervient-elle dans le parcours des enfants orphelins pris en charge par les dispositifs de protection de l'enfance ? Cette question principale se décline en plusieurs interrogations qui motiveront cette recherche. Qui sont les enfants orphelins placés en établissement de la protection de l'enfance ? Quels supports peuvent-ils construire dans un établissement et durant leur parcours de placement ? Ces interrogations amènent à se demander quelle place occupent les différents corps de professionnels gravitant autour des enfants ? Et, pour les majeurs orphelins, quel est leur devenir à la sortie du placement (Rousseau, Riquin, Rozé, Duverger et Saulnier, 2016 ; Frechon, Abassi, Breugnot, Ganne, Girault et Marquet, 2019) ?

3. Structuration de cette recherche : fondements, vécus institutionnels et parcours des enfants orphelins en établissement

Cette thèse se structure en trois grandes parties, articulant fondements théoriques, immersion ethnographique et analyse diachronique des parcours. La **première partie** pose les bases théoriques et méthodologiques de l'analyse. Elle revient sur les évolutions historiques et juridiques de la protection de l'enfance ainsi que sur les politiques publiques qui l'encadrent. Elle mobilise une double approche sociologique : d'une part, la sociologie de l'enfance, qui considère l'enfant comme un acteur social à part entière, et d'autre part, la sociologie des institutions, notamment à travers les travaux d'Erving Goffman (1961) et Michel Foucault (1975) sur les logiques de contrainte et les dispositifs de pouvoir. Des concepts centraux structurent cette réflexion : l'*agency*, les parcours biographiques et les supports sociaux (Castel, 1995 ; Martucelli, 2002). Cette partie présente également la démarche empirique : une ethnographie de terrain menée dans deux structures de placement (Mecs et foyers), des entretiens avec enfants, jeunes majeurs et professionnels, ainsi que des modes des recueils adaptés à l'expression enfantine.

La **deuxième partie** est centrée sur la vie quotidienne en institution. Elle propose une immersion dans les structures d'accueil, en décrivant les lieux, les temporalités, les règles

formelles et informelles, les relations entre pairs et avec les professionnels. Cette section met en lumière les tensions entre contrôle institutionnel et fonctions protectrices, tout en analysant l'*agency* à travers les stratégies d'adaptation, de contournement ou de négociation mises en œuvre par les enfants. Elle questionne les formes d'autorité, les dynamiques de pouvoir, mais aussi les liens d'attachement, les gestes de soin et les solidarités entre enfants, révélant la complexité des interactions dans ces lieux de vie collectifs.

Enfin, la **troisième partie** adopte une perspective diachronique pour analyser les parcours biographiques des enfants placés. À partir des récits recueillis, elle retrace les étapes clés (entrée en placement, vie en institution, sortie) et explore les effets de ces parcours sur la construction identitaire. Elle interroge les mémoires du placement, les liens persistants ou rompus avec les familles, les institutions et les pairs, ainsi que les conditions de sortie à la majorité. Cette analyse permet de saisir les formes de (re)construction de soi à travers et au-delà de l'expérience institutionnelle, en mettant en évidence à la fois les fragilités persistantes et les ressources mobilisées par les jeunes.

Partie 1 : Penser la protection de l'enfance : enjeux historiques, théoriques et méthodologiques

La protection de l'enfance constitue un domaine complexe, où les enjeux sociaux, juridiques et institutionnels se croisent et interagissent de manière constante. En effet, ce champ d'étude, à la fois pratique et théorique, apporte des éclairages sur la manière dont les sociétés définissent, protègent et accompagnent les enfants en situation de vulnérabilité. Cette première partie aborde la protection de l'enfance sous un prisme sociologique, en articulant dimensions historiques, théoriques et méthodologiques. Elle retrace son évolution et pose des jalons théoriques afin de faire émerger l'enjeu central que cette thèse souhaite éclairer : l'*agency* des enfants orphelins confiés.

Le **Chapitre 1** pose les bases de notre réflexion en présentant le cadre historique et juridique de la protection de l'enfance. À travers cette exploration, nous analyserons les évolutions majeures qui ont marqué l'histoire de la protection de l'enfance, des premières initiatives législatives aux réformes contemporaines. Nous étudierons également les politiques publiques en matière de protection de l'enfance, en mettant en évidence les complexités pratiques de leur mise en œuvre et les contradictions qui apparaissent lorsqu'elles entrent en confrontation avec les théories sociologiques sur l'enfance. En particulier, nous aborderons les tensions entre l'image de l'enfant comme destinataire de l'intervention sociale et celle de l'enfant acteur de son parcours. Enfin, ce chapitre s'intéressera aux enfants orphelins, en dévoilant les contours juridiques et sociaux de cette situation, tout en présentant les structures d'accueil telles que les Mecs et les foyers. Nous explorerons aussi leurs rôles et missions dans l'accompagnement des enfants en difficulté.

Le **Chapitre 2** propose d'articuler les enjeux contemporains de la protection de l'enfance avec les apports scientifiques de la sociologie et de l'anthropologie sur l'enfance. En nous appuyant sur les disciplines de la sociologie et de l'anthropologie, nous étudierons l'évolution de la perception de l'enfance, des premières théories sociologiques jusqu'aux recherches contemporaines. Une attention particulière sera portée à la sociologie de l'enfance et de la jeunesse, en particulier au concept d'*agency,* pour comprendre comment les enfants sont perçus dans les politiques publiques et les pratiques sociales. Cet état de l'art intègrera aussi des réflexions sur la famille et les ruptures biographiques, car la place des enfants en protection s'éclaire à travers les dynamiques familiales et les expériences qui façonnent leurs parcours. Nous examinerons comment ces parcours sont influencés par les structures sociales et

institutionnelles, et comment ils façonnent l'identité des enfants confiés. Cette revue théorique constituera ainsi le socle de la problématisation en faisant émerger les enjeux centraux de la recherche.

Le **Chapitre 3** est consacré à la présentation des outils et des méthodes que nous utiliserons pour aborder l'étude de la protection de l'enfance sur le terrain. Ce chapitre détaillera d'abord les difficultés d'accès aux terrains, en soulignant les obstacles et les négociations nécessaires pour interagir avec les institutions et les jeunes en protection. Nous aborderons ensuite les outils méthodologiques spécifiques : l'entretien, l'ethnographie des institutions et les approches innovantes pour enquêter auprès des enfants, comme l'utilisation du dessin ou des outils numériques. Ce chapitre s'intéressera aussi à la place du chercheur, aux perceptions des enquêtés et aux postures méthodologiques, soulignant l'importance de la confidentialité, de l'engagement et de la relation avec les jeunes et les professionnels.

Ainsi, à travers cette première partie, nous chercherons à comprendre comment les pratiques et les théories de la protection de l'enfance s'entrelacent, tout en abordant la complexité des parcours des enfants protégés. Les différents chapitres nous permettront de jeter un éclairage sociologique sur les institutions, les politiques publiques et les acteurs impliqués dans ce domaine, en mettant l'accent sur la manière dont la théorie et la pratique interagissent au sein de cet environnement souvent contradictoire et en constante évolution.

Chapitre 1 : Protection de l'enfance : fondements législatifs et description des dispositifs d'accueil

La protection de l'enfance est un enjeu majeur des politiques sociales et juridiques, visant à garantir la sécurité, le bien-être et le développement des enfants confiés. Son évolution historique témoigne d'une prise de conscience progressive des besoins spécifiques des mineurs, passant d'une approche charitable et punitive à un cadre structuré par des lois et des institutions spécialisées. Aujourd'hui, la protection de l'enfance repose sur un ensemble de dispositifs législatifs et institutionnels, définis par des textes fondateurs internationaux tels que la Convention internationale des droits de l'enfant (1989)[5], ainsi que des lois nationales qui organisent la prise en charge effective des jeunes en danger. Dans le contexte français actuel, deux structures d'accueil occupent une place majeure : les Maisons d'enfants à caractère social (Mecs) et les foyers. Elles assurent un rôle en accueillant et en accompagnant les mineurs nécessitant une protection hors du cadre familial. Bien que ces structures partagent un objectif commun de mise à l'abri et d'accompagnement éducatif, elles se distinguent par leurs modes de fonctionnement et la durée de prise en charge. Les Mecs instituent un cadre de vie éducatif et social à moyen et long terme, sous l'égide de l'Ase, tandis que les foyers assurent une réponse plus immédiate et diversifiée, adaptée aux besoins spécifiques des jeunes selon leur situation.

Ce chapitre propose de revenir, dans un premier temps, sur le cadre historique et juridique de la protection de l'enfance, en mettant en lumière les principales évolutions législatives et les enjeux contemporains des politiques publiques en la matière. Ensuite, il explorera la situation des enfants orphelins, en abordant les défis liés à leur identification et à leur prise en charge par les institutions. Enfin, une analyse approfondie des rôles, missions et fonctionnements des Mecs et des foyers permettra de mieux comprendre ces dispositifs, en soulignant leurs complémentarités dans le parcours des jeunes en protection de l'enfance.

1. L'évolution de la protection de l'enfance : entre histoire, réformes et droits

La protection de l'enfance s'est progressivement construite au fil de l'histoire, portée par l'évolution des valeurs sociétales, des connaissances sur le développement de l'enfant et des réformes juridiques successives. Si la prise en charge des enfants vulnérables remonte à l'Antiquité, elle s'inscrivait alors dans un cadre essentiellement familial ou religieux, bien

[5] Annexes 1. Lois incontournables (a)

éloigné des politiques publiques structurées que nous connaissons aujourd'hui (Ariès, 1960 ; Rollet, 2001).

1.1. Des origines religieuses à l'implication croissante de l'État

Dans l'Antiquité gréco-romaine, les orphelins étaient pris en charge par la famille élargie ou par des bienfaiteurs privés. Au Moyen Âge, l'Église devient l'acteur central de l'aide aux enfants abandonnés, via des structures telles que les monastères ou les hospices dirigés par des ordres religieux. Ce n'est qu'à l'époque moderne, notamment à partir du XVIIe siècle en France, que l'État commence à intervenir, bien que de manière encore limitée et souvent en partenariat avec les institutions religieuses. Sous l'Ancien Régime, des établissements comme les Hôpitaux généraux (créés en 1656) accueillent les enfants abandonnés, marquant une première étape vers une prise en charge publique des mineurs sans famille (Ariès, 1960).

1.2. XIXe siècle : naissance d'une politique publique de l'enfance

Avec l'industrialisation et les mutations sociales du XIXe siècle, les conditions de vie des enfants (et notamment des orphelins) deviennent un sujet de préoccupation croissant. L'État commence alors à se doter de moyens législatifs et administratifs pour organiser la protection des plus jeunes. En France, la loi du 27 juin 1904[6] confie officiellement à l'État la responsabilité des enfants assistés, marquant un tournant décisif. Progressivement, des dispositifs sont mis en place pour encadrer la tutelle, l'adoption et l'accueil des enfants privés de soutien familial. Parallèlement, d'autres pays adoptent des mesures similaires : en 1833[7], le Royaume-Uni promulgue sa première loi limitant le travail des enfants dans les usines. Ce mouvement de législation sociale, inspiré par les idées philanthropiques et les débuts de la psychologie infantile, amorce une évolution profonde des droits des enfants (Rollet, 2001).

1.3. XXe siècle : institutionnalisation et reconnaissance internationale des droits de l'enfant

Au XXe siècle, la protection de l'enfance s'institutionnalise pleinement. En France, la création de la Sécurité sociale en 1945 renforce les mécanismes d'accompagnement des familles et de prise en charge des enfants en difficulté. L'Ase devient un dispositif clé, assurant la protection, l'accueil et l'accompagnement des enfants en danger, y compris les orphelins. À l'échelle internationale, le mouvement en faveur des droits de l'enfant prend de l'ampleur. Après la

[6] Loi du 27 juin 1904 relative au service des enfants assistés.
[7] *Factory Act* de 1833

Déclaration de Genève en 1924[8], la Déclaration des droits de l'enfant de 1959[9], adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies, réaffirme les droits fondamentaux des enfants, notamment le droit à la sécurité, à l'éducation, aux soins, et à la protection contre la maltraitance. Mais c'est surtout en 1989, avec l'adoption de la Convention relative aux droits de l'enfant (CIDE), que se dessine une véritable reconnaissance juridique globale de l'enfant comme sujet de droit. Ratifiée par 196 États, cette convention pose un cadre universel pour la protection des droits civils, politiques, économiques, sociaux et culturels des enfants. Elle consacre le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant, la reconnaissance de sa parole dans les décisions qui le concernent, ainsi que le droit à une vie familiale, à l'éducation et à la protection contre toutes les formes de violence.

Cette convention a fortement influencé les législations nationales, notamment en France, où les réformes successives ont intégré ces principes pour mieux garantir la protection de l'enfance. La place accordée à l'enfant au sein des politiques publiques évolue ainsi d'un statut d'objet de protection à celui de sujet de droits (ONU, 1989).

1.4. XXIe siècle : consolidation des droits et réformes récentes en France

Au XXIe siècle, la protection de l'enfance devient un pilier des politiques sociales. Les dispositifs évoluent pour répondre aux enjeux contemporains : violences intrafamiliales, précarité, migrations, situations de handicap, ou encore enjeux liés à l'adoption. En France, plusieurs lois majeures ont contribué à renforcer la prise en charge des enfants en danger.

La loi du 5 mars 2007[10] introduit un cadre rénové, insistant sur la prévention, la coordination entre acteurs, la participation de l'enfant aux décisions et la continuité du parcours de l'enfant. Elle marque une évolution notable vers une protection plus intégrée, articulée autour de l'évaluation des situations préoccupantes et du respect des droits de l'enfant.

[8] Déclaration de Genève relative aux droits de l'enfant, adoptée par la Société des Nations, 26 septembre 1924.
[9] Déclaration des droits de l'enfant, adoptée par la résolution 1386 (XIV) de l'Assemblée générale des Nations unies, le 20 novembre 1959.
[10] Loi n° 2007-293 : Elle rénove le cadre de la protection de l'enfance en mettant l'accent sur la prévention des risques, la coordination entre les acteurs et la mise en place des cellules départementales de recueil des informations préoccupantes. Elle consacre la participation de l'enfant aux décisions qui le concernent, à travers notamment le projet pour l'enfant (PPE), et vise à assurer la continuité et la stabilité de son parcours. Cette réforme marque un tournant vers une protection plus intégrée, centrée sur l'évaluation des situations préoccupantes et le respect des droits de l'enfant. Annexe 1. Lois incontournables (b)

La loi du 14 mars 2016[11] poursuit cette dynamique en mettant l'accent sur le repérage précoce des situations de vulnérabilité, la diversification des modes d'intervention, et l'accompagnement des jeunes majeurs sortant de l'Ase. Elle vise à stabiliser les parcours des enfants placés et à renforcer leur droit à être entendus. L'enfant est alors placé au cœur du dispositif, en tant qu'acteur de son propre accompagnement.

Le rapport parlementaire préparant la future réforme de l'adoption (Limon et *al*., 2020)[12] constitue une autre avancée importante. Il propose un assouplissement de certaines procédures, notamment en facilitant l'adoption simple, qui permet de conserver les liens de filiation d'origine. Ce dernier propose également le droit à l'information de l'enfant adopté, le suivi post-adoption et l'accompagnement des familles. Il prend en compte la spécificité des parcours, notamment pour les enfants en situation de handicap ou les mineurs non accompagnés, et valorise leur expression, en lien avec la notion d*'agency*.

Enfin, la loi du 7 février 2022[13] relative à la protection des enfants vient consolider l'ensemble de ces réformes. Elle renforce le rôle de l'État dans le pilotage de la protection de l'enfance, impose des obligations accrues de formation et de qualification des professionnels, et vise à garantir une meilleure stabilité affective et éducative des enfants placés, notamment en limitant les changements successifs de lieux d'accueil. Elle affirme également le droit des fratries à ne pas être séparées, sauf intérêt contraire de l'enfant, et promeut une prise en charge plus cohérente et continue, afin d'assurer à chaque enfant un parcours sécurisé et respectueux de ses droits fondamentaux.

Ainsi, l'ensemble de ces réformes converge vers une politique de protection centrée sur l'intérêt supérieur de l'enfant, le respect de ses droits et l'adaptation des dispositifs à la diversité des situations. La protection de l'enfance s'est construite progressivement, en s'adaptant aux mutations sociales, culturelles et politiques. D'un cadre initialement religieux et familial, elle est devenue un enjeu d'action publique, mobilisant l'ensemble des institutions autour d'un socle commun : garantir la sécurité, le bien-être et les droits des enfants.

[11] Loi n° 2016-297 : Elle reforme en profondeur la protection de l'enfance, en insistant sur le repérage précoce des vulnérabilités, la diversification des modes d'intervention, la stabilité des parcours des enfants placés, et une place active donnée à l'enfant. Annexe 1. Lois incontournables (c)
[12] Rapport sur la proposition de loi, après engagement de la procédure accélérée, de Mme Monique Limon et plusieurs de ses collègues visant à réformer l'adoption (proposition n° 3161) (Rapport n° 3590).
[13] LOI n° 2022-140 du 7 février 2022. Annexe 1. Lois incontournables (d)

Aujourd'hui, les politiques de protection s'inscrivent dans une démarche préventive, inclusive et participative. Les lois récentes mettent l'accent sur la reconnaissance de l'enfant comme acteur, sur la qualité de l'accompagnement et sur la continuité des parcours. Toutefois, malgré des lois qui montrent une volonté de renforcer la réponse collective aux besoins des enfants les plus vulnérables, des limites persistent, notamment en matière de prévention des violences, d'inégalités territoriales ou de soutien aux jeunes majeurs.

Dans le cadre de cette recherche, les dispositifs juridiques (parole et statut de l'enfant, vie privée, adoption, etc.) seront analysés à la lumière des pratiques de terrain, et notamment à travers les récits et les perceptions des enfants eux-mêmes. Cette mise en regard permettra d'interroger la manière dont les principes inscrits dans les textes prennent forme, ou non, concrètement dans le vécu des enfants concernés.

2. Les politiques publiques en protection de l'enfance

2.1. Des mises en œuvre complexes et des contradictions

La protection de l'enfance résulte de nombreuses évolutions et réformes ayant des objectifs très divers, qui s'avèrent complémentaires ou parfois en contradiction selon les conceptions sociales dominantes dans un temps donné. Pour les comprendre il faut croiser : les droits de l'enfant, des parents et les droits sociaux. Ainsi, deux injonctions se rencontrent : protéger l'enfant et assurer ses droits tout en parvenant à garantir l'autorité parentale et préserver la vie familiale (Capelier, 2015). Durant, le XXe siècle, la loi de 1945 relative à la création de l'Aide Sociale à l'Enfance (Ase)[14] construit le système français de la protection de l'enfance. En 1986[15], l'État confie aux conseils généraux la responsabilité de l'Ase. Puis, la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 permet de repenser les politiques, dans un but de prévention des mauvais traitements. Cette convention reconnaît l'enfant comme un sujet de droits à part entière et affirme notamment :

- Le droit à la protection contre toutes formes de violences, d'abus ou de négligence (article 19) ;
- Le droit à la participation aux décisions qui le concernent, en fonction de son âge et de sa maturité (article 12) ;

[14] Ordonnance n°45-2720 du 2 novembre 1945
[15] LOI n° 86-17 du 6 janvier 1986

- La notion d'intérêt supérieur de l'enfant (Boele-Woelki 2005, Pocar et Ronfani 2004), qui doit guider toutes les décisions publiques ou privées affectant l'enfant (article 3).

La CIDE a marqué un tournant dans la protection des droits des enfants, en instituant un cadre juridique international. Son adoption a permis une évolution des politiques en faveur d'une approche préventive des violences faites aux enfants, en dépassant une vision strictement répressive. Ainsi, elle contribue à repenser les politiques sociales, éducatives et judiciaires en intégrant la voix et le bien-être des enfants dans l'élaboration des lois et des dispositifs de protection. Cependant, malgré ces avancées, son application demeure inégale selon les pays. Plusieurs obstacles freinent sa mise en œuvre effective. Certains États hésitent à imposer des restrictions aux droits parentaux, ce qui peut conduire à des tensions entre la reconnaissance de l'enfant comme sujet de droits et l'autorité parentale (Lee, 2016). Dans certaines cultures, l'autorité de la famille prime encore sur l'autonomie de l'enfant, ce qui peut limiter l'application concrète des principes de la CIDE. Malgré la reconnaissance des enfants comme sujets de droits, ils sont encore souvent perçus comme immatures et dépendants, ce qui peut limiter leur participation aux décisions qui les concernent. Cette tension est confirmée par les travaux d'Hélène Oehmichen (2024) sur le placement familial en France, ces derniers montrent que même dans un cadre institutionnel censé protéger les enfants, ceux-ci demeurent inscrits dans des logiques d'appropriation familiale ou de normalisation qui réaffirment leur dépendance vis-à-vis des adultes. Si les enfants disposent en théorie d'un droit à l'expression, leur parole est souvent reconfigurée par les institutions judiciaires et médico-sociales, et leur place reste définie avant tout par les catégories et attentes des adultes. Ainsi, la reconnaissance juridique des droits de l'enfant coexiste avec une pratique sociale où sa participation effective est limitée et conditionnée.

Cette perception contribue à ralentir l'évolution des politiques et des pratiques institutionnelles. Historiquement, en France, le droit romain a fortement influencé les systèmes juridiques contemporains en plaçant la famille au centre de la protection et de l'éducation des enfants. Dans cette perspective, l'enfant est longtemps resté sous l'autorité du *pater familias*, ce qui a façonné des systèmes juridiques accordant une grande place aux droits parentaux au détriment de l'autonomie de l'enfant (Youf, 2011). Cette influence se ressent encore dans certaines législations où les droits des enfants sont considérés sous l'angle de leur protection par la famille plutôt que sous celui de leur autonomie et participation.

La CIDE a indéniablement permis de repenser les politiques en faveur des enfants, mais sa mise en œuvre reste incomplète en raison de résistances culturelles, juridiques et sociales. L'articulation entre les droits de l'enfant et ceux des parents, ainsi que la persistance d'un cadre juridique influencé par des traditions familiales anciennes, constituent encore des enjeux majeurs à relever pour une application pleine et effective des droits de l'enfant dans tous les pays.

2.2. Une transformation du statut de l'enfant

Dans une perspective historique mondiale, les enfants ont toujours joué un rôle actif dans l'économie et ont travaillé dès qu'ils ont été considérés comme « capables » (Ariès, 1960 ; Cunningham, 1995). Au jeune âge, en imitant de façon ludique le travail des parents, ensuite les enfants ont progressivement appris à prêter main forte dans et autour du ménage, en devenant à l'adolescence des travailleurs à part. La notion d'exploitation est apparue - XIXe siècle - et a alimenté une sensibilité croissante du public, découlant ainsi sur l'interdiction du travail des enfants. Cependant, comme le montre Viviana A. Zelizer (1985), ce basculement ne traduit pas seulement une prise de conscience humanitaire mais aussi une redéfinition de l'enfant comme figure « économiquement inutile » et « émotionnellement inestimable », au sein d'un marché du travail et d'une société industrielle en transformation. De son côté, Meroueh (2025) insiste sur le fait que cette interdiction n'a pas supprimé le travail des enfants mais l'a déplacé : d'un travail productif visible vers des formes plus discrètes et souvent invisibles, comme le travail domestique ou les contributions économiques indirectes. Ces apports rappellent que la frontière entre protection et participation économique est mouvante, et qu'elle reflète autant des choix sociaux et politiques que des évolutions objectives de la condition enfantine.

Néanmoins, certaines activités quotidiennes ne sont pas assimilées au travail des enfants, telles que l'aide aux tâches domestiques et aux travaux alentours, le travail agricole ou ménager, ainsi que la fréquentation de l'école (Olga Nieuwenhuys, 2009). Cette invisibilisation s'étend également au travail effectué dans les entreprises familiales, par exemple la boulangerie ou l'exploitation agricole, où la contribution des enfants est souvent perçue comme un prolongement « naturel » de la solidarité familiale, plutôt que comme une véritable activité productive. Comme le montrent Bessière et Gollac (2020) dans *Le genre du capital*, ces formes de participation, largement féminisées et inscrites dans l'espace domestique, tendent à être exclues des catégories officielles du travail, ce qui contribue à effacer leur valeur économique

réelle. Parler de « travail » domestique ou familial constitue déjà une posture matérialiste, puisqu'il s'agit de rendre visibles des pratiques socialement considérées comme allant de soi et n'entrant pas dans la sphère du travail reconnu.

Au XVIIIe siècle, en France, les enfants vivent souvent dans la rue et passent la majeure partie du temps dehors. La circulation est libre et la rue est un espace de jeux et de travail (Farge, 2005). A cette époque les enfants sont actifs, ils participent à la vie en société et ils occupent un rôle considérable : ils doivent rapporter les informations pour leurs parents, ce sont les messagers de la ville. Les enfants occupent donc un rôle politique en annonçant les événements marquants. Cependant, grandir n'est pas chose aisée : la forte mortalité infantile, la pauvreté et l'exposition aux violences sociales font que les enfants traversent de nombreuses épreuves avant d'atteindre l'âge adulte (Ariès, 1960 ; Flandrin, 1976). Contrairement aux dires de certains historiens, les parents aiment leur progéniture : même si la mortalité infantile est élevée, les familles ne s'habituent pas pour autant. Il existe une tendresse maternelle et il est important de bien soigner l'enfant. En outre, les enfants n'ont pas toujours leurs deux parents à cause de l'espérance de vie faible et les séparations liées au travail. Les décès sont omniprésents et ceux-ci sont fréquemment orphelins : ils vont de ruptures en ruptures et ont conscience de la mort. Ils sont autonomes même s'ils jouent beaucoup et leur principale activité reste l'apprentissage, qui se fait pourtant sans école (Farge, 2005).

Philippe Ariès (1960) soutient l'idée que l'enfant, tel qu'on le conçoit aujourd'hui, n'existait pas dans la société médiévale et jusqu'à une époque relativement récente. Selon lui, avant le XVIIe siècle, l'enfant était perçu non pas comme un être à part entière, mais comme un adulte en miniature. La notion de l'enfance en tant que période distincte de la vie, marquée par des besoins et des droits spécifiques, n'a émergé qu'au cours des siècles suivants, avec l'évolution de la famille et des rôles sociaux. Philippe Ariès fait l'hypothèse que cette transformation est en partie le résultat de la montée de la pensée humaniste et de la valorisation de l'individu. Viviana A. Zelizer (1985) soutient que les enfants ont progressivement acquis une valeur sentimentale et affective dans les sociétés industrielles et modernes. Les enfants, à partir du XIXe siècle, sont de plus en plus vus comme des individus précieux en raison de l'investissement émotionnel et économique qu'ils exigent.

Cette idée a profondément changé le statut de l'enfant, le plaçant au centre des préoccupations familiales et sociétales. Hugh Cunningham (1995) met l'accent sur l'évolution historique et

sociale du statut de l'enfant, tout en soulignant que le statut de l'enfance varie énormément selon les contextes culturels et historiques. Selon lui, dans l'Angleterre du XVIIe siècle, par exemple, l'enfant était davantage perçu comme un futur citoyen adulte avec des responsabilités. Cependant, à mesure que les sociétés industrialisées se sont développées, les enfants ont été progressivement vus comme des bénéficiaires de la protection sociale, ce qui a entraîné un changement dans la perception de leur statut. Hugh Cunningham évoque également la notion de l'enfance « idéalisée » et « protégée » dans la modernité, renforçant l'idée que l'enfant est désormais une figure fragile, nécessitant une surveillance et une protection accrues.

En résumé, Philippe Ariès voit l'enfance comme une construction historique, Viviana A. Zelizer explore la transformation de l'enfant d'un « travailleur » à un « précieux » membre de la famille, et Hugh Cunningham met en lumière l'évolution de la perception de l'enfance en fonction des contextes historiques et sociaux. Ces analyses montrent que le statut de l'enfant n'est ni fixe ni universel, mais qu'il est constamment redéfini par les changements sociétaux, économiques et culturels. Le statut social de l'enfant ne peut se comprendre qu'en lien avec les rapports de classe et les logiques de reproduction. L'enfance est une construction historique : ce que signifie « être un enfant » varie selon les époques et les contextes sociaux (Ariès, 1960). Dans la lignée de cette approche, Pierre Bourdieu (1964 et 1970) souligne que la famille joue un rôle central dans la transmission des capitaux (économique, culturel, symbolique), et que l'enfant n'est jamais neutre : il est soit héritier dans les classes dominantes, porteur d'un patrimoine à préserver, soit vecteur d'ascension sociale dans les classes populaires.

3. Les figures de l'orphelin dans les dispositifs de protection

3.1. La protection de l'enfance en France : chiffres actuels

Au 31 décembre 2022, près de 344 000 mineurs et jeunes majeurs étaient pris en charge par la protection de l'enfance, dont la grande majorité sous décision judiciaire (ONPE, 2024[16]). Un an plus tard, la Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques (Drees[17]) recensait 385 000 jeunes bénéficiant d'au moins une mesure de l'aide sociale à

[16] Observatoire national de la protection de l'enfance (ONPE). (2024, avril). Les prises en charge en protection de l'enfance au 31 décembre 2022. Fiche synthétique. France Enfance Protégée. Institut du ministère de la Justice.

[17] Tedjani Tarayoun, avec Élisa Abassi, Cheikh-Tidiane Diallo & Klara Vinceneux. (2025, juin). L'aide sociale à l'enfance. Bénéficiaires, mesures et dépenses départementales associées – Édition 2025. Les dossiers de la Drees, n° 131. Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (Drees). Publié le 26 juin 2025 ; mis à jour le 18 juillet 2025.

l'enfance (Ase), un chiffre en constante progression depuis 25 ans. Aujourd'hui, environ 2,3 % des moins de 21 ans sont concernés, contre 1,6 % en 1998. Cette croissance s'explique par une combinaison de facteurs : le recours accru aux placements hors du milieu familial (57 % des mesures en 2023), la forte présence des adolescents (11 - 17 ans, soit la moitié des suivis), une prédominance masculine dans les prises en charge, surtout en placement (61 %). Par ailleurs, l'Ase s'appuie sur un dispositif conséquent : en 2021, plus de 74 000 jeunes étaient hébergés dans plus de 2 000 établissements, avec un taux d'occupation de 93 % et un âge moyen d'admission de 13 ans. Sur le plan financier, la protection de l'enfance représente un poste majeur de dépenses départementales (11 milliards d'euros en 2023, dont 80 % consacrés aux placements). Ces tendances traduisent une judiciarisation croissante de la protection de l'enfance et une forte augmentation de moyens nécessaires. Elles soulignent aussi que l'Ase s'adresse de plus en plus aux adolescents, au-delà des seuls cas d'urgence. Les orphelins forment une population particulière parmi les enfants placés.

3.2. L'orphelinage : définitions et enjeux

Le terme « orphelin » recouvre des significations multiples, entre usage courant, définition juridique et connotations sociales ou culturelles. Dans la langue commune, il désigne l'enfant privé d'un ou de ses deux parents, distinguant l'orphelin de père, de mère ou l'orphelin complet.

Le droit français élargit cette définition : tout enfant dont la filiation n'est établie qu'à l'égard d'un seul parent est assimilé à un orphelin si ce parent décède ou abandonne l'enfant (Décret n°71-504)[18]. Cette reconnaissance a des conséquences concrètes : elle conditionne l'accès à une tutelle, à certaines aides financières ou encore à l'adoption.

Au-delà de la dimension légale, l'orphelinage constitue souvent une rupture profonde du cadre familial. Les enfants concernés sont exposés à des vulnérabilités spécifiques (Unicef, 2017) : stigmatisation sociale, isolement affectif, ou encore exploitation économique. Lorsque la famille élargie prend le relais, elle peut offrir une continuité, soulignant le rôle décisif du réseau familial dans l'avenir de l'enfant (Madhavan, 2004). Or, les jeunes pris en charge par la protection de l'enfance disposent rarement d'un soutien familial ou amical solide, présentent souvent un niveau de formation inférieur à celui de leurs pairs, et rencontrent davantage de difficultés dans leur transition à l'âge adulte (Robin et *al*., 2015 ; Lacroix, 2020). Les études

[18] Annexe 2. Articles de lois (g). Décret n°71-504 du 29 juin 1971

récentes montrent que la sortie des dispositifs de placement est souvent difficile, marquée par des ruptures, un accompagnement insuffisant et des perspectives d'insertion limitées.

La perception des orphelins varie également selon les contextes. Dans de nombreuses traditions religieuses, prendre soin d'un orphelin est un devoir moral ; dans la littérature et le cinéma, la figure de l'orphelin, d'Oliver Twist à Harry Potter, symbolise à la fois la vulnérabilité et la résilience. Ces représentations façonnent une vision collective où l'orphelin incarne autant l'innocence que la capacité à surmonter l'adversité. Enfin, au plan psychologique, la perte parentale entraîne un travail de deuil complexe (Spitz, 1945), auquel s'ajoute parfois l'incertitude quant au devenir social ou institutionnel de l'enfant.

Au regard de ces définition, les enfants et les jeunes pris en compte dans cette étude sont principalement des mineurs ayant perdu un ou leurs deux parents, qu'il s'agisse d'orphelins de père, de mère, ou des deux. Certains ne connaissent pas le parent restant, en raison d'une absence de reconnaissance à la naissance, d'un désengagement total dans leur éducation ou d'une relation quasi inexistante. Une partie d'entre eux, plus âgés, sont désormais jeunes majeurs âgés de 18 à 21 ans et bénéficient d'un contrat jeune majeur. Il arrive également que certains soient pupilles de l'État, sans pour autant être adoptables. Cette inaccessibilité à l'adoption s'explique notamment par un manque de visibilité sur leur situation, l'adoption nationale étant souvent peu envisagée, par leur âge, souvent perçu comme trop avancé, ou encore par l'existence d'un lien de filiation juridique qui constitue un frein.

3.3. Les orphelins et les pupilles de l'État : une présence forte mais invisible

En France, l'orphelinage constitue une « vulnérabilité non protégée » (Jung, 2018). Les études montrent en effet que les orphelins sont plus nombreux dans les dispositifs de placement que dans la population générale : 6,6 % des enfants protégés ont perdu au moins un parent, contre 3 % des enfants en population totale (Fréchon, 2019). Pourtant, les statistiques officielles ne reconnaissent comme orphelins que les enfants privés de leurs deux parents et devenus pupilles de l'État. Les enfants n'ayant perdu qu'un seul parent disparaissent donc des chiffres nationaux.

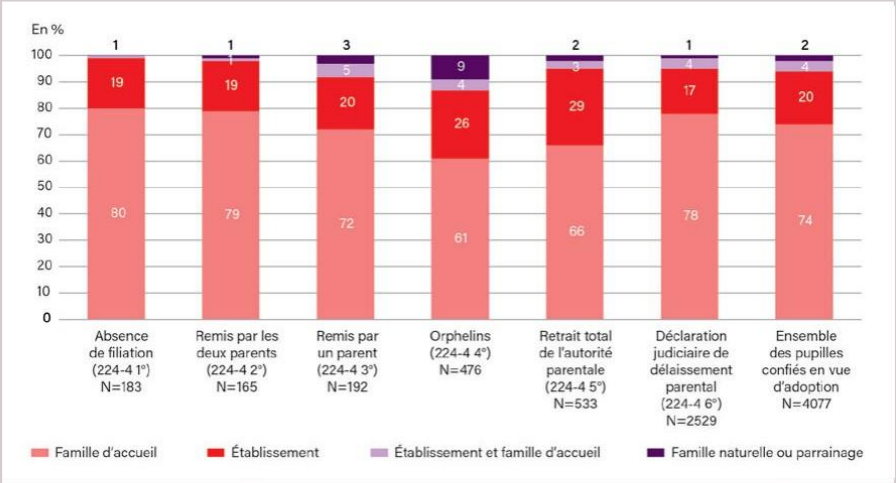
Ce paradoxe, présents dans les institutions mais absents des statistiques, fragilise leur visibilité sociale. Les enquêtes sur les pupilles de l'État illustrent ce biais : en 2016, seuls 9,5 % d'entre eux étaient orphelins (ONPE, 2018), alors que d'autres recherches estiment que 13 % à 30 % des enfants placés ont perdu au moins un parent (Barreyre et *al*., 2008 ; Fréchon et *al*., 2016). La définition étroite de l'orphelinage limite ainsi la compréhension de la diversité des parcours. Ces derniers sont pourtant très hétérogènes : certains enfants restent auprès du parent survivant,

d’autres sont pris en charge par la famille élargie, adoptés, ou confiés à l’Ase. Une minorité accède au statut de pupille de l’État, aux côtés des enfants abandonnés ou nés sous le secret. Fin 2018, un peu plus de 3 000 pupilles étaient recensés, dont les trois quarts n’étaient pas orphelins, mais issus de délaissement ou d’absence de filiation (ONPE, 2018).

Quant à l’adoption d’un enfant pris en charge par l’Aide sociale à l’enfance (Ase), c’est une procédure juridiquement complexe, souvent longue, et soumise à des exigences strictes. Elle vise à s’assurer que l’enfant bénéficiera d’un cadre familial stable, sécurisant et bienveillant. Le parcours commence par une demande d’agrément, déposée auprès du service de l’Ase ou de l’Agence française de l’adoption (Afa), dans le cas d’adoptions internationales. Cette demande donne lieu à une évaluation de la capacité des candidats à adopter : entretiens, enquêtes sociales, contrôles de sécurité, et parfois évaluations psychologiques. Si l’agrément est délivré, il est valable pour une période déterminée et doit être renouvelé si nécessaire. Ensuite, les services de l’Ase recherchent un enfant adoptable correspondant au profil des adoptants, en tenant compte de l’âge, des besoins spécifiques de l’enfant, et de la compatibilité avec la famille. Lorsqu’un enfant est identifié, un dossier de candidature est présenté au conseil de famille des pupilles de l’État, qui rend un avis sur l’opportunité de l’adoption. Un placement préalable est alors organisé, durant lequel l’enfant vit avec la famille adoptive dans un cadre d’observation et d’adaptation. Si cette période est concluante, l’adoption est prononcée par le tribunal. L’adoption transforme alors les liens de filiation : un nouvel acte de naissance est émis au nom des parents adoptifs.

L’adoption, longtemps associée aux pupilles, reste rare pour les orphelins, surtout lorsque l’âge, la fratrie ou des besoins spécifiques rendent ce projet difficile. Beaucoup poursuivent leur parcours en institution ou en famille d’accueil jusqu’à la majorité. En 2023, près de 470 pupilles orphelins étaient confiés à l’Ase : la majorité en famille d’accueil (61 %), mais une part significative en établissement (26 %), reflet de leur absence totale de relais familial.

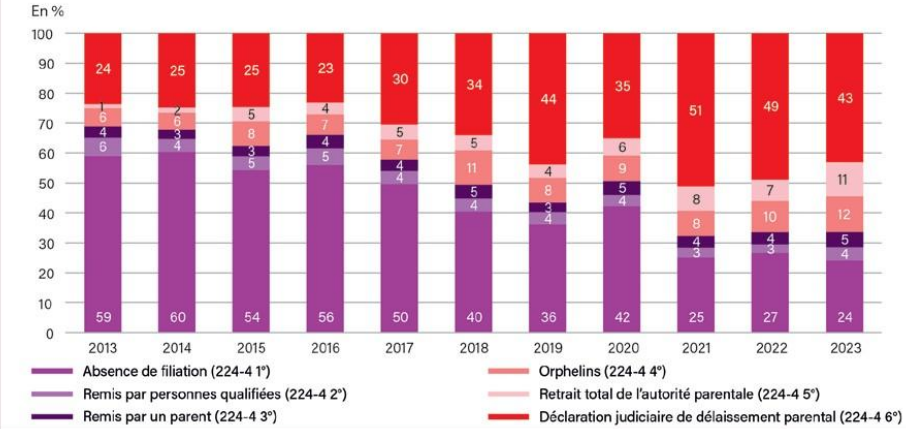
5.1 Modalités d'accueil des pupilles de l'État non confiés en vue d'adoption au 31 décembre 2023 (en %)



Note • Le nombre de pupilles de l'État non confiés en vue d'adoption vivant dans un logement autonome est trop faible pour apparaître graphiquement, leur nombre s'élevant au maximum à 13 en 2023.
Champ • France entière. Enfants non confiés en vue d'adoption au 31 décembre 2023.
Source • ONPE, enquête sur la situation des pupilles de l'État au 31 décembre 2023, juin 2025.

L'évolution des admissions confirme cette tendance : les orphelins ne représentent plus que 1 à 2 % des nouvelles entrées au statut de pupille. Aujourd'hui, ce sont surtout des enfants victimes de délaissement parental (43 % des admissions en 2023) qui entrent dans le dispositif. La figure de l'orphelin, autrefois centrale dans l'imaginaire lié aux pupilles, n'est donc plus représentative de la réalité actuelle.

2.5 Évolution des conditions d'admission des enfants admis au statut de pupille de l'État entre 2013 et 2023



Champ • France entière. Pupilles de l'État au 31 décembre 2023.
Source • ONPE, enquête sur la situation des pupilles de l'État au 31 décembre 2023, juin 2025.

Ce recul statistique n'efface cependant pas la spécificité de leur situation : les orphelins pupilles incarnent un cas extrême d'absence de soutien parental et familial. Leur parcours met en évidence la difficulté à penser l'orphelinage autrement qu'à travers les catégories

administratives. Comme l'a montré l'histoire, au cours de laquelle les orphelins étaient assimilés aux enfants abandonnés, cette invisibilité perdure aujourd'hui sous d'autres formes.

Ainsi, la figure de l'orphelin révèle un double paradoxe : surreprésentée dans les parcours de placement mais sous-représentée dans les statistiques. Cette contradiction questionne les limites actuelles de la protection de l'enfance et invite à mieux prendre en compte l'expérience spécifique de ces enfants. Enfin, les droits parentaux sont fortement protégés par la loi française. Si les parents biologiques manifestent un intérêt pour leur enfant, même rare, et sont capables d'en assurer la garde, cela peut faire obstacle à son adoption.

En résumé, le statut de pupille de l'État ne concerne qu'une partie des enfants orphelins ou en danger, et tous ne sont pas adoptables. L'adoptabilité dépend d'un faisceau de facteurs juridiques, familiaux et sociaux, évalués au cas par cas. La distinction entre enfants orphelins, pupilles de l'État, et enfants adoptables révèle une complexité institutionnelle qui interroge les pratiques de prise en charge et les parcours de vie de ces jeunes. Dans ce cadre, les structures d'accueil constituent des acteurs incontournables du dispositif de protection de l'enfance, en assumant une mission de suppléance parentale.

4. Les rôles et modalités d'intervention des structures d'accueil : Mecs et foyers

4.1. La procédure de placement et les choix d'orientation

Lorsqu'un enfant perd un parent ou se retrouve sans soutien familial suffisant, une procédure de protection est immédiatement engagée par les services de l'Ase sous l'autorité du président du Conseil départemental. Dans un premier temps, une évaluation sociale est réalisée afin de déterminer si un membre de la famille élargie (grands-parents, tante, oncle, etc.) peut assumer la prise en charge de l'enfant. Si cette solution est envisageable et jugée conforme à l'intérêt supérieur du mineur, l'enfant peut être confié à un tiers digne de confiance, dans le cadre d'un accueil provisoire, protection administrative, ou d'une décision judiciaire (article 375-3 du Code civil[19]).

Lorsque la famille élargie ne peut assurer cette responsabilité, par manque de ressources, fragilité sociale ou conditions de vie inadaptées, ou lorsque l'environnement familial présente un risque pour l'enfant, le recours à un placement institutionnel devient nécessaire. Dans ces situations, le juge des enfants peut être saisi et décider d'un placement en structure spécialisée

[19] Annexe 2. Articles de lois (c)

(Mecs, foyer Ase, famille d'accueil), en fonction des besoins identifiés et des places disponibles. En cas d'urgence, notamment lors d'un décès brutal ou en l'absence de représentant légal immédiat, l'Ase peut ordonner un placement provisoire dans un foyer, une Mecs ou une famille d'accueil, en attendant la décision judiciaire définitive.

Le choix d'une structure plutôt qu'un proche repose donc sur plusieurs critères : la capacité du réseau familial à assurer une prise en charge stable, l'évaluation des risques liés au maintien dans l'entourage, la présence de proche de confiance, les besoins éducatifs, psychologiques et sociaux de l'enfant, ainsi que les ressources disponibles dans le département. Ainsi, si certains enfants orphelins peuvent être accueillis au sein de leur famille élargie, d'autres sont orientés vers des structures collectives (foyers ou Mecs).

4.2. La Mecs : un cadre de vie éducatif et social

Les Maisons d'enfants à caractère social (Mecs) jouent un rôle essentiel dans la protection de l'enfance en assurant l'accueil et l'accompagnement des mineurs en danger. Leur première mission est d'assurer la protection et la sécurité des enfants en les éloignant d'un milieu familial jugé dysfonctionnel et en leur garantissant un cadre stable et sécurisant. Elles assurent également un accompagnement éducatif et social en favorisant la scolarisation, le développement de l'autonomie et l'apprentissage des compétences sociales nécessaires à leur insertion future. Un soutien psychologique et médical est proposé aux enfants, avec un accès aux soins et un suivi psychologique ou psychiatrique adapté à leurs besoins. Lorsque cela est possible, les Mecs travaillent au maintien des liens familiaux en accompagnant les familles dans un processus de rétablissement des relations. Enfin, elles préparent les jeunes à l'âge adulte en favorisant leur insertion, notamment à l'approche de la majorité et de la sortie du dispositif de protection[20].

Le fonctionnement repose sur une organisation interne structurée autour d'équipes pluridisciplinaires composées d'éducateurs spécialisés, de psychologues, d'assistants sociaux, d'infirmiers et d'autres professionnels œuvrant au bien-être des jeunes accueillis. Différents modes d'accueil existent en fonction des besoins des jeunes : l'accueil collectif en établissement, les appartements éducatifs favorisant une transition progressive vers

[20] Les Mecs sont prévues par le CASF (L.312-1, Annexe 2. Articles de lois, (b)), fonctionnent sous l'autorité du président du conseil départemental (Ase) ou sur décision judiciaire (Code civil article 375, Annexe 2. Articles de lois (c)), et leurs missions sont définies et encadrées par la loi du 5 mars 2007, modifiée en 2016 et 2022 (Annexe 1. Lois incontournables), ainsi que par les décrets de 2003 et 2007 fixant les conditions de fonctionnement.

l'indépendance et la semi-autonomie pour les plus grands. Enfin, les Mecs travaillent en coordination avec les services de protection de l'enfance et la justice, garantissant ainsi un accompagnement cohérent et adapté à chaque situation individuelle.

Une Mecs est une structure d'accueil pour les enfants et les jeunes en « difficulté sociale, affective ou familiale » (psychologue, Mecs). Ces établissements sont généralement gérés par des associations ou des organismes publics et ont pour objectif « d'offrir un cadre de vie stable et sécurisé » (psychologue, Mecs) aux enfants qui y résident.

> « Les Mecs sont gérés de manières différentes, ce sont à la fois des dispositifs gérés par des missions associatives ou encore des organismes, des organismes d'ordre public, c'est d'ailleurs plus souvent le cas il me semble, ici nous avons les deux » (directrice, Mecs).

Celles-ci peuvent accueillir des enfants de 6 ans à 18 ans, et proposent un accompagnement éducatif, psychologique et social visant à favoriser « leur développement personnel et leur intégration sociale » (directrice, Mecs). Elles peuvent prendre différentes formes, allant de la maison d'accueil à la structure plus institutionnelle pour les enfants les plus vulnérables ou sans supports (Martucelli, 2002).

4.3. Le foyer : un lieu de vie

Les foyers d'accueil ont pour mission principale de répondre aux besoins immédiats des jeunes en situation de vulnérabilité en leur offrant un hébergement d'urgence et une mise à l'abri, garantissant ainsi leur sécurité et leur bien-être. Ils assurent également un accompagnement éducatif et social en facilitant la scolarisation et l'accès à la formation afin de favoriser l'insertion des jeunes dans un parcours structurant. Un travail spécifique est mené sur la gestion des conflits et la médiation, visant à aider les jeunes à mieux appréhender leurs émotions et à adopter des comportements plus adaptés face aux situations de tension. Enfin, les foyers jouent un rôle clé dans le soutien à l'insertion professionnelle, en mettant les jeunes en relation avec des dispositifs d'insertion et en les accompagnant dans leur recherche d'emploi ou de formation.[21]

Le fonctionnement des foyers repose sur une présence éducative continue, avec des équipes disponibles 24h/24 pour encadrer, accompagner et sécuriser les jeunes accueillis. Un cadre structurant est mis en place à travers des dispositifs d'encadrement comprenant des règles de

[21] Annexe 2. Articles de lois (b)

vie précises et des projets personnalisés adaptés aux besoins et aux parcours de chaque jeune. Pour assurer un accompagnement global et efficace, les foyers développent des partenariats avec d'autres structures d'accompagnement telles que les missions locales, les établissements scolaires, les hôpitaux ou encore les services sociaux, permettant ainsi une prise en charge complète et coordonnée des jeunes en difficulté.

Un foyer de l'aide sociale à l'enfance (Ase) quant à lui est un établissement qui accueille temporairement des enfants et des adolescents en difficulté sociale, familiale ou personnelle. Les foyers sont gérés par les services départementaux de l'aide sociale à l'enfance et leur mission principale est de protéger les enfants en danger et de leur offrir un environnement d'accueil sécurisé. Les enfants peuvent être placés dans un foyer pour diverses raisons, comme le manque de ressources financières de la famille, la maltraitance, la négligence, ou encore la délinquance (temps d'observations lors de réunions dans un conseil départemental, 2020). Comme, la Mecs, le foyer tente d'offrir un « accompagnement éducatif, psychologique et social » aux enfants et aux adolescents afin de les « aider à surmonter leurs difficultés et à retrouver un cadre de vie stable et sécurisé » (éducatrice, foyer).

4.4. Comparaison et complémentarité Mecs et foyer[22]

Mecs et foyer sont donc des structures d'accueil destinées aux enfants et adolescents qui, pour diverses raisons, ne peuvent pas rester dans leur environnement familial. Le type d'accueil peut varier en fonction des besoins de l'enfant. A travers les échanges ayant eu lieu avec les différents acteurs de la protection de l'enfance (conseil départemental, Mecs, foyer de l'Ase), les principaux types d'accueil proposés dans ce type de structure sont :

- Accueil en internat (ou collectif) : C'est le type d'accueil le plus courant dans la Mecs. L'enfant ou l'adolescent est pris en charge 24 heures sur 24, de manière continue, par une équipe de professionnels (éducateurs, assistants sociaux, psychologues, etc.). Ce type d'accueil est souvent destiné aux enfants ou adolescents pour qui un placement en famille d'accueil n'est pas possible (manque de places, observation département, 2020), ou pour ceux qui ont besoin d'une prise en charge dite « intensive » (directrice, Mecs) et encadrée (psychologue, Mecs). Les enfants partagent leur quotidien avec d'autres jeunes au sein d'une structure collective, où ils sont suivis par une équipe pluridisciplinaire.

[22] Annexe 3. Tableau comparatif Mecs et Foyer

- Accueil d'urgence : L'accueil d'urgence est prévu pour des situations nécessitant une prise en charge immédiate de l'enfant, souvent dans un contexte de danger ou de crise (violence domestique, maltraitance, abandon, orphelinage etc.). Cet accueil est temporaire et vise à protéger l'enfant dans l'attente d'une décision plus pérenne (retour en famille, placement en famille d'accueil ou dans un établissement). En général, cet accueil est limité dans le temps (quelques jours à quelques semaines) en attendant des décisions judiciaires ou administratives. Dans le cas des enfants enquêtés, si certains ont été confiés d'urgence suite à la perte d'un parent, la décision qui s'en est suivi est un placement à long terme.
- Accueil de moyen ou long terme : Parfois, l'enfant peut être accueilli au foyer pour une durée plus longue, lorsque son environnement familial ne permet pas de retour rapide au domicile ou qu'aucune autre solution (comme une famille d'accueil) n'est envisageable. Il concerne les enfants ou les adolescents pour lesquels la séparation avec la famille est prolongée en raison de graves dysfonctionnements familiaux ou de manque de ressources. C'est le cas des enfants enquêtés dans cette recherche. Ils ont perdu un parent et n'ont pas de supports familiaux pour envisager un retour. La durée peut varier, allant de plusieurs mois à plusieurs années.
- Accueil séquentiel ou partiel : Ce type d'accueil permet à l'enfant de rester en lien avec sa famille, tout en étant partiellement pris en charge par un foyer. C'est le type de placement le plus présent dans le foyer enquêté mais il ne concerne qu'une des enfants rencontrées dans le cadre de cette recherche sur les enfants « sans parent(s) ». Il peut s'agir d'un accueil de jour (l'enfant passe la nuit chez sa famille) ou d'un accueil en alternance (l'enfant passe une partie de la semaine ou du mois dans le foyer et le reste du temps chez ses parents ou dans une autre structure). Ce type de placement concerne les enfants ou adolescents pour lesquels il est encore possible de maintenir un lien régulier avec la famille, mais qui nécessitent une prise en charge éducative et un soutien partiel. L'enjeu est alors de soutenir les parents tout en assurant un cadre structurant pour l'enfant.
- Accueil spécialisé[23] : Certains foyers sont spécialisés pour prendre en charge des enfants présentant des problématiques spécifiques, telles que des troubles du comportement, des situations de handicap ou des besoins thérapeutiques particuliers. Ces foyers disposent de professionnels spécialisés.

[23] Ex. : Institut Médico-Éducatif (IME) ; Centre Éducatif Renforcé (CER) ou Centre Éducatif Fermé (CEF)

- Accueil de jeunes majeurs : L'Ase peut parfois continuer à prendre en charge des jeunes majeurs (jusqu'à 21 ans) lorsque ces derniers étaient placés avant leur majorité et qu'ils nécessitent un accompagnement pour leur insertion sociale ou professionnelle. La quasi-totalité des jeunes majeurs rencontrés pour cette enquête ont connu une prise en charge de leurs 18 à 21 ans.

Ainsi, les institutions proposent différents types d'accueil pour les adapter « aux besoins et à la situation de chaque enfant ou adolescent » (temps de réunion, conseil départemental, 2020) : accueil en internat, accueil d'urgence, accueil de moyen ou long terme, accueil séquentiel, accueil spécialisé, accompagnement pour les jeunes majeurs.

La différence fondamentale est que la Mecs a pour mission d'accueillir des enfants et des jeunes sur une durée plus longue, tandis que le foyer a pour mission d'accueillir plus temporairement des enfants et des adolescents en danger dans des cas d'urgence ou de crise, en attendant qu'une solution plus pérenne soit trouvée. Le foyer est conçu pour accueillir des enfants de manière transitoire. Cette différence est localisée. Certaines Mecs font des placements courts et certains foyers font des placements longs. Aussi, le placement d'un enfant dépend avant tout des places disponibles. Les associations, quant à elles, sélectionnent souvent les enfants les moins difficiles, qui se retrouvent alors regroupés dans les mêmes structures, où la présence des professionnels est plus réduite… Ce qui crée une disparité entre les institutions[24].

Conclusion

Ce premier chapitre a permis de retracer les fondements historiques, juridiques et institutionnels de la protection de l'enfance en France, tout en mettant en lumière la diversité et la complexité des dispositifs d'accueil, notamment les Mecs et les foyers. Loin d'être figée, la protection de l'enfance apparaît comme un champ en constante recomposition, façonnée par l'évolution des normes sociales, des réformes législatives, des conceptions de l'enfance et des réalités de terrain. La reconnaissance progressive de l'enfant comme sujet de droits, impulsée notamment par la Convention internationale des droits de l'enfant (1989), marque une rupture avec une tradition paternaliste, mais son application demeure inégale et parfois contradictoire face à des logiques institutionnelles encore très normatives. Toutefois, derrière ces évolutions générales,

[24] Recherche FAPE, 2021/2024

certaines situations demeurent peu visibles. C'est particulièrement le cas des enfants privés de lien parental, qui cumulent des vulnérabilités spécifiques.

Les données statistiques sur l'orphelinage restent lacunaires, et la diversité des trajectoires, entre famille élargie, institutions, tutelle ou adoption, rend difficile toute catégorisation claire. Cette absence de lisibilité contribue à un défaut de reconnaissance institutionnelle et en définitive à une prise en charge insuffisamment adaptée à leurs besoins. Ces manques de reconnaissance et de lisibilité se répercutent directement dans les lieux de prise en charge.

Les structures d'accueil, qu'il s'agisse des Mecs ou des foyers, deviennent alors des espaces centraux où se jouent à la fois protection, contrainte et reproduction d'inégalités. Si elles offrent des formes de stabilité aux enfants confiés, elles reproduisent aussi certaines limites structurelles : discontinuité des parcours, manque de soutien post-majorité, faible prise en compte de la parole des jeunes. L'hétérogénéité des pratiques, les disparités territoriales et la logique de sélection opérée par certaines associations révèlent une segmentation implicite au sein du système, renforçant les inégalités entre enfants placés. Ces constats invitent à dépasser une lecture strictement institutionnelle pour interroger l'expérience des enfants eux-mêmes.

Dès lors, ce chapitre ouvre sur une interrogation centrale qui irrigue l'ensemble de cette recherche : comment les enfants privés de parents, placés dans des institutions de protection, composent-ils avec les contraintes structurelles de ces dispositifs pour construire leur parcours ?

Ces fondements juridiques et institutionnels, bien qu'indispensables, ne prennent sens qu'au regard des cadres théoriques permettant de comprendre la place de l'enfant. C'est pourquoi le chapitre suivant revient sur les apports de la sociologie et de l'anthropologie de l'enfance.

Chapitre 2 : Approches théoriques de l'enfance, parcours, pratiques institutionnelles

L'enfance et la jeunesse ont longtemps été considérées comme des périodes de transition, façonnées par des représentations culturelles, sociales et politiques qui évoluent au fil du temps. La manière dont les sociétés perçoivent et définissent ces âges de la vie influence directement les politiques de protection mises en place pour accompagner les enfants confiés. Ainsi, comprendre la protection de l'enfance implique d'analyser les fondements théoriques qui sous-tendent les conceptions de l'enfance et de la jeunesse, tout en explorant les dynamiques familiales, les parcours des enfants pris en charge et le rôle des institutions et des professionnels du travail social.

Dans un premier temps, cette revue de littérature s'attachera à retracer les grands courants sociologiques et anthropologiques qui ont contribué à la construction des notions d'enfance et de jeunesse, en mettant en lumière la tension entre l'enfant perçu comme un être réceptif et dépendant et celui considéré comme un acteur à part entière de son parcours. Cette réflexion théorique sera ensuite enrichie par une analyse au prisme de la sociologie de la famille, notamment en ce qui concerne la filiation, les ruptures biographiques et les soutiens sociaux dont bénéficient ou non les enfants placés. L'enfant ne se comprend pas isolément mais à travers les relations, les ruptures et les soutiens qui structurent son environnement familial et social, il est nécessaire d'interroger ces dimensions pour saisir le sens des parcours en protection de l'enfance.

Dans un second temps, l'accent sera mis sur les parcours des enfants en protection de l'enfance, en interrogeant les notions de parcours et trajectoire pour mieux comprendre les enjeux liés aux ruptures et aux continuités qui jalonnent leur vie. Pour ce faire, les institutions et établissements spécialisés seront ensuite étudiés sous l'angle de leur organisation, de leur rôle dans l'accompagnement des enfants et de la manière dont les enfants peuvent exprimer leur capacité d'agir. Enfin, ce chapitre s'intéressera au travail social à travers les notions de *care* et de vulnérabilité.

À travers cet état de l'art, il s'agira de discuter les concepts mobilisés dans cette thèse, tels que *agency*, parcours, institution, et d'appréhender les multiples facettes de la protection de l'enfance, à la croisée des théories sociologiques, des approches institutionnelles et des pratiques professionnelles. Ce chapitre ouvre ainsi sur la problématisation des parcours et de l'*agency* des enfants et des jeunes orphelins confiés à l'Ase.

1. Les fondements théoriques de la socio-anthropologie de l'enfance

1.1. La socio-anthropologie de l'enfance et de la jeunesse : genèse et dynamiques

L'anthropologie de l'enfance s'est développée sous l'influence de figures majeures telles que Bronislaw Malinowski (1927), avec ses recherches sur l'enfance trobriandaise, et Abraham Kardiner (1939), qui s'intéresse à l'articulation entre les enfants et la société. Ces travaux ont souligné deux enjeux essentiels pour mieux comprendre la construction sociale de l'enfance : la nécessité de connaître le contexte social étudié et celle de saisir les variations de personnalité chez les adultes.

Margaret Mead (1928) a ensuite insisté sur l'importance de la culture dans le développement de l'individu, introduisant les notions d'interculturalité psychologique et d'ethnothéorie parentale. Selon Suzanne Lallemand (2002), pour comprendre l'enfance, il faut prendre en compte les conditions socio-éducatives, car l'image et le statut de l'enfant varient selon les sociétés et les époques.

Il est important de rappeler que la psychologie et la psychanalyse ont investi ce champ dès la fin du XIXe siècle, en diffusant largement leurs savoirs auprès des professionnels et des familles (Piaget, 1923 ; Klein, 1932). La sociologie, quant à elle, ne s'en est véritablement saisie qu'à la fin du XXe siècle, et selon une posture distincte : non prescriptive, elle ne cherche pas à dire ce qui est « bon » pour l'enfant, mais à rendre compte des conditions sociales dans lesquelles il évolue, et à mieux comprendre la diversité des enfances contemporaines (Court, 2017).

La reconnaissance de l'enfance comme champ de recherche

Depuis la fin du XXe siècle, l'étude sociale de l'enfance s'est imposée comme un champ de recherche à part entière, à la fois international et interdisciplinaire, reconnu dans la communauté scientifique et dans les débats publics (Qvortrup, 2005). L'adoption de la Convention relative aux droits de l'enfant en 1989 a joué un rôle moteur dans cette institutionnalisation. Toutefois, une tension persiste entre la logique scientifique et les revendications juridiques, qui peut freiner la structuration de ce champ.

Les *New Childhood Studies*, apparues dans les années 1970, ont marqué une rupture avec les approches centrées sur la famille. Elles considèrent l'enfance comme un champ autonome, au croisement de plusieurs disciplines (Qvortrup, 2009), et proposent de dépasser les premières approches, qui sous-estimaient les capacités des enfants en calquant sur eux des logiques adultes (Prout et James, 1990). Elles posent ainsi une série de questions fondamentales : qu'est-ce qu'un « enfant » dans le champ de la recherche ? Le terme désigne-t-il tout individu de la naissance à

la majorité ? Faut-il parler d'« enfances » au pluriel ? Et comment penser l'« enfant » comme notion englobante des expériences communes à tous (Honig, 1999) ?

Les représentations sociales et le statut de l'enfant

Dans le même temps, l'institutionnalisation de l'enfance s'est renforcée (Dahlberg, 2009). La sociologie anglo-saxonne, avec William Corsaro (1997) en tête, a souligné l'invisibilisation du point de vue des enfants dans des recherches dominées par le regard adulte (Leroy, 2020 ; Hendrick, 2009). Longtemps, les chercheurs se sont appuyés uniquement sur la perception des adultes, excluant les discours et vécus des enfants eux-mêmes. Or, les représentations de l'enfance sont le fruit de constructions sociales et culturelles façonnées par les expériences, les peurs, les normes et les croyances collectives.

Historiquement, les enfants ont aussi été considérés comme des acteurs économiques. Dans de nombreuses sociétés, dès qu'ils étaient perçus comme capables, ils participaient au travail, d'abord en imitant leurs parents de manière ludique, puis en devenant progressivement des travailleurs (Zelizer, 1985). L'interdiction du travail des enfants représente une transformation majeure du statut de l'enfant (Nieuwenhuys, 2009). Plus largement, les recherches récentes révèlent une oscillation permanente entre deux figures, celle de l'enfant victime et celle de l'enfant acteur (Sirota, 2006).

Les développements contemporains et les enjeux ouverts

En France, la sociologie de l'enfance prend véritablement forme dans les années 1990, notamment grâce aux travaux de Régine Sirota (Leroy, 2020). Le début du XXIe siècle marque un tournant, l'enfance devenant un objet social à part entière. Dans les analyses de la famille ou des institutions, il devient désormais indispensable de prendre en compte le « nouveau statut social de l'enfant », qui n'est plus considéré comme passif, mais comme acteur. Cependant, l'attention des chercheurs se porte souvent davantage sur les processus de socialisation ou le lien social que sur l'enfance elle-même. Cela soulève des interrogations fondamentales : l'enfance constitue-t-elle réellement un champ de recherche autonome ? À quel âge de la vie correspond-elle ? Quels instances et territoires la concernent ? Peut-on parler d'une sociologie francophone de l'enfance ou faut-il s'inscrire dans le modèle anglo-saxon des *Childhood Studies* ? (Sirota, 2006).

1.2. L'enfance et les âges de la vie : définition et construction

Le concept d'âge de la vie désigne la manière dont chaque société découpe l'existence humaine en étapes marquées par des rôles, des responsabilités et des attentes spécifiques. L'âge, au même

titre que le genre, constitue un fondement de l'identité sociale (Bonnet, 2010). Ces catégories sont des constructions sociales (Bourdieu, 1978) : elles varient selon les époques, les cultures, et les professions. Ainsi, juristes et médecins n'adoptent pas les mêmes seuils ni les mêmes références pour désigner l'enfance ou la jeunesse.

L'enfance s'étend généralement de la naissance jusqu'à l'adolescence. Elle est définie par la dépendance, l'éducation, et l'instruction. L'adolescence marque une période de transition biologique et sociale, puis vient le passage à l'âge adulte, souvent associé à la prise d'indépendance économique, affective et juridique. Dans le cadre de cette recherche, trois moments clés sont considérés : l'enfance, la jeunesse et l'entrée dans l'âge adulte (Van de Velde, 2008), qui coïncide souvent avec la sortie du système de protection de l'enfance.

L'enfance est une étape structurée par des processus sociaux, des discours et des institutions. Elle constitue une véritable « institution de société », façonnée historiquement (Ariès, 1960 ; Kohli, 1989 ; Zelizer, 1985). Cette institutionnalisation de l'enfance est étroitement liée à des politiques sociales, éducatives et juridiques.

L'enfant contemporain est souvent considéré comme dépendant : il requiert des soins, une protection, un encadrement, et ne bénéficie pas du plein exercice de ses droits juridiques. En France, les enfants sont juridiquement représentés, économiquement pris en charge, et éducativement encadrés. Leur vulnérabilité est prise en compte dans les politiques publiques, justifiant des dispositifs spécifiques dans les domaines de la santé, de l'éducation, de la protection (Ariès, 1960 ; Corsaro, 2005 ; Badinter, 1980).

Mais cette perception n'a pas toujours été dominante. Dans l'histoire, les enfants ont été aussi perçus comme des contributeurs économiques ou des membres actifs de la famille. L'évolution des représentations de l'enfant, d'un acteur social productif à un individu vulnérable à protéger, s'accompagne d'un glissement dans les recherches : d'un regard abstrait sur l'enfance vers une attention croissante portée aux enfants en tant qu'acteurs sociaux, porteurs d'expériences et de subjectivités propres (Lett, Robin, Rollet, 2015). Cette évolution est renforcée par des instruments internationaux comme la CIDE (1989), qui rappelle que les enfants ont droit à la protection, à l'expression, à l'identité, quel que soit leur pays d'origine (Kaufman et Rizzini, 2009).

2. L'enfant acteur dans une sociologie des enfants et de l'enfance

Cette recherche doctorale s'inscrit dans la continuité des travaux anglophones et francophones en sociologie de l'enfance. Les *New Childhood Studies*, en Grande-Bretagne comme aux États-Unis, ont fait évoluer les représentations dominantes du XXe siècle sur l'enfance. Ce courant privilégie une approche centrée sur les pratiques des enfants en tant qu'êtres au présent, acteurs de leur environnement, et non simples récepteurs passifs de la socialisation.

Ils reconnaissent aux enfants une capacité d'agir (*agency*) dans leur monde : transformer leur environnement (James, Prout 1997), donner sens à leur culture (Corsaro, 2011 ; Delalande 2001) et même devenir co-producteurs de savoirs (James, 2007 ; Robin et *al*., 2015). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (2009) souligne ce changement de regard : l'enfant est désormais étudié selon son propre point de vue et non plus seulement à travers celui des adultes. Il est perçu comme un acteur social, capable de participer activement aux interactions et décisions qui façonnent la vie en société.

La sociologie de l'enfance explore les dimensions sociales, culturelles et structurelles de cette période, analysant les rôles, attentes, inégalités et politiques qui influencent le développement des enfants. Le concept d'*agency* présente toutefois certaines limites, notamment le risque d'occulter les inégalités et rapports de pouvoir asymétriques, tout en mettant en lumière les marges de manœuvre dont disposent les enfants (Vinel et Zaltron, 2020). Régine Sirota (2006) propose de dénaturaliser la catégorie « enfance », la définissant comme une période intermédiaire entre petite enfance et jeunesse, cette dernière étant une notion vague (Bourdieu, 1978).

2.1. Deux postulats : de l'enfant réceptif à l'enfant acteur ?

Deux postures coexistent : certains chercheurs voient l'enfant comme acteur social, d'autres envisagent l'enfance comme espace de traduction des déterminations sociales issues de la socialisation (Leroy, 2020). La première valorise la mise au jour de l'activité sociale spécifique des enfants et la reconnaissance de leur point de vue (Sirota, 2012). La seconde perçoit la parole enfantine comme une reprise des catégories et hiérarchies transmises par les instances socialisatrices.

Cette opposition interroge l'authenticité de la parole enfantine aujourd'hui. Le courant interactionniste souligne l'évolution positive du statut de l'enfant, notamment dans des familles démocratiques (De Singly, 2007) ou à l'école. À l'inverse, une approche déterministe met en

avant l'influence du milieu social sur l'expression enfantine, soulignant les inégalités dans la verbalisation des émotions (Plaisance, 1986 ; Chamboredon et Prévot, 1973).

Une tension persiste entre deux visions : celle des enfants comme êtres en devenir, orientés vers l'âge adulte, et celle des enfants en tant qu'acteurs sociaux à part entière, influençant leur présent (Vinel et Zaltron, 2020). Ghislain Leroy (2020) dans *Les sociologies de l'enfance face à la parole enfantine* analyse cette opposition à travers deux courants :

- L'enfant acteur social : valorisant la parole des enfants et critiquant une socialisation jusqu'alors pensés comme trop « verticale ».
- Les déterminations sociales de la parole : insistant sur l'influence des instances socialisatrices (famille, école) qui conditionnent cette parole.

Les approches traditionnelles, très fonctionnalistes, perçoivent l'enfant comme un récepteur passif, négligeant la socialisation comme processus dynamique à double sens, et ignorent son rôle dans le maintien ou la transformation de l'ordre social (Sirota et Bluebond-Langner, 2013). Longtemps, les modèles classiques ont envisagé l'éducation comme une action unilatérale des adultes vers l'enfant (Durkheim, 1922), ce dernier étant modelé selon les attentes sociales. Pourtant, les enfants sont conscients de leur environnement et agissent en fonction des contextes spatio-temporels (Sirota et Bluebond-Langner, 2013) et de leurs interlocuteurs (Potin, 2012). Ils sont ainsi reconnus comme des acteurs compétents, aptes à agir et réagir (Danic, Delalande et Rayou, 2006).

L'enjeu est de mieux comprendre l'action de l'enfant dans le processus de socialisation (Leroy, 2020). Ce tournant soulève plusieurs questions clés : quelle est la capacité d'agir de l'enfant en protection de l'enfance ? Sa parole est-elle réellement entendue ? Comment s'insère-t-il dans son parcours ? Quelle influence exerce-t-il sur son environnement ? Comment devient-il producteur de faits sociaux ?

2.2. Concept d'agency et capacité d'agir de l'enfant

Le concept d'*agency* est central dans les *New Childhood Studies*, mais il se décline en plusieurs acceptions (Sirota 2006, 2013 ; Garnier 2015 ; Vinel et Zaltron 2020). Il désigne la capacité d'un individu à influencer sa vie et son environnement social, à prendre des décisions, à négocier et à jouer un rôle actif dans la société, contrairement à la vision passive des individus comme simples produits de leur contexte.

Max Weber, approfondi par Pierre Bourdieu, souligne que la capacité d'agir varie selon les contextes sociaux, économiques et culturels. Elle illustre la tension entre structure et *agency* : la structure représente contraintes, normes et institutions façonnant les comportements, tandis que l'*agency* met en avant l'autonomie et la créativité des individus, capables d'interpréter, négocier et contester ces contraintes. Norbert Elias (1939 ; 1991) montre que les normes sociales évoluent au fil des interactions et que les individus participent à cette transformation. Anthony Giddens (1987) développe la théorie de la structuration, où individus et structures s'influencent mutuellement, insistant sur la réflexivité des acteurs sociaux. Ces approches sont clés pour comprendre comment enfants et jeunes naviguent entre conformité et contestation des normes, contribuant à façonner leur réalité sociale.

Toutefois, l'*agency* ne se réduit pas à un choix individuel autonome ; elle résulte d'une co-construction relationnelle entre enfants, adultes, artefacts, et chercheur, qui doit prendre en compte différentes formes d'expression, incluant le corps, les silences, ou les refus (Prout, 2004 ; Spyrou, 2011 ; Vinel et Zaltron, 2020). Cette conception rencontre un écho dans les politiques sociales, où la place du jeune dans les décisions le concernant est essentielle, notamment via le contrat de jeune majeur (Frechon et Marquet, 2018).

Certains sociologues s'éloignent des doctrines individualistes du développement de l'enfant, soulignant que ceux-ci intériorisent compétences et savoirs adultes (Corsaro, 2005 ; James, Jenks et Prout, 1998). Il ne s'agit pas seulement de socialisation mais d'une adaptation collective, où enfants et adultes négocient et construisent ensemble une culture, visible par exemple dans des structures pour orphelins (Corsaro, 2005 ; James, Jenks et Prout, 1998). Cette approche aboutit à la notion de « reproduction interprétative » (Corsaro, 2011), où l'enfant est un acteur social et créateur de liens (Danic, Delalande et Rayou, 2006).

Le chapitre « *Agency* » du *Palgrave Handbook of Childhood Studies* (2009) souligne l'importance historique de ce tournant théorique des années 1970, qui a introduit la vision des enfants comme acteurs sociaux dignes d'être étudiés à part entière (Hardman, 1973). Berry Mayall (2002) insiste sur le fait que les actions individuelles des enfants peuvent transformer les relations et les contraintes sociales, confirmant que le concept d'*agency* a révolutionné la définition même de l'enfance. Cette épistémologie en évolution a une portée sociale et politique majeure, dépassant le cadre académique pour refléter les expériences quotidiennes des enfants à travers le monde (James, 2009).

En se plaçant à l'intersection de ces diverses définition, l'*agency* est mobilisé dans cette thèse comme la capacité potentielle et effective des acteurs sociaux à agir de manière intentionnelle, ou non, et réflexive dans un cadre de contraintes structurelles, que ce soit à travers des pratiques routinières, la projection de futurs possibles (projectivité), ou des choix normatifs dans l'instant (évaluation pratique), et ce à différents niveaux : individuel, collectif ou délégué.

2.3. Agency : stratégies et tactiques

L'*agency* des enfants placés, souvent perçue comme limitée par les cadres institutionnels rigides, peut être mieux comprise en mobilisant des auteurs qui ont théorisé les formes d'action situées, discrètes ou marginales, au sein de rapports de pouvoir.

De Certeau (1980) distingue les stratégies, propres aux institutions disposant d'un lieu de pouvoir, des tactiques, formes d'appropriation astucieuses déployées par ceux qui n'en ont pas. Cette notion est essentielle pour penser l'*agency* des enfants placés : ils n'ont pas de marge de manœuvre institutionnelle, mais développent des « tactiques » de contournement, de résistance ou de négociation dans le quotidien. Dans une perspective interactionniste, Erving Goffman (1973) analyse les présentations de soi, par lesquelles les individus ajustent leur image pour influencer les impressions produites dans les interactions. Il développe également la notion d'« adaptation secondaire » (1961), désignant les pratiques discrètes permettant aux individus en institution de préserver des espaces d'autonomie face aux contraintes. Pour les enfants placés, ces formes d'*agency* peuvent consister à détourner certaines règles, aménager des espaces d'intimité, ou encore contrôler récits et émotions afin de réaffirmer leur identité. Elles incluent également des silences stratégiques, des jeux de rôle ou des conformités de façade, autant de moyens subtils de maintenir un pouvoir d'agir dans un univers fortement normé et contrôlé.

De même, dans *La domination et les arts de la résistance* (1990), Scott montre que les dominés ne sont pas passifs : ils développent des formes subtiles et clandestines de résistance. Pour les enfants placés, cela peut se traduire par l'humour, le retrait, la solidarité informelle, les micro-transgressions du règlement, etc. Ces actes ne remettent pas directement en cause l'ordre établi, mais expriment un refus, une critique ou un détachement vis-à-vis de la domination institutionnelle. Plus récemment, Virginie Vinel et Francesca Zaltron (2020) insistent sur l'*agency* comme capacité à négocier avec les contraintes, dans une perspective relationnelle. Inscrite dans la sociologie de l'enfance, leur approche met en évidence la capacité des enfants à composer avec les adultes, les règles et les attentes, tout en interrogeant les conditions qui

leur permettent d'exercer leur *agency*. Dans certaines situations, les contraintes sont si fortes qu'elles limitent fortement, voire empêchent, l'expression de l'*agency*.

Ces approches peuvent nous aider à comprendre comment les enfants placés agissent dans des interstices : ils savent quand parler, à qui, comment, engagent des tactiques et développent des stratégies de choix, de tri ou de retrait vis-à-vis de ce qui leur est imposé.

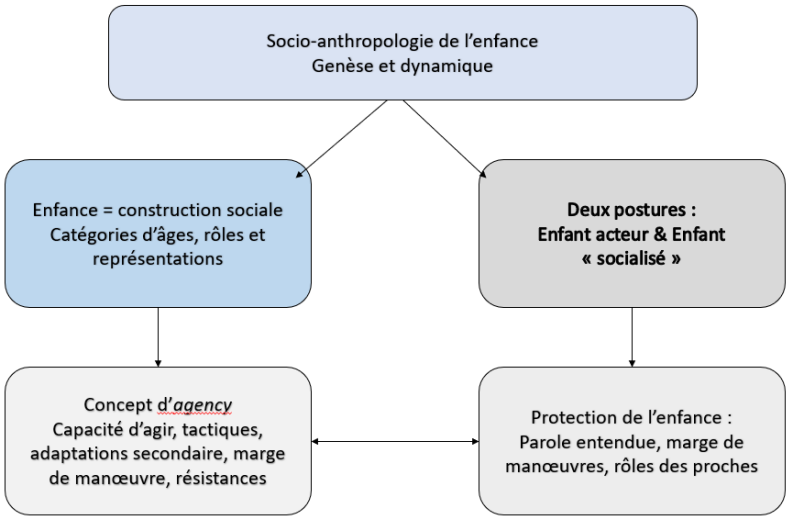


Figure 1 : Repères conceptuels pour une sociologie de l'enfance en protection

Dans ce travail, je m'inscris dans le courant qui reconnaît l'enfant comme acteur social, mais j'entends analyser cette capacité d'agir à travers des outils conceptuels précis permettant de saisir ses modalités situées. Plutôt que d'envisager l'*agency* comme un pouvoir d'action général et abstrait, je la comprends comme un ensemble de pratiques contextualisées, souvent discrètes ou indirectes, qui prennent forme dans les interstices des contraintes institutionnelles. C'est pourquoi je mobilise la notion de tactiques (De Certeau, 1980), qui met en évidence les manières dont les acteurs sans pouvoir institutionnalisé s'approprient et transforment leur environnement, ainsi que celle d'adaptations secondaires (Goffman, 1961), qui éclairent les pratiques de contournement et de préservation de soi en contexte contraint. Ces deux entrées permettent de rendre compte de la créativité et des marges de manœuvre des enfants placés, sans pour autant occulter les rapports de domination et les inégalités qui structurent leur expérience. Ainsi, l'*agency* est appréhendée non comme une liberté absolue, mais comme une capacité relationnelle et contextuelle, qui se déploie dans les négociations quotidiennes avec les adultes, les règles et les cadres institutionnels.

Après avoir présenté les principaux courants théoriques qui structurent la socio-anthropologie de l'enfance, il importe de replacer ces apports dans le cadre plus large de la sociologie de la famille. En effet, même lorsque les enfants sont orphelins, le rapport à la famille demeure un élément central de leur construction identitaire et de leur parcours en protection de l'enfance. Étudier la famille, dans ses formes, ses ruptures et ses recompositions, permet donc de mieux comprendre les défis spécifiques rencontrés par ces enfants, ainsi que les substituts relationnels et symboliques qui se mettent en place pour pallier l'absence des liens familiaux.

3. La sociologie et l'anthropologie de la famille et de la parenté

Longtemps perçue comme un groupe naturel et immuable, la famille apparaît aujourd'hui comme une construction sociale en perpétuelle évolution, particulièrement depuis les années 1970 (Déchaux et Lepape, 2021). Elle semble aller de soi, mais ne saurait être réduite à une simple évidence biologique ou institutionnelle : ses formes et fonctions varient selon les contextes sociaux, culturels et historiques.

3.1. Filiation, origines et formes de parenté : de la famille biologique à la germanité élective

La filiation constitue un champ d'étude central en anthropologie, car elle révèle la diversité des systèmes de parenté et leur rôle social, symbolique et politique (Martial et Segalen, 2013). Dans les sociétés occidentales, la filiation s'organise généralement autour de deux lignées. Mais qu'en est-il pour les enfants confiés à la protection de l'enfance ? Quel accès ont-ils à leurs origines ? Quels liens conservent-ils avec leur famille d'origine après un placement ?

Les travaux d'Agnès Martial (2012) mettent en évidence que la filiation ne peut être réduite à sa seule dimension biologique, mais doit être comprise comme une construction sociale. Ses analyses ouvrent la voie à une réflexion sur les situations où la filiation dite « classique » est absente ou fragilisée, notamment à travers les parcours de placement, en interrogeant la continuité ou la rupture des liens familiaux et les enjeux identitaires qui en découlent.

La sociologie contemporaine de la parenté accorde une attention croissante aux formes alternatives de liens familiaux. Florence Weber (2013) propose d'étudier la parenté pratique, fondée sur le partage quotidien des responsabilités et des tâches d'entraide, dans des familles dites « recomposées » ou « électives ». Cette parenté, souvent précaire et peu reconnue institutionnellement, appelle une meilleure reconnaissance sociale.

Florence Weber met en évidence la diversité des formes de solidarité familiale et propose une modélisation des relations entre « apparenté·e·s », qui ne reposent pas uniquement sur les liens du sang mais aussi sur des affiliations symboliques et des engagements réciproques au quotidien. Dans ce cadre, la germanité élective désigne ces liens choisis (Fine, 1998), qui se construisent au-delà de la filiation biologique, à travers des pratiques affectives et solidaires.

Ce phénomène interpelle les modèles traditionnels de la famille nucléaire et invite à repenser la solidarité intergénérationnelle à partir des trajectoires individuelles. Weber souligne que ces formes de parenté, souvent invisibles dans les représentations sociales dominantes, doivent être prises en compte dans les politiques publiques.

Ces réflexions soulèvent des questions essentielles dans le champ de la protection de l'enfance : quelles solidarités émergent dans les institutions ? Comment définir le *care* dans les établissements d'accueil ? Quelle est la place des professionnels dans la construction quotidienne de ces liens ?

3.2. Figures de la parenté et du support dans la protection de l'enfance

Les pratiques d'adoption dans les sociétés non occidentales, notamment africaines et océaniennes, diffèrent largement de celles de l'Occident contemporain. Loin de répondre uniquement à l'absence de parents ou à la stérilité des adoptants, l'adoption y est souvent motivée par des logiques sociales et relationnelles. Elle s'inscrit dans un système de circulation des enfants, généralement à l'intérieur de la parenté élargie, où les grands-parents, oncles, tantes ou voisins peuvent adopter un enfant sans rompre avec sa famille d'origine (Théry et Leroyer, 2014 ; Lallemand, 1993). Dans un registre différent, Agnès Martial (2022) analyse le rapport aux origines des personnes adoptées en France. Elle montre comment ces individus négocient leurs liens familiaux et élaborent ce qu'elle appelle une « parenté pour soi » : des formes d'appartenance plurielles, parfois incertaines, qui ne se réduisent pas aux filiations juridiques ou biologiques. Cette perspective met en évidence la dimension processuelle et relationnelle de la filiation, construite au croisement de l'expérience intime et des cadres institutionnels.

Florence Weber (2013) développe le concept de protection rapprochée, définissant la famille comme un espace de solidarité fondé autant sur des liens biologiques que sur des affiliations symboliques. Elle met cependant en lumière les ambivalences de cette protection : si la famille est souvent perçue comme un refuge, elle peut aussi être un lieu de tensions, d'inégalités, voire de violences. Ce constat justifie l'intervention des institutions lorsque la protection familiale fait défaut, notamment pour les enfants.

En écho, Danilo Martucelli (2002) introduit la notion de personnes-supports, désignant les figures relationnelles (famille, pairs, professionnels…) qui accompagnent les individus dans les épreuves de la vie moderne. Dans une société marquée par l'individualisation, les personnes-supports contribuent à préserver la continuité identitaire en offrant écoute, légitimation et stabilité, tout en participant à la construction de l'« individu indépendant » attendu par la société contemporaine.

Cette question du « support » est centrale dans les travaux de Robert Castel et de Danilo Martucelli, bien qu'ils en proposent des lectures différentes mais complémentaires. Robert Castel (2009), dans ses analyses sur la précarité et la désaffiliation sociale, met en lumière l'importance des supports sociaux externes : droits sociaux, institutions protectrices (État, école, santé), et réseaux familiaux. Leur fragilisation ou disparition expose les individus à la marginalisation. L'absence de ces supports, fréquente chez les enfants placés, peut ainsi entraîner une perte d'ancrage social durable. À l'inverse, Danilo Martucelli (2002) adopte une approche plus individualisée du concept de support. Il insiste sur la capacité de l'individu à construire ses propres soutiens au fil de son parcours, en s'appuyant sur ses ressources personnelles, ses interactions, ses stratégies d'adaptation et son engagement. L'individu n'est pas seulement un bénéficiaire passif des structures sociales, mais un acteur qui négocie, résiste ou s'adapte face aux contraintes du monde social.

Cette approche est particulièrement éclairante pour comprendre les parcours des enfants placés, souvent privés de soutien familial. Les éducateurs, assistants familiaux, enseignants ou même les pairs peuvent jouer un rôle déterminant dans leur construction biographique, leur sentiment d'appartenance, et leur capacité à faire face aux épreuves.

Loin d'être une réalité unifiée et naturelle, la famille est un espace mouvant, traversé par des logiques de filiation, de solidarité, de reconnaissance, et d'appartenance. L'étude conjointe de ses formes biologiques, sociales et symboliques permet de comprendre les enjeux contemporains de la parenté, en particulier dans les contextes de fragilité, comme la protection de l'enfance. Les travaux de Florence Weber, Agnès Martial, Suzanne Lallemand et d'autres chercheurs éclairent ces recompositions, en permettant de questionner la diversité des pratiques familiales et la nécessité de reconnaître les solidarités qui s'inscrivent dans les cadres de la protection de l'enfance.

Ainsi, la comparaison entre pratiques d'adoption et de circulation des enfants dans les sociétés non occidentales et le modèle institutionnel occidental permet de mettre en évidence différentes

manières de penser la parenté et la protection. Alors que certaines cultures privilégient l'intégration des orphelins dans les réseaux de solidarité familiale élargie, le système français tend à déléguer cette fonction aux institutions spécialisées, comme l'Ase, en cohérence avec une conception plus individualisée de l'enfant et de la parentalité. Ces institutions deviennent alors des espaces où se redéfinissent les liens d'appartenance et où se construisent, parfois de manière fragile, de nouvelles formes de protection rapprochée.

En ce sens, l'expérience des enfants confiés à l'Ase peut être analysée à la lumière des notions de protection et de support : protection familiale manquante ou ambivalente, protection institutionnelle comme relais, et supports relationnels permettant à l'enfant de trouver une continuité identitaire et sociale. Loin d'être une simple substitution familiale, le placement constitue donc un terrain privilégié pour observer la recomposition des solidarités, la diversité des formes de parenté, et les conditions de possibilité d'un ancrage relationnel pour des enfants en situation de vulnérabilité.

Après avoir mis en lumière certains courants qui ont façonné la socio-anthropologie de l'enfance et de la jeunesse, il convient désormais d'examiner comment ces approches se traduisent dans les parcours des enfants confiés.

4. Le parcours de l'enfant en protection de l'enfance

4.1. Approches biographiques et parcours de vie

L'étude du parcours d'un enfant en protection de l'enfance nécessite de dépasser les catégories d'âge figées, les itinéraires standardisés et la rigidité des cadres juridiques. La perspective longitudinale et biographique permet de saisir le parcours dans son ensemble, en valorisant les récits reconstruits par l'acteur lui-même. Le récit de vie intègre ainsi les dimensions subjectives et interactives du parcours. Comme le soulignent Christian Léomant et Nicole Sotteau-Léomant (1989), le découpage normatif des âges et la structuration institutionnelle peuvent occulter les dynamiques processuelles des trajectoires. Cette rigidité produit des discontinuités qui entravent la compréhension globale du vécu des enfants. Constance Perrin-Joly et Veronika Kushtanina (2018) identifient quatre grands concepts pour aborder ces parcours :

- Le parcours comme institution,
- comme histoire de vie,
- comme carrière,

- et comme trajectoire au sens structuraliste.

Elles insistent également sur la diversité des temporalités mobilisées par les chercheurs (synchronique, diachronique, historicité) et rappellent que toute recherche biographique suppose une position réflexive. L'illusion biographique (Bourdieu, 1986) invite à questionner la construction rétrospective des récits, et rappelle que la trajectoire du chercheur influe également sur le choix de ses objets (Beaud, 1996 ; Becker, 1985). Le phénomène de biographisation (De Sardan, 1995) illustre l'essor contemporain des récits individuels dans les sciences sociales, mais pose le défi de restituer des logiques complexes sans les simplifier.

4.2. Ruptures biographiques dans l'enfance

Les sciences sociales ont longtemps eu des difficultés à penser l'événement, l'imprévu et la rupture (Grossetti, Bessin et Bidart, 2009), notamment lorsqu'ils surviennent dans l'enfance, comme la mort d'un parent ou la séparation familiale. Les recherches se sont souvent concentrées sur des temporalités longues (Bensa et Fassin, 2002), même si une prise en compte croissante des variables temporelles émerge (Cavalli, 2007), avec un intérêt renouvelé pour la notion de parcours de vie (Elder, 1998 ; Lalive d'Epinay et *al*., 2005 ; Widmer, 2006).

Toutefois, les événements liés à l'enfance, en particulier les ruptures familiales, restent peu explorés. Or, ces discontinuités-décès, changements d'école, de référents, etc. constituent des bifurcations majeures. L'individualisation des parcours (Cavalli, 2007) renforce cette complexité. Si certains travaux abordent la mort dans la famille (Déchaux, Hanus et Jésu, 1998), ils concernent surtout l'âge adulte. Il apparaît alors nécessaire d'interroger le parcours des enfants orphelins dans sa globalité, en considérant à la fois les ruptures majeures et les transitions mineures.

Isabelle Frechon (2019) explore la question des conditions de vie des orphelins après leur placement. Dans ce prolongement, cette recherche doctorale propose une analyse du parcours avant, pendant et après le placement, en mobilisant des outils conceptuels adaptés pour penser ces bifurcations (Bessin, 2009).

La sociologie distingue plusieurs niveaux d'analyse :

- Le parcours de vie renvoie à l'ensemble des expériences et transitions vécues par un individu dans le temps (Potin, 2012),
- tandis que la trajectoire désigne une séquence spécifique d'événements dans un domaine (éducation, emploi, migration…).

Ces notions permettent de saisir les interactions entre structures sociales et expériences individuelles (Becker, 1985 ; Darmon, 2008). L'expérience renvoie à la manière dont ces événements sont vécus, ressentis et interprétés, soulignant la dimension subjective et interactionnelle du parcours.

Les temps de la vie sont institutionnalisés à travers des âges-limites et des catégories administratives (Langevin, 1987). Cette pré-structuration normative des parcours de vie (Léomant et Sotteau-Léomant, 1989) repose sur des représentations du développement humain et construit des attentes en termes de genre, de classe et de temporalité. Les récits de vie offrent une lecture plus fine : ils révèlent des parcours marqués par une accumulation de ruptures (familiales, scolaires, judiciaires, psychologiques), souvent perçues comme inéluctables (Léomant et Sotteau-Léomant, 1989).

4.3.Parcours institutionnels et quête de continuité

Les parcours institutionnels des enfants en protection sont souvent rendus discontinus par des superpositions ou des chevauchements de normes et de statuts. Cette complexité peut nuire à la continuité de la prise en charge et à la cohérence éducative. D'où l'idée d'une « institution bégayante » (Potin, 2012), dont les mesures apparaissent parfois comme déconnectées des logiques de vie des enfants (Léomant et Sotteau-Léomant, 1989).

Dans le cas des enfants en protection, cette recherche de cohérence biographique se confronte à cette fragmentation institutionnelle et à la pluralité des référents. Ces récits biographiques sont marqués par une tension : alors même que les jeunes placés ne disposent pas toujours d'un espace réflexif pour élaborer leur propre histoire, l'institution les enjoint de s'engager biographiquement (Robin et Séverac, 2013). De plus, le déficit d'explications données aux enfants, relevé par Pierrine Robin et Nadège Séverac (2013), fait écho à ces ruptures : privés d'une compréhension claire du motif du placement, beaucoup restent enfermés dans une quête douloureuse de sens, accentuant le poids des discontinuités biographiques. Ces ruptures obligent l'enfant à reconstruire sans cesse un fil narratif pour donner sens à son parcours. Pierrine Robin (2016) insiste sur cette dynamique de quête d'« unité du soi », qui illustre la difficulté à maintenir une continuité biographique dans un contexte institutionnel marqué par des discontinuités.

Dans cette recherche, j'adopte une approche biographique attentive aux bifurcations et aux discontinuités, mais aussi à la manière dont les enfants eux-mêmes reconstruisent du sens à travers leurs récits. Plutôt que de considérer le parcours uniquement comme une séquence

d'événements institutionnels, je l'analyse comme une dynamique où s'entrelacent ruptures imposées et reconstructions subjectives. Les outils mobilisés, la notion de bifurcation (Bessin, 2009), l'idée d'institution bégayante (Potin, 2012) et le concept de quête d'unité biographique (Robin, 2016), permettent de saisir à la fois la fragmentation des parcours et les tentatives des enfants de maintenir une continuité narrative. Cette approche me conduit à considérer le récit non comme une simple restitution du vécu, mais comme un espace d'*agency* narrative, où l'enfant compose avec les contraintes institutionnelles et les expériences de rupture pour affirmer une cohérence de soi.

En définitive, le parcours de l'enfant placé sera considéré ici comme un parcours ni linéaire ni entièrement déterminé, façonné par les ruptures, les normes temporelles, mais aussi par les actions, les récits et les interprétations de l'enfant lui-même. Cela interroge nos approches méthodologiques : comment recueillir la parole des enfants ? Quelle capacité ont-ils à raconter leur histoire ? Et comment articuler leur vécu avec les cadres institutionnels qui régulent leur vie ?

L'étude des parcours ne peut être dissociée du rôle des institutions qui les encadrent : comprendre le quotidien des enfants placés suppose d'interroger à la fois l'organisation des dispositifs et les expériences vécues en établissement.

5. Les enjeux et les pratiques du vivre en collectif

5.1. Institutions et établissements : fondements conceptuels et analyse critique

Dans le champ du travail social, les termes institution et établissement sont souvent employés de manière interchangeable. Pourtant, ils désignent des réalités distinctes. L'institution renvoie à un cadre social large, structurant un domaine de la vie collective à travers des normes, des règles, des valeurs et des croyances. Elle constitue un pilier de l'organisation sociale, couvrant des sphères comme la famille, l'éducation, la santé, la justice ou encore la politique (Durkheim, 1893). L'établissement, quant à lui, désigne une entité concrète, un lieu ou une organisation, chargée de mettre en œuvre ces normes institutionnelles. Par exemple, une école applique les règles de l'institution éducative ; un hôpital, celles de l'institution de santé.

Cette distinction est particulièrement pertinente dans le contexte de la protection de l'enfance. L'institution en protection de l'enfance renvoie à l'ensemble des politiques, normes et pratiques encadrant la prise en charge des enfants vulnérables, tandis que les établissements (foyers, services sociaux, etc.) en sont les déclinaisons concrètes. Ils offrent soins, soutien et

accompagnement tout en appliquant les cadres réglementaires issus de l'institution. Comprendre cette articulation permet d'appréhender plus finement la structure et le fonctionnement des dispositifs de protection de l'enfance.

Ce cadre conceptuel ouvre la voie à une analyse critique du rôle des institutions dans l'expérience des enfants placés. Erving Goffman (1961) a montré que les institutions imposent des comportements standardisés et tendent à uniformiser les identités, notamment dans ce qu'il nomme les institutions totales, caractérisées par un isolement du monde extérieur et un encadrement rigide. Dans ces espaces, la liberté d'action est restreinte et l'individu peut progressivement perdre son identité personnelle au profit d'une identité institutionnelle.

Ainsi, si les règles et normes institutionnelles structurent largement la vie des enfants, celles-ci sont continuellement réinterprétées et négociées à travers les interactions. L'analyse des formes de sociabilité qui se déploient au sein des établissements permet de comprendre comment les enfants investissent et transforment le cadre collectif, révélant la complexité des rapports entre contrainte institutionnelle et capacité d'agir.

Deux interrogations majeures émergent dans le cadre de la protection de l'enfance :

- L'encadrement institutionnel façonne-t-il l'identité de l'enfant placé ?
- L'enfant peut-il, dans ce contexte, conserver une capacité d'agir et un statut d'acteur ?

Si l'institution tend à uniformiser les comportements et à assigner des rôles standardisés, Erving Goffman (1961) rappelle que les individus ne sont jamais totalement passifs. Les règles et normes institutionnelles structurent largement la vie des enfants, mais celles-ci sont continuellement réinterprétées et négociées à travers les interactions entre pairs et avec les adultes. L'analyse des formes de sociabilité permet ainsi de saisir la manière dont les enfants investissent et transforment le cadre collectif.

5.2. Sociabilité enfantine et identité collective

La vie en collectivité chez les enfants placés pose également la question des formes de sociabilité et de construction identitaire. La perspective de Karl Mannheim sur les générations éclaire cette dimension : une génération ne se définit pas uniquement par l'âge, mais par des expériences partagées dans un contexte socioculturel donné. Elle introduit le concept d'espace expérientiel conjonctif, un cadre dans lequel les individus forment une conscience collective à partir de savoirs pré-réflexifs (Hengst, 2009).

Dans cette optique, la culture enfantine, en tant qu'univers autonome de significations partagées, devient un objet d'étude légitime. Les travaux de William Corsaro (2011) ou de Julie Delalande (2001) montrent que les interactions entre pairs sont essentielles pour le développement social, émotionnel et cognitif. Ces relations permettent l'apprentissage des normes, le développement de l'autonomie et la construction identitaire.

Cependant, la vie collective peut aussi générer des dynamiques d'exclusion, de hiérarchie ou de conflit. L'interactionnisme symbolique, notamment via Margaret Mead (1970) et Herbert Blumer (1969), soutient que les enfants possèdent une capacité réflexive leur permettant d'interpréter leur environnement et d'y agir. Toutefois, Régine Sirota et Myra Bluebond-Langner (2013) rappellent que ces interprétations dépendent du cadre social et temporel.

Jens Qvortrup (2009) souligne le statut structurellement dominé des enfants dans les sociétés organisées par l'âge. Pourtant, même dans ce cadre contraint, les enfants développent des formes d'*agency* : négociation, jeu, appropriation des espaces, etc. Les sociabilités enfantines s'inscrivent aussi dans des logiques de proximité sociale. Comme le souligne Martine Court (2017), les amitiés entre enfants suivent des formes d'homophilie : les enfants se lient majoritairement avec ceux qui leur ressemblent. Si la mixité est plus présente dans les écoles publiques, elle tend à s'estomper en dehors du cadre scolaire.

5.3. Reconfiguration des liens : vie en collective en établissement

Lors d'observations ethnographiques dans une Mecs (Besançon, 2019-2020), il a été possible de mettre en lumière la richesse et la complexité des relations entre enfants placés. Ces derniers tissent des liens affectifs forts, parfois proches de relations fraternelles, marqués par le *care*, mais aussi des conflits et des rivalités.

Les enfants orphelins, en particulier, recréent souvent une forme de famille dans ces environnements. Pourtant, les professionnels insistent sur le caractère institutionnel des lieux, ce qui limite la reconnaissance de ces liens. Cette tension entre affectivité et professionnalisation questionne la capacité de ces enfants à constituer un réseau de soutien durable, notamment dans la perspective du passage à l'âge adulte (Lacroix, 2020).

La recherche doctorale s'inscrira dans cette continuité, en explorant les formes de socialisation, de solidarité et de conflit qui émergent entre enfants en Mecs ou foyer d'accueil, à partir d'une approche centrée sur la vie quotidienne et les dynamiques de groupe (Vaucher, 2020).

Comprendre les enjeux du vivre en collectif dans les établissements de protection de l'enfance suppose d'articuler plusieurs niveaux d'analyse :

- Institutionnel : à travers les règles et normes imposées,
- Interactionnel : en observant les relations entre enfants et professionnels,
- Subjectif : en s'intéressant à la manière dont les enfants construisent leur identité dans ce cadre.

L'articulation des apports de Erving Goffman, Karl Mannheim, Margaret Mead ou Réginie Sirota permet d'éclairer certains aspects de la complexité des expériences enfantines en institution, sans les réduire à une logique de domination, ni à une véritable autonomie, mais comme un jeu de tensions entre contrainte et créativité, norme et négociation.

6. *Le Care* dans la protection de l'enfance : enjeux éthiques et organisationnels

L'analyse conjointe des notions de *care*, de vulnérabilité et du travail social permet d'éclairer les dimensions éthiques, relationnelles et organisationnelles des pratiques professionnelles auprès des enfants confiés à la protection de l'enfance. Ces concepts, issus de traditions théoriques distinctes, offrent des cadres complémentaires pour appréhender les conditions et l'accompagnement. Ils permettent notamment de saisir comment les institutions, les professionnels et les contextes socio-politiques influencent la reconnaissance des besoins, la capacité d'agir et la sécurisation des parcours.

6.1. Care : définitions, cadres et enjeux

Dans la lignée des *ethics of care* (Gilligan, 1982 ; Tronto, 1993 ; Held, 2006), le *care* est à la fois disposition morale et pratique sociale centrées sur l'attention aux besoins, l'entretien des relations et la soutenabilité du monde ordinaire (prendre soin des personnes, mais aussi des liens et des environnements qui les rendent vivables).

Joan Tronto (1993) propose un modèle devenu canonique :

- Phases : *caring about* (repérer un besoin), *taking care of* (assumer d'y répondre), *care-giving* (agir), *care-receiving* (prise en compte de la réponse du bénéficiaire), étendu ensuite à *caring with* (dimension démocratique/collective).
- Éléments éthiques associés : attention, responsabilité, compétence, réceptivité.

Ce cadrage permet d'évaluer la qualité du *care* et de situer les défaillances (défaut d'attention, réponses routinisées, etc.) dans les organisations (Fisher et Tronto, 1990). En France, la littérature souligne le caractère polysémique du *care*, sa dimension éthique dans l'intervention sociale (Paperman et Laugier, 2005 ; Molinier, 2013) et sa capacité à repolitiser les questions de santé, d'organisation du travail et de reconnaissance des professionnel·le·s. Des travaux francophones insistent aussi sur les rapports sociaux qui traversent le *care* (Molinier, 2013 ; Brugère, 2011), en pointant la survisibilisation des « employeuses », l'invisibilisation des « employées » et les hiérarchies de genre et de classe. Les synthèses éditoriales sur le *care* (Brugère, 2011 ; Paperman et Laugier, 2005) ont contribué à son institutionnalisation théorique en français.

Appliqué aux enfants orphelins placés, le *care* invite à : documenter l'attention réelle portée à leurs besoins spécifiques (deuil, ruptures de filiation, quête d'histoire familiale) ; clarifier les responsabilités (qui prend soin de quoi ? entre Ase, établissements, professionnels, réseau élargi) ; qualifier la compétence (continuité éducative, conditions de travail) ; valoriser la réceptivité à la parole des enfants et à leur *agency*. Ce cadre aide à lire les tensions entre protection et contrôle, et à repérer les biais organisationnels qui minent un « bon » *care* (Brugère, 2011 ; Tronto, 2013).

6.2. Vulnérabilité : concepts et usages

Historiquement, « vulnérabilité » (du latin *vulnus*, blessure) renvoie à une potentialité d'être blessé (Brodiez-Dolino, 2016) ; la notion s'est diffusée depuis les années 1970/1990, de la physique et des *risk studies* vers le médico-social, le droit et les politiques publiques. Elle agrège des sèmes de fragilité et sensibilité (faille, atteinte possible) et s'est imposée comme catégorie d'action publique (indicateurs, ciblage, priorisation).

Sur le plan sociologique, plusieurs auteurs pointent l'ambivalence du terme : utile pour visibiliser des risques et prioriser des protections (Thomas, 2010), mais parfois trop englobant, au risque de naturaliser les positions sociales ou d'éclipser les rapports de pouvoir qui produisent la vulnérabilité. La littérature suggère de l'articuler à des régimes de reconnaissance (Honneth, 2004), de désaffiliation (Castel, 1995) et d'action pour éviter la seule lecture déficitaire.

Pour les orphelins placés, la vulnérabilité n'est pas seulement individuelle : elle est aussi institutionnellement produite (ruptures biographiques, instabilité des prises en charge, sorties peu accompagnées). La catégorie doit donc rester située (liée à des contextes, des procédures,

des ressources) et ouverte à l'agentivité des enfants : ils peuvent développer des tactiques (négociations, contournements), même en contexte contraint, d'où l'intérêt de combiner vulnérabilité et *care* pour penser des supports concrets et stables (Brodiez-Dolino, 2016).

6.3. Travail social et émotions : discrétion, affects et qualité du care

Le travail social au contact direct des publics s'analyse classiquement via la *Street-Level Bureaucracy* (Lipsky, 1980). Les professionnels opèrent sous ressources limitées, normes contradictoires et demande élevée, et déploient des mécanismes de *coping* et une discrétion inévitable pour arbitrer cas par cas. Cette discrétion façonne les interactions, les diagnostics et in fine la mise en œuvre réelle des politiques ; elle a aussi des effets émotionnels tels que l'épuisement, la distanciation et les micro-rituels de protection (Hochschild, 2003 ; Molinier, 2013).

Des travaux francophones soulignent la reconfiguration du travail social (Castel, 1995) : passage du « travail sur les personnes » à la gestion de publics « à risques », sous contrainte managériale, ce qui peut invisibiliser la dimension relationnelle/émotionnelle du métier et fragiliser la qualité du *care*. À l'inverse, des recherches récentes insistent sur la légitimité professionnelle des émotions (Molinier, 2013) comme noyau de la relation de service et ressource pour l'évaluation et la posture réflexive. Elles proposent des outils pour les apprivoiser (analyse de la pratique, supervision, espaces de discussion éthique).

Les analyses relatives au *care*, à la vulnérabilité et aux émotions dans le travail social permettent d'identifier plusieurs dimensions organisationnelles et professionnelles pertinentes pour les structures d'accueil. Premièrement, la prise en compte des émotions en tant que compétence professionnelle implique la reconnaissance de l'intelligence émotionnelle et de la réflexivité comme composantes constitutives de l'activité éducative (Molinier, 2013). Deuxièmement, le soutien à l'exercice de la discrétion professionnelle nécessite la mise à disposition d'outils et de référentiels favorisant des arbitrages éclairés, limitant les biais et préservant l'attention ainsi que la réceptivité aux besoins et aux retours exprimés par les enfants (Tronto, 1993). Enfin, la mise en place d'une organisation « stable » suppose la réduction des facteurs structurels susceptibles d'altérer la qualité du *care*, tels que le sous-effectif, le *turnover* ou l'hétérogénéité des procédures, et la valorisation d'espaces relationnels stables au sein des parcours des enfants (Brugère, 2011 ; Lipsky, 1980).

7. La problématisation des parcours d'orphelins placés face à la contrainte institutionnelle

Au regard de ces apports théoriques, la situation des enfants orphelins placés et celle des jeunes majeurs privés de soutien parental invite à interroger la manière dont ils composent avec une double absence : celle de la famille, qui prive de repères affectifs et symboliques (Martial, 2012 ; Weber, 2013), et celle de la stabilité institutionnelle, souvent fragilisée par les ruptures de placement et les contraintes normatives propres aux établissements (Goffman, 1961 ; Léomant et Sotteau-Léomant, 1989 ; Potin, 2012). Ces jeunes doivent construire une continuité biographique dans un contexte marqué par des discontinuités et des bifurcations (Bessin, 2009 ; Elder, 1998). Loin d'être de simples sujets passifs, ils déploient des formes d'*agency* (James et Prout, 1997 ; Corsaro, 2005 ; Sirota, 2006) qui se traduisent par des tactiques de résistance, d'adaptation ou de négociation face aux règles institutionnelles (De Certeau, 1980 ; Goffman, 1961), mais ces marges de manœuvre demeurent limitées par leur position structurellement vulnérable (Qvortrup, 2011 ; Vinel et Zaltron, 2020). La sortie du dispositif de protection, au moment du passage à la majorité, accentue encore ces tensions : privés de supports familiaux durables (Castel, 1995 ; Martucelli, 2002), ces jeunes se trouvent confrontés à l'exigence d'autonomie dans un contexte où les ressources et solidarités alternatives sont précaires (Frechon et Marquet, 2018). La problématique centrale de cette recherche consiste à comprendre **comment les enfants et jeunes majeurs orphelins, placés dans des établissements de protection de l'enfance, parviennent, ou non, à reconstituer des supports relationnels, à exercer leur capacité d'agir, à construire leur histoire et leur entrée dans l'âge adulte,** dans un univers marqué par la tension permanente entre contrainte institutionnelle et subjectivation.

Conclusion

Ce deuxième chapitre pose les jalons théoriques nécessaires à une compréhension fine de la condition des enfants placés, en articulant les apports de la socio-anthropologie de l'enfance, de la sociologie des parcours de vie, de la sociologie de la famille et de l'analyse des institutions. Loin d'un consensus, la littérature met en évidence une série de tensions constitutives : entre enfant acteur et enfant réceptif, entre trajectoire instituée et parcours subjectif, entre cadre protecteur et contrainte institutionnelle.

Les travaux mobilisés interrogent les fondements mêmes de la notion d'enfance, en soulignant sa construction sociale, culturelle et politique. Les *New Childhood Studies* ont contribué à

déplacer le regard vers l'enfant comme sujet à part entière, porteur d'une parole, d'une expérience et d'une capacité d'agir - mais cette reconnaissance reste inégalement traduite dans les dispositifs de protection, en particulier pour les enfants orphelins ou sans lien parental stable. La notion d'*agency* constitue ainsi un cadre particulièrement fécond pour analyser la protection de l'enfance, car elle permet de saisir à la fois les rapports de pouvoir et de domination, les cadres institutionnels, mais aussi les tactiques discrètes ou résistantes que les enfants déploient pour composer avec leur environnement.

Pour enrichir la compréhension de l'*agency*, une dimension de long terme est mobilisée à travers la sociologie des parcours et des ruptures biographiques, qui éclaire la complexité des expériences en protection de l'enfance. Celles-ci sont marquées par des transitions imposées, des temps administratifs normés, et des instabilités structurelles. La prise en compte des discontinuités, des bifurcations et de l'expérience subjective apparaît indispensable pour saisir la manière dont les enfants construisent du sens à partir d'événements souvent brutaux ou disqualifiants.

Dans le prolongement de cette approche biographique, l'attention portée aux dynamiques collectives en établissement permet de comprendre comment les parcours se jouent aussi dans l'espace quotidien de l'institution. La vie en institution n'est pas un simple cadre d'accueil mais un espace de sociabilité, de tensions, de reconfigurations identitaires et de contraintes institutionnelles. Les enfants y nouent des relations, expérimentent des formes d'appartenance, développent des modes d'adaptation et d'interprétation. L'institution devient ainsi un lieu d'expérience sociale ambivalente, où se croisent les logiques de contrôle et les possibilités d'invention de soi.

Ces expériences institutionnelles ne peuvent toutefois être dissociées des pratiques professionnelles et des effets des politiques publiques qui les encadrent. Le travail social, pris entre éthique de l'engagement et contraintes structurelles, joue un rôle déterminant dans la reconnaissance, ou l'invisibilisation, de la parole enfantine et de sa capacité à être actrice de son devenir.

Ainsi, ce chapitre construit le socle théorique et critique nécessaire pour interroger les conditions concrètes dans lesquelles les enfants orphelins placés peuvent, ou non, déployer une capacité d'agir au sein d'un univers institutionnel souvent contraignant. L'analyse proposée repose sur un double ancrage : l'*agency*, saisie à travers les tactiques et adaptations déployées par les enfants, et l'approche biographique des parcours, attentive aux supports, aux ruptures et

aux bifurcations. Cette articulation permet de penser l'enfant ni comme simple récepteur, ni comme acteur hors contrainte, mais comme un sujet qui compose avec les normes, les relations et les espaces qu'il habite, dans une tension permanente entre assignation et subjectivation.

Si ces approches théoriques éclairent la complexité des parcours d'enfants orphelins, elles nécessitent d'être confrontées aux réalités du terrain. Le chapitre suivant présente donc la méthodologie et les outils d'enquête mobilisés.

Chapitre 3 : Proximité et sensibilité méthodologique : enquêter avec des enfants et des jeunes orphelins

Dans toute recherche, la méthodologie constitue un pilier essentiel qui structure la collecte et l'analyse des données. Ce chapitre vise à expliciter les choix méthodologiques adoptés pour explorer les expériences des enfants en protection de l'enfance, leurs parcours, et les interactions avec les institutions qui les accompagnent. En s'appuyant sur une approche qualitative et une pluralité d'outils, il met en lumière les étapes clés de l'accès aux terrains, les techniques d'enquête utilisées, et les défis liés à la posture du chercheur dans ce contexte sensible.

Ce chapitre méthodologique vise à fournir une vision des démarches entreprises pour répondre aux objectifs de recherche. En combinant rigueur scientifique et adaptation aux spécificités du terrain, il propose une approche qui met au cœur de l'analyse les voix des enfants et des professionnels de la protection de l'enfance, tout en tenant compte des dynamiques institutionnelles et relationnelles qui façonnent ces interactions.

La première partie retrace les conditions d'accès aux terrains, en revenant sur les institutions enquêtées, les démarches pour rencontrer les jeunes majeurs et leurs proches, ainsi que les ajustements nécessaires à une inscription progressive dans le quotidien des lieux investigués.

Puis, la deuxième partie présente la diversité des terrains et les approches méthodologiques mobilisées, entre ethnographie située, entretiens professionnels et récits de vie. Elle montre comment ces méthodes permettent de saisir à la fois les logiques institutionnelles et les parcours individuels.

Ensuite, la troisième partie est consacrée aux outils spécifiques développés pour travailler auprès d'enfants, adaptés à leurs capacités d'expression et à leurs expériences singulières. Des supports visuels et créatifs comme le dessin ou la constellation de proches ont été mobilisés pour favoriser l'émergence de récits plus libres.

Enfin, la quatrième partie s'intéresse à la fin des enquêtes et aux restitutions, en examinant les effets de la sortie de terrain sur les relations nouées, et les modalités choisies pour partager les résultats avec les enquêtés et les institutions.

Quant à elle, la cinquième partie revient sur les enjeux éthiques, émotionnels et réflexifs inhérents à toute recherche en contexte sensible. Elle interroge les dilemmes liés à la protection des enfants, à la gestion des émotions sur le terrain, et à l'écriture elle-même.

1. Accéder aux terrains

L'accès aux terrains constitue une étape cruciale dans toute démarche de recherche, particulièrement lorsque les enquêtes portent sur des contextes institutionnels et des publics spécifiques.

1.1. Démarches et obstacles des entrées sur le terrain

L'entrée sur ces terrains a nécessité des négociations multiples et la gestion d'obstacles divers, liés à la fois aux institutions et aux enquêtés eux-mêmes.

Établir l'accès aux établissements : une Mecs et un foyer de l'Ase

Présentation succincte des établissements investigués[25]

La Mecs investiguée, gérée par une association, accueille une trentaine d'enfants et de jeunes âgés de 6 à 18 ans. Elle propose un accompagnement éducatif, psychologique et social dans un cadre de vie stable, souvent pour des placements longs, parfois définitifs lorsque les enfants n'ont pas de parent(s). Les moins de 6 ans sont majoritairement orientés vers des familles d'accueil, et la majorité marque généralement la sortie du dispositif.
Le foyer de l'Ase étudié, géré par le département, accueille environ cinquante enfants, adolescents et jeunes adultes (jusqu'à 21 ans avec un contrat jeune majeur). Plus transitoire, il vise surtout à protéger les enfants placés de manière administrative, judiciaire ou d'urgence, en attendant une solution plus pérenne.

Les démarches ont impliqué des discussions pour obtenir des autorisations et établir une relation de confiance, essentielle pour accéder à des espaces souvent régulés et sensibles. Mon intérêt scientifique pour les enfants confiés à la protection de l'enfance trouve son origine dans une réflexion sur la socialisation des enfants dits « orphelins » (Master, 2018-2019). Ainsi, je me suis présentée et renseignée auprès des services de la protection de l'enfance, dans l'espoir de partager le quotidien d'enfants pris en charge par l'Ase. Pour ce faire, je me suis tournée vers

[25] Le chapitre 4 présente une monographie détaillée des terrains investigués.

différents départements d'une même région afin d'envisager des terrains d'immersion, permettant d'être au contact des enfants ainsi que des professionnels qui les accompagnent au quotidien. La protection de l'enfance étant décentralisée, celle-ci repose sur des associations indépendantes financées par les départements. Les directions d'établissement décident des modalités d'accès au terrain et des données. Ainsi, toutes les négociations doivent s'opérer avec les directions, les chefs de service et les travailleurs sociaux : assistantes sociales, référents éducatifs, éducateurs. Comme le souligne Derbez (2010), cette dynamique place l'enquêteur en position de demandeur vis-à-vis de ses interlocuteurs :

> « *L'enquêteur se trouve donc en position de demandeur vis-à-vis de ses interlocuteurs, sollicitant de leur bienveillance, l'autorisation de séjourner pour une certaine période dans l'espace social qu'ils gèrent, et leur coopération pour la réalisation de son entreprise cognitive. L'enjeu est alors double. D'une part, l'acceptation de l'étude, qui se traduit par la présence du chercheur sur place et la possibilité de négocier ultérieurement des entretiens avec certaines personnes. D'autre part, le degré de liberté du chercheur sur le terrain, qui est fonction de la nature ou du nombre des espaces qui lui sont ouverts ou fermés, de la qualité des personnes qu'il peut observer et interroger et des informations auxquelles il pourra ou non accéder* » (p : 3).

Cette citation illustre les défis rencontrés pour accéder à mon premier terrain en Mecs à l'automne 2018. J'ai dû négocier avec plusieurs niveaux institutionnels pour obtenir l'accès et fixer les conditions de recherche (Darmon, 2005). Après un refus initial à une demande par courriel, une présentation téléphonique a suscité l'intérêt de la direction, qui m'a ensuite orientée vers le directeur de la Région, lequel a opposé un second refus. Face à cet obstacle, un rendez-vous en personne a finalement été accordé. Malgré un contexte institutionnel fermé, le directeur a eu une « bonne impression » et accepté l'accès au terrain, sous conditions : justificatif d'identité et statut d'étudiante, accord écrit des référents éducatifs pour chaque enfant, et coordination des horaires de présence pour supervision. Ce protocole traduit un manque initial de confiance et une attention forte portée à la protection des enfants et à leur bien-être.

Par la suite, mon étude réalisée dans un conseil départemental (2020), a facilité l'accès à un foyer de l'Ase. Après présentation de mon projet à la direction, ma présence a été validée sans réserve, avec une liberté relative dans mes déplacements, en coordination avec les travailleurs sociaux. Lors d'une réunion avec l'équipe, j'ai perçu une certaine méfiance, liée aux priorités

des professionnels et à la crainte d'être perçue comme une « envoyée » de la direction, ce qui a parfois créé une distance dans les échanges informels.

Rencontrer et enquêter auprès des proches

L'un des objectifs de ma thèse est de comprendre l'entourage des enfants, non seulement dans le champ de la protection de l'enfance à travers les professionnels qui les encadrent, mais aussi dans le champ familial, afin d'identifier les personnes « supports » (Martucelli, 2002) et ainsi « atteindre la richesse et la complexité du comportement humain en l'étudiant sous plusieurs points de vue » (Pourtois et Desmet, [1988] 2007).

Pour rencontrer les proches, j'ai d'abord enquêté auprès des professionnels et des enfants afin de retracer les histoires familiales, mais les informations restaient fragmentaires, en partie du fait de la méconnaissance des enfants et de l'institution (Partie 3 : Construire son parcours sans famille : enfants orphelins en établissement). La consultation des dossiers de placement, accessible uniquement sur place, avec la confiance accordée par la Mecs et des engagements de confidentialité stricts au foyer, a complété ces données, sans les rendre exhaustives. J'ai alors croisé discours, dossiers et observations pour élaborer des « arbres de proches », en complément des « constellations de proches » réalisées avec les enfants (voir partie suivante), intégrant des figures non apparentées, fréquentes chez les enfants « sans parent(s) ». Enfin, des temps collectifs avec la direction ont abouti à l'envoi d'un courriel aux proches connus, visant à retisser des liens pour la direction et à proposer des entretiens pour la recherche. Rédigé avec précaution pour éviter toute impression d'intrusion ou de lien direct avec l'institution, ce premier contact employait des termes comme « invitation » ou « temps d'échange » plutôt que « recherche » ou « enquête ». Certains proches, totalement absents, n'ont pas répondu malgré des relances.

Identifier et contacter les jeunes majeurs

Lors de la construction de mon projet thèse, l'idée était de saisir le parcours des enfants confiés à la protection de l'enfance à partir de trois temporalités : avant, pendant et après placement. Pour comprendre cette dernière temporalité, j'ai décidé de prendre contact avec des jeunes ayant été placés et sortis de placement à l'heure actuelle. L'accès aux jeunes majeurs s'est appuyé sur l'utilisation d'une base de données permettant d'identifier et de contacter les participants potentiels. Ce choix méthodologique a soulevé des questions sur les limites (éthique, faisabilité…) et les opportunités qu'offre un tel outil dans le recrutement des enquêtés. Enfin, l'implication des proches des enquêtés a constitué un enjeu supplémentaire. Ces derniers jouent un rôle important dans le contexte des jeunes étudiés, nécessitant de nouvelles négociations

pour leur inclusion dans le processus d'enquête et pour garantir une approche respectueuse et éthique. Pour des raisons de faisabilité, j'ai choisi de m'intéresser aux jeunes majeurs âgés de 18 à 21 ans ayant un « contrat jeunes majeurs » car ils sont encore en lien avec la protection de l'enfance.

Pour contacter des jeunes majeurs orphelins, j'ai utilisé mes ressources professionnelles et mon parcours antérieur. Effectivement, avec une autorisation hiérarchique, j'ai utilisé une plateforme ressource pour avoir accès aux informations et créer une base de données répertoriant les jeunes majeurs sortis de placement qui sont orphelins, abandonnés, nés sous le secret ou bien encore pupilles de l'État. Le tri et la création de cette base de données a permis de faire ressortir 53 jeunes majeurs correspondant à ma requête[26]. En leur expliquant ma démarche, j'ai contacté ces jeunes par courriel et leur ai présenté ma recherche. Après un long temps d'attente, environ 6 mois, j'ai eu 9 répondants souhaitant participer à la recherche et aucune réponse des 44 autres jeunes. J'ai donc échangé, par courriel dans un premier temps, avec les 9 répondants et dans un second temps nous avons convenu d'une date pour conduire un entretien. Ma population d'enquête s'est également agrandie à la suite d'un entretien. En effet, un de mes enquêtés m'a mise en relation avec une fratrie de 3 enfants confiés à la protection de l'enfance. L'aîné est actuellement un jeune majeur, avec qui j'ai eu l'occasion d'échanger.

Accéder à des acteurs de la protection est une démarche continue, faite de négociations multiples, de précautions éthiques et surtout de relations à construire et à ajuster, parfois au quotidien. Dans cette recherche, l'accès au terrain ne s'est pas arrêté à une entrée administrative, se prolongeant dans la légitimation de ma présence et dans la construction de la confiance.

1.2. Négociations initiales et premiers pas

L'entrée sur les premiers terrains, notamment dans la Mecs en 2018, a nécessité plusieurs démarches : courriels restés sans réponse, refus explicites, puis relances par téléphone, avant qu'un rendez-vous en présentiel ne débloque finalement la situation. Cette acceptation fut conditionnée par un protocole strict : accord des référents éducatifs, supervision des temps de présence, et vigilance sur la confidentialité. Ces conditions reflètent une méfiance institutionnelle légitime, à la fois protectrice des enfants et soucieuse du cadre légal. Dans le foyer de l'Ase, que j'ai intégré par la suite grâce à mon travail dans un conseil départemental, les modalités d'accès furent plus simples. Pourtant, les relations humaines sur le terrain restaient

[26] Jeunes, entre 18 et 21 ans, confiés à la protection de l'enfance (placement) suite à la perte d'au moins un parent.

à construire. Une réunion d'équipe a révélé des craintes : serais-je une observatrice neutre ou une messagère de la direction ? Ces tensions ont exigé une posture humble et transparente, sans imposer d'intention, mais en co-construisant ma place par la régularité et l'écoute.

Les négociations s'effectuent donc à plusieurs moments : pour accéder aux terrains, pour mettre en place une activité et dans le partage du quotidien. Les professionnels sont à la fois des enquêtés, des personnes ressources et des relais afin de pouvoir mener des entretiens auprès des enfants et des familles. Toutefois, ils n'ont pas seulement une posture d'allié dans les négociations, parfois ils peuvent faire figure d'obstacle au terrain. Plusieurs éléments déterminent la posture individuelle des professionnels mais deux dimensions ressortent : l'intérêt vis-à-vis de la recherche et les affects qui se nouent lors d'un terrain en immersion. En effet, plus le lien tissé entre les professionnels et la chercheuse est solide, plus l'accès aux enfants est favorable.

Médiations institutionnelles : la place des professionnels

La qualité de mes relations avec certains professionnels joue un rôle déterminant dans mon accès aux enfants. En effet, ces professionnels, en tant que gardiens des institutions et des groupes d'enfants, agissent comme des médiateurs essentiels. Développer une relation de confiance avec eux est indispensable pour qu'ils m'autorisent, de manière formelle ou informelle, à intégrer leur quotidien et à interagir avec les enfants. Dans ce contexte, la relation d'enquête repose sur un partage prolongé du quotidien, qui devient une condition incontournable pour s'affilier au groupe. Ce processus passe par l'implication corporelle et sensorielle, où le chercheur s'immerge dans les pratiques et les routines des enquêtés, en adoptant des attitudes et comportements qui favorisent une forme de mimétisme. Cet engagement va au-delà des échanges verbaux et intentionnels propres à la communication ethnographique ordinaire. Il s'agit de capter les dimensions non verbales, involontaires et implicites des interactions, qui offrent un accès plus profond aux dynamiques relationnelles et émotionnelles du groupe (Favret-Saada, 1990). En adoptant cette approche, il devient possible de tisser des alliances solides, non seulement avec les enfants, mais aussi avec les professionnels, ce qui renforce la légitimité et l'efficacité de l'enquête sur le terrain.

Pour tisser un lien de confiance avec les professionnels j'ai utilisé plusieurs modalités sur le terrain. Tout d'abord, j'ai commencé par m'entretenir avec chacun pour amorcer une relation interpersonnelle, en profitant de ces échanges pour expliciter mon projet et ses enjeux. J'ai également exposé, à cette occasion, ma volonté de travailler avec les enfants lors d'activités collectives.

Ensuite, lors des observations j'ai choisi de ne pas me positionner. Lorsque des propos que je considère comme « choquants » ont été évoqués, lors des activités, des pauses ou bien des réunions, je suis restée en retrait. J'ai adopté ce même positionnement lorsque la parole des enfants a été mise en doute en ayant uniquement une oreille attentive aux discours tenus.

Assignations et postures : les rôles endossés au quotidien

J'ai endossé les rôles que les enfants m'ont spontanément attribués au fil des interactions. Parmi ces figures récurrentes, celle du stagiaire ou de l'animatrice a souvent émergé. Ces rôles semblaient correspondre à la fois à mon âge et à mon absence visible de pratique professionnelle dans leur environnement. Il y a également celui de caution intellectuelle. Elle désigne la légitimité et la crédibilité que le chercheur apporte à travers son statut, ses compétences méthodologiques et son expertise scientifique. Par exemple, en tant qu'observateur externe, le chercheur est souvent perçu comme une figure neutre, sans les intérêts ou les contraintes qui peuvent influencer les membres de l'institution ou les enquêtés. Cette position lui confère une forme de confiance pour investiguer des sujets sensibles ou complexes.

> « Tu es plus libre dans ta démarche, tu n'es pas soumis à la direction et tu n'as pas à rendre de compte, ça te permet d'aller questionner, voire des questions épineuses » (éducateur, foyer)

Aussi, en mobilisant des outils et des approches qui permettent de rendre visible et compréhensible ce qui est souvent implicite ou négligé, le chercheur apporte une reconnaissance intellectuelle aux expériences des enquêtés et aux problématiques institutionnelles.

> « Je suis ravie de ta recherche, dans le sens où tu vas chercher ce qu'on ne cherche pas au quotidien, et ça donne à voir nos pratiques, nos contraintes, et ça permet aussi de justifier quelque part » (éducatrice, Mecs)

J'ai également endossé le rôle de confidente, un rôle renforcé par ma position extérieure à l'institution. Cette posture m'a permis de recueillir des confidences de la part des professionnels, notamment sur les mécanismes de fonctionnement de la protection de l'enfance ainsi que sur ses éventuels dysfonctionnements.

Cas de terrain : Le rôle de confidente

Sur le terrain, mon rôle de confidente s'est souvent manifesté lors de moments informels, en marge des cadres institutionnels stricts. Ces instants privilégiés survenaient fréquemment pendant les pauses, lorsque la pression des responsabilités professionnelles s'atténuait.

Par exemple, les pauses cigarette étaient des occasions récurrentes où les professionnels se sentaient plus libres d'exprimer leurs ressentis. De même, en fin de journée, après que les travailleurs sociaux avaient terminé leur service, un climat de détente propice à la confidence s'installait. C'est dans ces moments « hors cadre » que j'ai pu écouter leurs plaintes, leurs regrets ou encore les sources de leur colère. Ces échanges informels révélaient des frustrations liées au fonctionnement de l'institution, aux limites des ressources disponibles ou encore aux difficultés inhérentes à leur mission auprès des enfants. Ces confidences, exprimées dans un cadre plus personnel, ont offert un éclairage précieux sur les réalités des établissements et sur les dynamiques émotionnelles qui traversent ces professionnels.

Le problème avec les assignations au quotidien, c'est que le chercheur peut progressivement s'identifier. Il y a phénomène de « imprégnation » par le terrain, une sorte de mimétisme qui structure la façon d'agir, notamment avec l'adoption d'un langage spécifique à la protection de l'enfance. Les travailleurs sociaux, dans mon vocabulaire, sont progressivement devenu les « TS » ou bien « les pros ». Les enfants qui pleurent ou hurlent ont pu devenir dans mon imaginaire des « enfants avec des troubles du comportement ». Les familles ayant des difficultés ont pu être perçues comme des familles dites « dysfonctionnelles ». Toutefois, l'apprentissage de ce vocabulaire institutionnel et la traduction régulièrement offerte par les professionnels m'a permis de mieux comprendre le discours des enfants lors des échanges informels et des entretiens. Effectivement, les enfants s'approprient ce discours, de par une socialisation institutionnelle, et le mobilisent au quotidien.

1.3. Ancrage dans le quotidien : de la présence tolérée à la présence acceptée

Cheminement vers la confiance : une relation qui se construit

Avant de débuter cette recherche auprès des enfants confiés à la protection de l'enfance, il a été nécessaire de « gagner » la confiance des professionnels faisant partie de la hiérarchie et du quotidien des enfants. Dans cet objectif, plusieurs casquettes ont été utilisées lors des entrées sur le terrain notamment. J'ai donc tout d'abord utilisé la carte de l'apprentissage à travers mon statut d'étudiante en socio-anthropologie. Cette stratégie m'a permis de présenter mes questionnements tout en mettant en avant la nécessité d'approfondir mes connaissances des

rouages et des fonctionnements de la protection de l'enfance, une posture considérée comme « innocente » effaçant les potentielles craintes des directions quant à la surveillance que j'aurais pu opérer dans les institutions. Puis, après mon entrée au conseil départemental en tant que chargée d'études en protection de l'enfance, ma posture et mon statut ont changé. Une transposition de ce dernier m'a permis de m'intégrer à l'univers des professionnels de la protection de l'enfance. J'ai pu montrer, lors de mes interactions avec la direction ou bien encore les professionnels encadrants, une connaissance partielle de la protection de l'enfance. Cette connaissance facilité certains échanges avec les professionnels : compréhension des corps de métier, des enjeux mais surtout des mesures de placement concernant les enfants ainsi que leurs objectifs. Enfin, j'ai mobilisé ma posture de chercheuse en sociologie, qui offre la possibilité d'éclairer des aspects encore peu explorés. Ce regard extérieur s'avère précieux pour les institutions, en permettant d'investiguer des problématiques qu'elles ne peuvent approfondir faute de moyens, qu'ils soient financiers ou temporels.

Pour instituer une relation durable, trois éléments principaux sont à prendre en considération : la confiance, le temps et le statut mobilisé en fonction des acteurs rencontrés. Effectivement pour gagner la confiance de mes enquêtés, l'inscription de ma recherche dans le temps a permis d'instituer un lien de confiance mutuel. Aussi, l'apprentissage des rouages et fonctionnement de la protection de l'enfance à travers mon statut de chargé de recherche a permis de consolider les relations entretenues avec les professionnels enquêtés lors de mon doctorat.

Cas de terrain : une confiance croissante

Pour illustrer l'accroissement de confiance au cours du temps, j'aimerais revenir sur une situation rencontrée au début de mon terrain dans la Mecs : lorsque j'arrivais dans l'institution, l'une des éducatrices m'installait dans un bureau isolé et me demandait de ne pas bouger tant que la directrice ne m'avait pas donné la permission de rentrer dans la structure même.

A l'arrivée de la directrice et avec sa permission je pouvais débuter les phases d'observation. Il y avait donc une barrière spatiale et une forme de contrôle sur ma présence dans l'institution à ce moment (Anteby, 2020). Toutefois, au fur et à mesure du temps l'éducatrice a pris la responsabilité et la liberté de m'accompagner dans la structure pour débuter les observations. Avec le temps et plusieurs échanges informels, j'ai appris qu'elle agissait en fonction des recommandations transmises par sa hiérarchie, c'est-à-dire par la directrice. Par ailleurs, la directrice ne se souciait plus de ma présence ou non dans la structure.

Classiquement, il existe une forme de contrôle sur la liberté du chercheur lorsqu'il investigue (Dubet, 2017), contrôle qui peut évoluer en fonction du temps et du lien de confiance tissé comme l'illustre mon terrain.

Une fois sur place, l'enjeu a été de passer d'une présence tolérée à une présence acceptée. Partager les repas, assister aux devoirs, participer aux jeux, observer sans interrompre : toutes ces activités ont été l'occasion d'ajuster ma posture au fil du temps. Ces moments ordinaires ont permis de réduire la distance entre les enfants et moi, mais aussi avec les professionnels, parfois méfiants face à une chercheuse jugée « extérieure au terrain ». Cette progression d'un rôle d'observatrice à celui de participante est au cœur d'une ethnographie impliquée.

Réflexivité et ajustement : comprendre ses effets sur le terrain

Nos propres caractéristiques sociales et biographiques peuvent exercer une influence notable sur notre relation avec le terrain et les interactions ; il convient donc de les interpréter en tant que données. Au-delà de ma posture et de ma présentation, mon âge, mon genre, et ma classe sociale influent sur la construction d'une identité et des perceptions d'autrui (Fournier, 2006). Lors de mon terrain en Mecs, les plus jeunes des enfants me considéraient comme une adulte du fait de mon âge et ma taille « Vous, vous êtes une adulte car tu es super grande » (Emma, 7 ans[27], Mecs). Tandis que les plus âgés me considéraient certes comme une adulte mais aussi comme une grande sœur « quand je te parle, j'ai l'impression que tu es un peu comme ma grande sœur, ça pourrait presque comme on n'a pas hyper trop de différence [d'âge] » (Mélissa, 16 ans, Mecs). Dans le cas des échanges avec les enfants, mon apparence juvénile (notamment par la tenue vestimentaire) et mon statut d'étudiante ont facilité l'approche avec eux. Un climat de confiance s'est installé aisément car je suis « une grande personne mais pas trop » (Emma, 7 ans, Mecs). Durant ce même terrain, mon genre a pu pareillement influencer les interactions, les enfants ont l'habitude de se confier à des femmes : la psychologue, les éducatrices spécialisées, l'assistante sociale, la majorité du personnel éducatif est féminin. Julien, animateur et seul homme de l'institution représente davantage la figure du jeu avec les enfants et parfois d'autorité (Chapitre 7 : Le rôle des professionnels dans les deux établissements). Par habitude, il est peut-être plus facile pour eux de parler à une femme qu'à un homme.

Proximité, distanciation et protection de soi : la relation nouée avec les jeunes

Concernant le terrain auprès des jeunes majeurs, âgés de 18 à 21 ans, les enjeux ont été différents. Effectivement, dès le début de l'investigation une question s'est imposée : quelles

[27] Âge où ce discours a été prononcé, lors de mon Master.

relations entretenir avec ces jeunes ? Comment garder le lien pour assurer la continuité des récits de vie recueillis et la répétition des rencontres ? Quelle posture adopter en tant que chercheur ?

Le contact après la première rencontre a été préservé grâce aux réseaux sociaux. En effet, j'ai souhaité garder un lien de proximité avec les jeunes majeurs tout en préservant mon intimité. Il m'a semblé compliqué d'instaurer une distanciation en transmettant mon numéro de portable personnel. Il y avait donc un triple enjeu : proximité, distanciation et protection de soi. L'utilisation des réseaux sociaux, notamment *Instagram*, et les filtres d'accès à la vie personnelle permis par les réseaux m'ont semblé être une bonne alternative pour assurer ces enjeux.

Emotionnellement, les discours des jeunes majeurs se sont avérés compliqués à recevoir. Les jeunes majeurs dans leur récit de vie ont une certaine capacité d'élaboration concernant leur parcours : parcours long, complexe et éprouvant. Toutefois, les jeunes enquêtés content leur histoire sur un ton léger tandis, qu'ils racontent des événements et des ruptures bouleversants. Ce qui m'a fortement déstabilisée. La question des émotions du chercheur sera davantage investiguée dans la dernière partie de ce chapitre.

Sur le terrain, j'ai progressivement adapté ma posture. Au début, je choisissais une distance protectrice afin de me préserver émotionnellement face à la lourdeur des situations. Puis, j'ai appris à instaurer une proximité temporelle, en étant présente de manière régulière, tout en gardant ma vie personnelle sous silence pour maintenir, ce que je considérais comme, un équilibre. Avec le temps, j'ai ouvert la relation de manière plus progressive, construisant un climat de confiance qui a permis aux jeunes de s'exprimer plus librement. Enfin, j'ai intégré la transmission non seulement d'informations, mais aussi de sentiments, ce qui a souvent favorisé l'ouverture du discours des jeunes. Cette évolution de posture rejoint les analyses de Thizy, Gauglin et Vincent (2021), qui insistent sur l'importance du récit de soi comme ressource méthodologique sur le terrain, permettant aux professionnels de construire des relations plus authentiques et adaptées aux réalités vécues par les personnes accompagnées.

2. Penser la diversité de terrains et des approches ciblées[28]

2.1. Construire une recherche dans la durée : terrains, matériaux, corpus

La spécificité méthodologique de cette étude réside dans la durée prolongée des terrains, rendue possible grâce à la continuité des recherches antérieures. Dans un premier temps, mes travaux sur les enfants orphelins réalisés en Master 1 (2018-2019) m'ont conduite à effectuer des observations dans la Mecs. Ce terrain sera maintenu jusqu'à la fin de mon doctorat, offrant ainsi une immersion de cinq ans. Dans un deuxième temps, l'étude menée au sein d'un conseil départemental (2020) m'a offert l'opportunité d'accéder à un foyer de l'Ase et à une base de données concernant des jeunes majeurs âgés de 18 à 21 ans (2021). Ainsi, cette recherche repose sur plusieurs terrains, permettant une vision élargie des parcours des enfants.

La frise chronologique ci-dessous illustre le parcours méthodologique et temporel de cette recherche doctorale, marquée par une continuité et une diversification des terrains d'enquête. En couvrant une période de cinq ans, elle témoigne d'une immersion progressive et approfondie, débutant dès le Master 1 (2018-2019) et se poursuivant jusqu'au doctorat (2021-2023).

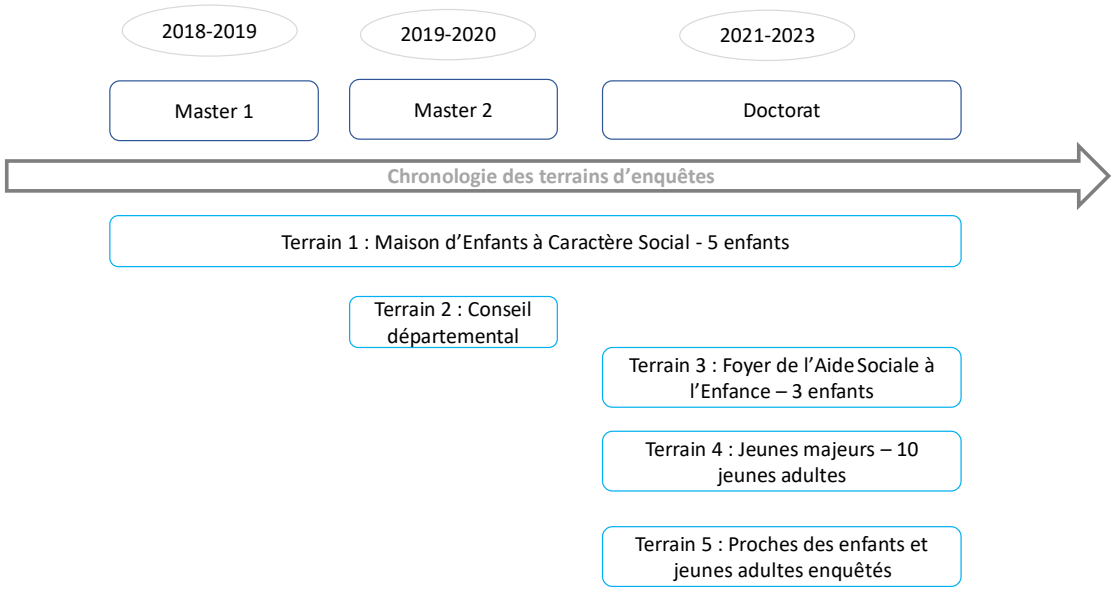


Figure 2 : Temporalité des terrains et suivi d'enfants et jeunes majeurs

[28] Annexe 4. Supports terrains

Les différents terrains d'enquête montrent une démarche méthodologique à multi-niveaux :

- Le terrain 1 met l'accent sur une immersion prolongée au sein d'une Mecs offrant une analyse approfondie des expériences de 5 enfants sur plusieurs années.
- Les terrains 2 et 3 élargissent la perspective en explorant le fonctionnement d'un Conseil départemental et d'un foyer de l'Aide Sociale à l'Enfance (Ase), permettant d'étudier les parcours de 3 enfants dans un cadre institutionnel différent.
- Le terrain 4 inclut les jeunes majeurs (10 jeunes adultes), abordant ainsi la transition vers la sortie des dispositifs de protection.
- Enfin, le terrain 5 intègre les proches des enfants et des jeunes adultes, élargissant la réflexion à leur réseau relationnel, qu'il soit familial ou institutionnel.

Cette frise met en évidence une approche longitudinale et multi-située, permettant de saisir la complexité des parcours et des interactions entre les différents acteurs de la protection de l'enfance. Ce travail méthodologique favorise une compréhension des dynamiques institutionnelles, familiales et individuelles, tout en valorisant la diversité des expériences et des contextes étudiés.

Les matériaux recueillis[29]

La recherche repose sur un corpus composé de 80 entretiens et 450 heures d'observation.

Entretiens réalisés :

- 20 entretiens avec 10 jeunes majeurs (deux phases)
- 10 entretiens exploratoires avec des professionnels
- 3 entretiens avec des proches (marraine, grand-mère, frère)
- 8 entretiens « de base » avec des enfants
- 8 entretiens après l'activité de dessin
- 8 entretiens après l'activité de constellation
- 8 entretiens après l'activité *GIF*
- 11 entretiens avec des professionnels (éducateurs, psychologues, assistantes sociales)
- 4 entretiens avec des directions d'établissement (rencontrées deux fois)

Observations :

- 6 semaines en Mecs (lors des vacances scolaires entre 2021- 2023)
- 5 semaines en foyer (lors des vacances scolaires entre 2021- 2023)

[29] Annexe 5. Portraits typifiés des enfants et des jeunes & Présentation détaillée des profils dans le chapitre 8 (1)

2.2. Mener une ethnographie immersive et située

La Mecs et le foyer ont été les principaux espaces d'observation, avec 450 heures cumulées, concentrées durant les vacances scolaires, période propice à l'observation car les enfants sont présents toute la journée. Les visites répétées et l'observation dans la durée ont permis de capter des micro-changements : glissements de posture, réorganisations internes, départs d'enfants, modifications de règles. L'enquête est ainsi devenue longitudinale.

Mon approche ethnographique s'est articulée autour de l'observation participante. En cohabitant temporairement avec les enfants et les professionnels, j'ai pu être présente aux repas, aux moments de jeux, d'attente et de conversation dans les couloirs. Cela m'a permis de saisir les gestes discrets, les non-dits, les règles implicites, et les dynamiques informelles : alliances entre enfants, malaises professionnels, ajustements improvisés. J'ai observé comment la parole circulait, se censurait ou se libérait. L'observation participante a été essentielle pour comprendre les pratiques et interactions quotidiennes. Elle m'a permis de saisir des aspects souvent invisibles dans des entretiens classiques, tout en diminuant l'asymétrie entre le chercheur et les enfants. Cette approche a favorisé des liens de confiance, nécessaire à l'obtention d'informations spontanées. J'ai pris des notes, enregistré des impressions sur le terrain, puis retranscrit et organisé les données pour identifier des patterns récurrents. Dès les premières visites, j'ai pris soin de noter tout ce que je voyais à l'instant, sans hiérarchiser les éléments perçus, qu'ils soient banals ou frappants, conformément à la posture ethnographique décrite par Malinowski : « *en ne faisant aucune différence entre ce qui est banal, terne ou normal, et ce qui étonne et frappe outre mesure* » (1993, p : 67).

Toutefois, il existe plusieurs biais à l'observation. Les enfants, conscients d'être observés, m'ont confié plus tard lors des entretiens qu'ils cherchaient à « avoir le bon comportement » et à « renvoyer une bonne image ». L'observation m'a donc demandé de constamment ajuster ma place. Parfois active, parfois discrète, je savais me faire oublier lors des tensions, et poser des questions lorsque la confiance était installée. Cette posture flexible est négociée à chaque interaction. Ma position « flottante », entre stagiaire, image d'animatrice, chercheuse, m'a permis une liberté relative, perçue comme moins menaçante, tout en m'obligeant à questionner les effets de ma présence sur le terrain. Ma présence a pu être perçue comme « stressante » par certains professionnels, qui ont exprimé une crainte d'être jugés. Cependant, le lien de confiance que j'ai pu établir avec eux a atténué cet effet. Avec le temps, ils ont fini par « oublier »

ma présence, et je suis devenue, progressivement, une partie intégrante du décor. De plus, ma posture active, en participant à des activités telles que l'aide aux devoirs, le rangement ou les temps de jeu, a facilité cette intégration et réduit les effets de cette vigilance initiale.

Les résultats de l'ethnographie peuvent servir à informer les pratiques en matière de protection de l'enfance, en soulignant les « domaines nécessitant des ajustements » (directrice, Mecs). L'ethnographie d'une institution de protection de l'enfance permet de mieux comprendre le fonctionnement interne de cette institution, son impact sur les enfants qu'elle vise à protéger, ainsi que les complexités des interactions sociales au sein de ce contexte. L'ethnographie a aussi façonné mon écriture. J'ai intégré des fragments de scènes, des verbatims bruts et des détails pour restituer la complexité des interactions et des dynamiques observées dans les institutions. L'écriture est ainsi devenue un outil de mise en récit engagée et située, étroitement liée à l'immersion sur le terrain.

L'ethnographie des deux institutions a permis de comprendre le contexte spécifique des interactions sociales et des comportements. Cette immersion répétée a permis une connaissance intime des lieux et des enfants, tout en rendant visibles les normes et les pratiques implicites qui régissent ces espaces. Cette approche a aussi permis de valider les données issues d'autres méthodes et d'explorer les dynamiques sociales, hiérarchiques et relationnelles qui façonnent la vie en institution. Elle a révélé les enjeux internes des établissements, comme les pénuries de personnel, les conflits, ou les obstacles au bien-être des enfants.

Pour répondre aux enjeux spécifiques de cette recherche, il a été nécessaire de mobiliser des outils méthodologiques diversifiés, ciblés selon les enquêtés et les contextes étudiés. Ces outils ont permis d'explorer les perceptions, les pratiques et les parcours des différents acteurs impliqués.

2.3. Explorer les perceptions et postures professionnelles par l'entretien

L'entretien s'est révélé central pour comprendre les perceptions et pratiques, avec une phase exploratoire menée auprès des professionnels afin d'orienter et affiner les questionnements initiaux. Cet outil, conçu pour être flexible et adaptable au fil du terrain, a également permis d'approfondir les parcours et les bifurcations des jeunes enquêtés, en s'appuyant sur la méthodologie du récit de vie (Bessin, 2009). La temporalité et la répétition des entretiens ont enrichi cette approche, favorisant une compréhension plus fine des trajectoires individuelles.

Au début de mon doctorat, j'ai d'abord mené quelques entretiens exploratoires avec des professionnels de la protection de l'enfance ayant des statuts et rôles différents dans les institutions investiguées. A cette occasion, j'ai rencontré 10 professionnels dont :

- Deux directrices de pôle enfants confiés : ces responsables supervisent les structures qui accueillent les enfants placés. Leur rôle est de garantir le bon fonctionnement des établissements, de veiller au respect des droits des enfants et de coordonner les équipes éducatives. Elles m'ont permis de mieux comprendre les dynamiques internes des foyers et les enjeux liés à la prise en charge des enfants ;
- Une directrice du service enfance famille et son adjointe : ces cadres sont en charge de la mise en œuvre des politiques publiques en matière de protection de l'enfance au niveau départemental ou local. Ils travaillent à la coordination des actions entre les différents acteurs du secteur (foyers, associations, travailleurs sociaux) et à l'accompagnement des familles en difficulté. Leur vision globale m'a aidée à appréhender les orientations stratégiques et les enjeux institutionnels.
- 4 directeurs et directrices de Centres Médico-Sociaux (CMS) qui jouent un rôle central dans l'accompagnement des familles et des enfants au niveau local. Ces structures offrent des services de suivi social, médical et psychologique. Ces rencontres ont été essentielles pour saisir le lien entre les dispositifs de terrain et les politiques d'aide sociale à l'enfance ;
- Une psychomotricienne itinérante qui intervient dans plusieurs institutions : cette professionnelle contribue à l'accompagnement des enfants en difficulté en travaillant sur leur développement psychomoteur. Sa perspective m'a éclairée sur les besoins spécifiques des enfants et sur l'importance des approches pluridisciplinaires dans leur prise en charge ;
- Puis, une directrice d'une association de protection de l'enfance, à la tête d'une structure associative : cette directrice joue un rôle clé dans la mise en œuvre d'initiatives innovantes et complémentaires aux dispositifs institutionnels. Son discours a enrichi ma compréhension des enjeux de terrain et des collaborations entre les acteurs publics et associatifs.

Ces entretiens exploratoires ont été particulièrement utiles pour découvrir de nouvelles idées, des thèmes émergents et des perspectives qui n'ont pas été préalablement identifiés, et plus particulièrement à faire évoluer mon objet de recherche. Par exemple, les premiers échanges

ont particulièrement mis en lumière la méconnaissance des parcours des enfants ainsi que la discontinuité dans la « prise en charge » assurée par les professionnels.

J'ai poursuivi les entretiens avec 10 professionnels des deux institutions enquêtées. J'ai tout d'abord échangé avec les deux directions d'établissement afin de mieux appréhender les questions d'organisation, l'aspect juridique, notamment les règles et les lois, la relation avec l'équipe, le rapport avec les enfants et les liens qui se créent, ainsi que les visions qu'elles ont des parcours des enfants. Dans la Mecs, j'ai rencontré les deux animateurs, cinq éducateurs spécialisés référents, l'assistante sociale et la psychologue. Les entretiens, parfois brefs en raison de contraintes de temps, ont permis d'explorer leur parcours professionnel, leur rôle auprès des enfants, leurs relations avec eux, entre collègues et avec la direction, ainsi que, pour la psychologue, sa vision de l'enfant et ses modalités d'intervention. Dans le foyer, j'ai rencontré la psychomotricienne, trois éducateurs pour des objectifs similaires à ceux des entretiens réalisés dans la Mecs, et l'assistante sociale.

2.4. Comprendre les parcours et les bifurcations : le récit de vie des jeunes

Lors des rencontres avec les jeunes majeurs, j'ai opté pour le récit biographique. Ce dernier est un outil adapté pour plusieurs raisons. Le récit biographique permet de recueillir des informations détaillées sur les expériences de vie des jeunes majeurs : les événements marquants, les transitions, les choix et les décisions qui ont façonné leur parcours permettant ainsi de comprendre comment se construisent leurs vies dans le contexte des contraintes institutionnelles et sociales. Les récits biographiques (Bertaux, 1997 ; Bourdieu, 1986) ont fourni des données qualitatives riches qui permettent une exploration en profondeur des expériences offrant une perspective holistique sur la vie des individus, mettant en lumière la complexité des trajectoires de vie individuelles. Le récit biographique permet également d'ancrer les expériences individuelles dans leur contexte social en saisissant les facteurs sociaux, culturels et structurels influençant certains choix et parcours des enquêtés. Cet outil a permis d'interroger la mobilité sociale, la construction de l'identité, la résistance aux normes sociales, l'influence des institutions, ou bien encore la socialisation. A travers le récit biographique, les jeunes ont pu exprimer leur propre version de leur vie, de leurs expériences et de leurs perspectives. Aussi, cette méthodologie est apparue progressivement comme une méthode de recherche participative (Garnier et Rayna, 2017 ; Côté, Lavoie, Trottier-Cyr , 2020), permettant aux jeunes de contribuer à la recherche sur leur propre vie, renforçant ainsi l'engagement des enquêtés.

L'utilisation du récit de vie a permis aux jeunes de retracer leur parcours ainsi que leur histoire familiale. Cet exercice a été enrichi par l'utilisation de frises chronologiques, qui ont permis de structurer les récits tout en facilitant une réflexion approfondie sur leur histoire et leur vie. Ce processus a également permis aux enquêtés d'exprimer leur ressenti, en prenant le temps d'expliquer leurs émotions et leurs expériences. Réaliser cet exercice en dehors du cadre de l'enfance a contribué à libérer leur parole, leur offrant un espace où ils se sont sentis libres de s'exprimer pleinement.

> « Je suis content que l'on fasse ce temps d'échange en dehors d'un établissement, ça permet de prendre le temps et de ne pas subir une pression de la protection de l'enfance, enfin oui, c'est important »

Pour ces jeunes, il ne s'agissait pas seulement d'un travail personnel, mais aussi d'un acte d'engagement. Donner leur voix, partager leur histoire, c'était aussi une manière d'agir pour les autres, de renforcer et de soutenir les enfants encore placés, en leur offrant une forme de représentation et de solidarité.

> « Être avec toi aujourd'hui et parler de mon histoire, déjà c'est montrer que ça existe et je me dis qu'il faut donner de la force aux gens qui s'intéressent à nous, pour faire avancer les choses par la suite, pour ceux qui y sont encore […] oui encore placés »

Le récit de vie s'impose comme une méthode qualitative adaptée pour saisir le sens des phénomènes humains dans leur dimension temporelle, qu'il s'agisse de la construction identitaire individuelle, des trajectoires sociales ou des mutations culturelles […], en s'appuyant sur un discours libre (Burrick, 2010). Ainsi, les récits biographiques des jeunes majeurs offrent une perspective qualitative, holistique et contextualisée sur leur vie, ce qui est essentiel pour la compréhension de leurs parcours (Partie 3 : Construire son parcours sans famille : enfants orphelins en établissement).

Lors de cette phase de terrain, j'ai rencontré les 10 jeunes majeurs une première fois lors de l'hiver 2022 et j'ai mené une seconde phase d'entretiens lors de l'hiver 2023. Le premier échange a pris la forme d'un récit biographique permettant de retracer l'ensemble de leur parcours en protection de l'enfance, mais aussi les projections qu'ils peuvent faire au moment de l'entretien. La seconde vague quant à elle a permis d'éclairer certains points déjà évoqués en amont, dans le premier entretien, et d'interroger par ailleurs plus précisément leurs relations, familiales et amicales. A ce moment, les échanges avec certains jeunes majeurs ont permis l'ouverture d'un nouveau terrain auprès de leur famille.

3. Enquêter auprès et avec des enfants : des outils adaptés

> « *Les enjeux méthodologiques et éthiques reposent sur de nombreuses recherches menées en sociologie et en anthropologie de l'enfance, dans lesquelles l'enfance est définie comme un champ différent de celui de l'âge adulte et comme un âge de la vie construit socialement* » (CR Côté, Lavoie, Trottier-Cyr, 2020, Besançon, 2023, p : 124)

Au début de mon Master, j'ai réalisé des entretiens avec les enfants, mais la méthode s'est avérée non concluante. Malgré un cadre adapté, que ce soit au sol, dans un coin ou à l'extérieur, les enfants bougeaient constamment, ce qui compliquait la retranscription par la suite. Une asymétrie était également présente (Garnier, 2020). De plus, il s'est révélé compliqué d'aborder des questions délicates, car les enfants semblaient hésiter ou ne pas se sentir à l'aise pour en parler. Différents chercheurs ont, de ce fait, mis en place des méthodes adaptées à l'altérité des enfants ainsi qu'à leurs conditions cognitives spécifiques (Hasselhorn et Schneider, 2007). Ces travaux ont ouvert de nouveaux horizons sur cet âge de la vie en considérant les enfants comme des actrices ou acteurs sociaux capables d'*agency*

> « *Les chercheurs doivent aussi gagner la confiance des enfants. À priori, ce sont de « grandes personnes qui appartiennent de fait à une catégorie dominante. Il faut montrer qu'on n'est pas de mèche avec les adultes intermédiaires présents sur les sites d'enquête* » (Danic ; Delalande Et Rayou, 2006, p : 2).

Pour commencer mon enquête auprès et avec les enfants, il a été nécessaire d'expliquer la recherche avec des mots simples et adaptés pour transmettre l'information aux enfants « *dans un langage accessible, et établir rapidement une relation authentique avec lui afin qu'il soit en mesure de choisir librement et en toute connaissance de cause de participer à un projet de recherche* » (p : 52). Les premières interactions ont pris la forme d'une présentation des enjeux et de leurs rôles, leurs apports et leurs contributions, avec comme principe l'enfant au centre de la recherche, en tant qu'acteur actif et non passif (Lignier, Pagis 2017).

Lors des demandes de participation, j'ai également adapté les demandes de consentement à destination des enfants avec des supports spécifiques sous forme de questionnaires détaillés[30]. Ce support recourt à un vocabulaire adapté et accessible afin d'initier les enfants aux notions

[30] Annexe 6. Supports éthiques, formulaire de consentement (b)

de consentement, de confidentialité, ainsi qu'aux possibilités de retrait ou de refus de participation.

Une autre question essentielle s'est imposée : comment ne pas bouleverser la vie des enfants ? Devais-je demander leur consentement explicite ? Pour répondre à ces préoccupations, j'ai pris soin de réinformer les enfants de ma démarche. Je leur ai expliqué ma volonté de comprendre leur histoire de vie et leur réseau relationnel. Si certains ont manifesté une certaine réserve, ils ont néanmoins donné leur accord, souvent pour contribuer à l'avancée de ma recherche. Cependant, cet accord s'est parfois accompagné de conditions visant à préserver leur quotidien. Par exemple : « D'accord, mais je ne veux rien savoir » ou encore « Si tu en as besoin, c'est une bonne idée, par contre, je ne veux pas que ça vienne me parler après ».

Cette approche m'a permis de trouver un équilibre délicat entre les besoins de ma recherche et le respect de la sensibilité et des limites des participants. Ainsi, trois proches des enfants enquêtés ont pu être rencontrés : une marraine, un père et une grand-mère. Quant aux proches des jeunes majeurs enquêtés, un effet boule de neige (Beaud et Weber, 2003) s'est produit. Certains d'entre eux, en me parlant de leurs proches, m'ont mis en relation avec des membres de leur famille.

Des méthodes participatives, inspirées de travaux menés avec des enfants (Irwin, Waugh et Bonner, 2006 ; Lange et Mierendorff, 2009 ; Danic, Delalande et Rayou, 2006 ; Perronnet, 2015 ; Robin et *al*., 2015) et adaptées aux âges des 8 participants (10 à 18 ans, dont 5 vivants en Mecs et 3 en foyer), ont été mobilisées. Elles ont pris diverses formes : dessin, constellation de proches, utilisation de *GIFs* (*Graphics Interchange Format*) issus d'*Instagram*, ou encore flèche chronologique lors des restitutions.

3.1. Le dessin : saisir les représentations et ouvrir le dialogue

Pour aborder la notion de « familles » ou d'« avenir » le dessin s'est avéré être un outil intéressant. Ce dernier a été utile pour recueillir des données sur leurs perspectives, leurs expériences et leur définition de la « famille ». L'ouverture de l'entretien par une activité de production graphique jouait un rôle de *ice breaker*. Bien qu'elle ne puisse effacer complètement les rapports générationnels et hiérarchiques sous-jacents, cette pratique, ancrée dans l'univers familier des activités enfantines, aide à établir un lien et à se placer symboliquement « à hauteur d'enfant » (Hejoaka, 2022).

Les consignes ont été choisies en amont avec la direction et les éducatrices présentes lors de l'activité, puis discutées avec les enfants afin de les adapter à leurs besoins. Lors des premières

discussions, les professionnelles ont compris l'enjeu de ma démarche et n'ont pas été réticentes, s'avérant mêmes soutenantes. Elles m'ont aidée dans l'organisation, dans les explications et dans l'encadrement de cette activité. Elles ont répété les consignes si nécessaire, aidé dans la modélisation des dessins et n'ont pas hésité à me questionner pour être certaines de répondre à mes enjeux et ne pas commettre d'impair.

> « Je préfère te demander rapidement, tu as envie qu'il dessine de manière individuelle et non collective, on est d'accord ? L'idée c'est bien de faire un échange ensuite pour qu'ils puissent t'expliquer ce qu'ils ont mis sur papier » (éducatrice, Mecs)

L'idée était de comprendre quelle était leur définition de la « famille » ; pour cela je leur ai demandé de me dessiner leurs proches ; ainsi, les enfants ont pu s'exprimer librement en rapport avec la représentation qu'ils se font de leurs proches, sans avoir à leur poser de questionnement directement sur ce sujet pouvant les bouleverser. Les enfants et les jeunes n'ont pas signifié de résistance. Les plus âgés (16 ans) se sont prêtés aux jeux et ont aidé les plus jeunes dans le choix des couleurs par exemple. Toutefois, lors des entretiens, ils ont pu afficher des sourires et me faire remarquer le fait que ce ne sont « pas des grands artistes » (Mélissa, 16 ans, Mecs).

> « Mon dessin est un peu ridicule mais bon, j'ai compris que c'était juste pour l'entretien donc je l'ai fait quand même, puis bon c'est marrant, j'aime quand même dessiner » (Adam, 14 ans, foyer)

Une variété de supports de dessin a été proposée, comme des crayons de couleur, des feutres ou des pastels. Les enfants et les jeunes (âgés de 10 à 18 ans) peuvent choisir le moyen qui leur convient le mieux. Les enfants ont d'ailleurs majoritairement choisi les feutres amenés avec moi pour cette activité. Tandis que les jeunes ont choisi des stylos feutres, avec une mine plus fine et précise afin d'ajouter des détails à leurs dessins.

Par ailleurs, avec les professionnelles présentes, nous sommes restées à proximité pour les aiguiller et apporter des précisions lorsque c'était nécessaire. Toutefois, les professionnelles sont restées davantage en retrait. J'ai pu observer les enfants pendant qu'ils dessinaient, en prenant des notes sur leurs réactions et leurs commentaires tout en me faisant discrète pour ne pas perturber leur processus créatif. Après la séance de dessin, j'ai mené des entretiens avec les enfants. Ils ont donc pu m'expliquer la signification de leur dessin. J'ai aussi posé des questions pour mieux comprendre ce qu'ils ont dessiné et les émotions qu'ils ont exprimées à travers leur dessin. Toutefois, je n'ai pas su comment mobiliser le dessin en lui-même pour fonder une analyse. L'utilisation de méthodes qualitatives pour repérer des thèmes, des motifs, des

similitudes ou des différences ne s'est pas avérée fructueuse. Je me suis saisie de l'unicité des dessins comme support d'entretiens individuels. Les entretiens à partir du support du dessin ont pu néanmoins apporter des éléments qui peuvent fournir un aperçu des expériences et des définitions des enfants concernant « leurs proches » et la vision qu'ils ont de la « famille ». Le dessin a été utilisé comme support visuel pour stimuler la parole et encourager les échanges. Cette fonction narrative s'inscrit dans la continuité de la technique de la photo élicitation ou *photovoice* (Bagnoli, 2009).

Avant la mise en place et la pratique de l'activité, il était nécessaire de s'assurer que les enfants comprennent que leur participation est volontaire et confidentielle. A cette occasion, j'ai également demandé le consentement des tuteurs et/ou référents éducatifs des enfants. Il fallait également respecter les principes éthiques de la recherche impliquant des enfants en pensant à ce que l'activité de dessin n'affecte pas négativement leur bien-être. Pour cela, je n'ai pas demandé aux enfants de me dessiner une « famille » mais des « proches », ce mot englobant à la fois la famille au sens de la filiation et de la germanité, mais aussi les amis et les professionnels.

A cette occasion, les enfants et les jeunes ont dessiné à la fois : des personnes apparentées, des amis de l'institution, des amis de l'école, des animaux, des doudous ou encore des lieux qu'ils apprécient (terrain de *foot*, nature etc.). Ces représentations m'ont permis de comprendre leur propre définition du terme « proches ».

Le dessin est un moyen intéressant pour que les enfants partagent une vision de leur monde. Il est particulièrement utile dans le cadre de ma recherche pour donner aux enfants une voix directe et créative dans le processus de collecte de données. Cependant, il est important de faire preuve de sensibilité, d'éthique et de respect en travaillant avec des enfants, et de prendre en compte leur âge.

3.2. La constellation de proches : saisir les relations et les supports

En sociologie de la famille, un arbre de parenté est une représentation graphique des liens familiaux et les relations entre les membres d'une famille. Les enjeux de l'utilisation d'un arbre de parenté sont axés sur la compréhension des relations familiales. Ils permettent de représenter visuellement les relations familiales, montrant les enfants, les parents, les grands-parents, les frères, les sœurs et d'autres membres de la famille : c'est-à-dire la filiation, la descendance, la germanité et les alliances (Godelier, 2014). Ce support aide principalement à retracer l'histoire familiale en mettant en évidence les générations, les migrations familiales, les alliances et

d'autres éléments de l'histoire familiale. Toutefois, les arbres de parenté peuvent aussi être utilisés pour analyser les structures familiales, telles que les familles nucléaires, les familles élargies, les familles recomposées, les familles monoparentales, et les rôles des différents membres de la famille. Ainsi, ils permettent d'explorer les dynamiques familiales telles que les conflits, les solidarités, les normes familiales ou bien encore les valeurs familiales.

Pour résumer, ils mettent en évidence les liens sociaux et économiques qui unissent les membres d'une famille, montrant comment ces liens influencent les interactions et les relations familiales pour mieux comprendre la diversité des structures familiales, les facteurs qui influencent la stabilité familiale et les implications des relations familiales (Weber, 2013). En dehors de la recherche, les arbres de parenté sont utiles pour les professionnels travaillant dans des domaines tels que la psychologie familiale, la médiation familiale et le travail social pour mieux comprendre les familles avec lesquelles ils travaillent (directrice, Mecs). Les arbres de parenté sont donc des outils visuels importants pour explorer et analyser les relations familiales, les structures familiales et les dynamiques familiales.

Toutefois, j'ai opté pour l'utilisation de la constellation des proches, car elle présente plusieurs avantages. Contrairement à l'arbre de parenté, elle est moins hiérarchique et place l'enfant au centre, permettant ainsi une représentation plus souple. Les liens sont tracés selon la manière dont l'enfant les perçoit et souhaite les représenter. Cette méthode permet d'annoter une grande variété d'éléments, incluant des personnes, des lieux, des animaux ou encore des activités comme le sport. Elle offre la possibilité de noter tout ce qui gravite autour de l'enfant, capturant ainsi l'ensemble de son univers relationnel et environnemental. Les consignes ont été redéfinies avec les enfants. Un code couleur a été établi au début de l'activité. Pour chaque catégorie de proche (amis, famille, professionnel…) une couleur a été attribuée. C'est pour comprendre l'ensemble de ces aspects que j'ai mobilisé cet outil auprès des enfants. Il s'agit d'un arbre de parenté revisité permettant d'avoir à la fois leurs relations familiales existantes et les relations intra-extra-institutionnelles avec les professionnels et les enfants faisant partie de leur quotidien. Ma méthode fait écho à l'enquête menée récemment par Aude Kerivel, Cyril Dheilly et Samuel James (2023), qui propose de placer l'ego au centre et de l'entourer de neuf cercles pour représenter les différents lieux de socialisation. Dans mon adaptation, les enfants et les jeunes n'ont pas inscrit des lieux, mais les personnes qui comptent pour eux.

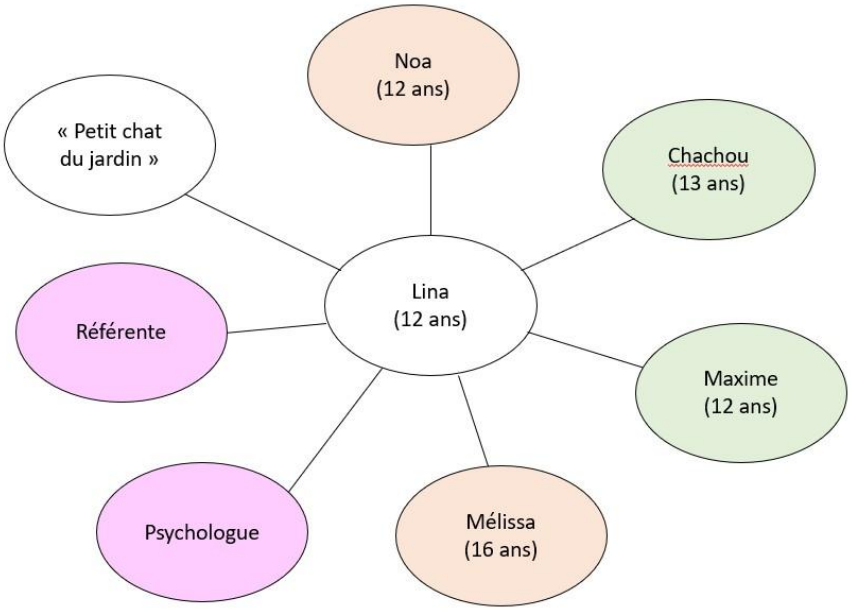


Figure 3 : Reconstitution anonymisée d'une constellation recueuillie

3.3. Les Graphics Interchange Format (GIFs)[31] Instagram : Créer un lien et comprendre les goûts

Pour tisser un lien avec les enfants enquêtés, j'ai opté pour une activité fondée sur l'utilisation des réseaux sociaux. Il me semblait judicieux de mobiliser un outil apprécié et utilisé par les jeunes. Effectivement le recours au numérique et aux réseaux sociaux m'est apparu comme une bonne option pour susciter l'intérêt des enfants et des jeunes rencontrés. Aujourd'hui, les enfants sont régulièrement sur leur téléphone (Potin, 2020) et sur les réseaux sociaux ; ce sont donc des supports qu'ils maîtrisent. C'est pour cette raison que j'ai inventé une activité utilisant les « *Graphics Interchange Format* » (*GIF*) proposés par *Instagram*. Ainsi à travers les *GIFs* j'ai pu tisser un premier lien en questionnant les enfants et les jeunes sur leur goût. De fait, j'ai demandé aux jeunes et aux enfants d'utiliser les *GIFs* dans deux colonnes distinctes : l'une mettant en avant ce qu'ils aiment, l'autre ce qu'ils n'aiment pas. Ensuite j'ai mené des entretiens avec les enfants pour qu'ils m'expliquent la signification des *GIFs* utilisés.

Dans un premier temps, j'ai soumis l'idée aux professionnels et à la direction des deux institutions investiguées. Ces derniers ont été très réceptifs vis-à-vis de ce projet, car celui-ci

[31] *Graphics Interchange Format* (*GIF*) : Il s'agit d'un format de fichier graphique très populaire utilisé pour afficher des images animées sur Internet. Les fichiers *GIF* peuvent contenir plusieurs images qui sont affichées en séquence, créant ainsi une animation. Un *GIF* sur *Instagram* fait référence à une image animée au format *GIF* que vous pouvez partager sur la plateforme sociale *Instagram*.

avait un intérêt pour eux également en permettant de connaître davantage les goûts des enfants accueillis dans leur structure. Les professionnels souhaitent réitérer l'activité mais ils n'ont pas questionné les enfants sur les supports créés à ce moment pour éviter un effet de répétition.

> « Je referais volontiers cette activité, ils étaient vraiment dedans et ça fait plaisir. Par contre oui, on te laisse gérer totalement la suite pour ne pas les taquiner trop longtemps » (éducatrice, foyer)

Dans un second temps, avec l'aide des professionnels, notamment des référents éducatifs, cette activité a été mise en place dans un cadre collectif. En effet, nous avons fixé des moments où tous les jeunes présents ont participé à l'activité. A cette occasion j'ai pu mener des observations et saisir les interactions existantes entre les professionnels et les enfants, mais surtout entre les pairs, permettant de mettre au jour les interactions et les rôles de chacun lors d'une activité collective.

Dans un troisième temps, uniquement les enfants orphelins ont été rencontrés lors d'entretiens courts, afin de discuter des *GIFs* renseignés et ainsi me permettre d'en apprendre davantage sur eux et sur leurs goûts. L'objectif de cette activité est de manifester un réel intérêt pour la vie des enfants, tout en établissant un premier contact (dans le cas du foyer) et en créant un lien de confiance. Elle vise également à comprendre leur parcours en s'appuyant sur leurs expériences de vie, en passant par leur quotidien pour mieux appréhender qui ils sont et comment ils se construisent. L'enjeu est également d'identifier les moments où les enfants peuvent exercer un choix, comme sélectionner une activité, un plat ou un rendez-vous, afin de mieux saisir leur capacité d'agir dans leur quotidien.

Par exemple, Emma, 11 ans (illustration de gauche), m'explique : « aimer les autres », « les chats », « grimper », « dessiner », mais elle déteste : « lever la main » [en cours et pendant des activités], « la salle de bain » et « les temps avec madame psy ». Adam, 14 ans (illustration de droite), me confie adorer : danser notamment de la « *street dance* », « écouter de la musique », « fumer des joins », « *Harry Potter* », mais il déteste : « apprendre », « se réveiller » et le « sport ».





Apprendre à les connaitre en passant par leurs goûts m'a permis de les questionner sur plusieurs aspects. Dans ces deux cas, j'ai pu questionner la place des animaux, des activités proposées par les établissements (escalade, dessin, musique, danse), de l'école (lever la main, apprendre, temps de devoirs). J'ai pu interroger aussi leurs relations avec les professionnels et l'importance des règles, des normes.

Collecte des supports sur le terrain

- 5 arbres de proches : recueillis lors du mémoire de Master 2, mais présentant une vision trop hiérarchique.
- 8 constellations de proches
- 8 supports avec des *GIFs* : dont 3 réalisés en tout début de relation avec les enfants confiés au foyer et 5 en cours de relation avec les enfants confiés à la Mecs.
- 16 dessins : 8 sur la vision des « proches » ou 8 sur la vision de « l'avenir »
- 10 frises chronologiques : élaborées avec les jeunes majeurs.

Enfin, enquêter auprès et avec des enfants a nécessité de développer des outils nouveaux et adaptés à leur âge et à leurs modes d'expression. L'utilisation du dessin a permis d'instaurer un dialogue créatif avec les enfants, tandis que les « constellations de proches » ont offert une représentation visuelle de leurs réseaux relationnels. L'usage des *Graphics Interchange Format*

(*GIF*) sur *Instagram* a également été intégré comme un moyen ludique de créer un lien avec les jeunes et de mieux comprendre leurs goûts et préférences. Ces outils méthodologiques reflètent une démarche visant à appréhender les réalités complexes et plurielles des terrains d'enquête. Une méthodologie qualitative a donc été déployée et des outils soucieux d'un travail éthique avec les enfants et les adolescents ont été mobilisés pour comprendre les perceptions et les pratiques permettant (ou non) à l'enfant de s'ancrer dans son parcours et de nouer des supports (amicaux notamment) pour construire son entrée dans la vie adulte. Il était également essentiel d'observer les enfants et adolescents dans l'univers institutionnel dans lequel ils vivent et de recueillir le point de vue des professionnels, dans l'objectif également de comprendre comment se construit le parcours de l'enfant, quelle est sa place dans ce parcours, et si leur capacité d'agir et de penser - *agency* - est prise en compte.

En résumé, des méthodes qualitatives, à la fois traditionnelles et innovantes, ont été mises en œuvre auprès des enfants et avec leur participation, permettant d'explorer différents statuts de l'enfant : en tant qu'objet et sujet de recherche, acteur social, et enfin co-chercheur.

La combinaison de différentes méthodes permet de recueillir diverses sources de données, offrant ainsi une compréhension plus riche des relations entre les enfants et les professionnels au sein de l'institution de protection de l'enfance. Elle intègre les contextes institutionnels, la culture organisationnelle et les pratiques professionnelles qui façonnent et influencent ces relations. Elle permet également de comprendre leur capacité d'agir à travers leurs relations et leurs envies.

Les entretiens ont permis le recueil de leurs perspectives, leurs expériences et leurs sentiments concernant leurs relations et leur vie dans les établissements d'accueil. Les discussions de groupe auteurs autour des activités permettent d'appréhender les opinions et les expériences collectives, ainsi que les différences de perception.

L'observation, quant à elle, a favorisé la compréhension des interactions entre les enfants et les professionnels de l'intérieur et de mieux comprendre leurs dynamiques. Ensuite, l'analyse des entretiens et des observations formelles et informelles a permis d'identifier les thèmes récurrents relatifs aux relations entre les enfants et les professionnels concernant les pratiques, les normes et les règles. Enfin, l'analyse des dessins et constellations a ciblé les relations interpersonnelles et interinstitutionnelles entre les enfants et les professionnels permettant d'identifier les personnes supports (Martucelli, 2002), les amitiés et conflits. La création de techniques variées a encouragé les enfants à s'exprimer lors des activités mais aussi lors des

entretiens courts ayant lieu à la suite des activités. Par ailleurs, la création de ces méthodes a demandé un travail d'adaptabilité en fonction de l'âge des jeunes enquêtés mais aussi une adaptabilité de ma posture. Certains chercheurs conseillent quelques stratégies comme interagir avec les enfants dans un contexte de jeu, s'habiller de manière informelle ou bien mener la recherche dans un contexte de jeu (Côté, Lavoie et Trottier-Cyr, 2020). C'est typiquement ce que j'ai adopté dans ma posture. En effet, « *les enquêtes qualitatives auprès d'enfants obligent les chercheur·euse·s à porter un regard neuf sur leurs méthodes et leurs positionnements déontologiques* » (Perronnet, 2015, p : 1).

4. Sortir de son terrain : relations enquêteurs-enquêtés

Cette partie propose de questionner les sorties de terrain(s), notamment comment quitter un terrain et quelle posture adopter en tant que chercheur ? Quelle(s) relations peuvent perdurer avec les enquêtés ? Comment mettre en œuvre une sortie de terrain, quelle(s) forme(s) doivent-elles prendre ? Par ailleurs, les sorties d'un terrain questionnent la dette contractée (Céfaï, 2010) : A qui sert la recherche et au service de qui le sociologue est-il ?

Il est souvent admis que la science a un caractère émancipateur et que l'accès au savoir contribue à la libération des individus. Cependant, il est bien plus complexe de confronter les personnes interrogées dans une enquête à la manière dont leurs trajectoires sont mises en forme et analysées sociologiquement à partir des informations qu'elles ont fournies. Le chercheur se retrouve ainsi face à une question délicate : indépendamment de la réception de son travail dans les sphères académiques ou politiques, que pensent les premiers concernés, ceux qui ont contribué à la construction de l'enquête et de son objet, des analyses produites lorsqu'elles leur sont restituées ? (Thibault, 2022).

4.1. La sortie de terrain : doublement influencée

Les sorties de terrain et leurs mises en œuvre ont été grandement influencées par les liens tissés lors des différents terrains qui dépendent eux-mêmes des méthodes d'investigation utilisées. En premier lieu, les méthodes utilisées lors de l'enquête peuvent jouer un rôle sur la proximité créée avec les enquêtés. Par exemple, un outil quantitatif ne permet pas de créer un lien de proximité, surtout si celui-ci se fait à distance sans présence de l'enquêteur contrairement à l'entretien, ou plus encore au récit biographique, surtout quand les rencontres se répètent. Aussi, l'entretien ne permet pas la même proximité avec ses enquêtés qu'une ethnographie sur une longue temporalité. La sortie de terrain est, par nature, un processus graduel. Elle amène à

reconnaître qu'elle ne se termine pas toujours avec un désengagement physique et relationnel du terrain. L'auto-analyse et l'objectivation des effets de cette transition sur la recherche peuvent enrichir les analyses et approfondir le travail interprétatif. Cela est particulièrement pertinent dans une perspective ethnographique, où l'affiliation au milieu et les limites liées à une éventuelle désaffiliation deviennent des sources d'apprentissage précieuses (Ronsin, 2022).

Si les outils mobilisés influencent la création d'une certaine proximité et liens avec les enquêtés, ils déterminent de ce fait la façon d'appréhender la sortie du terrain, quand la relation perdure et s'intensifie selon l'engagement temporel de l'enquêteur sur ses terrains. Effectivement, plus la fréquentation des terrains est longue, plus les liens sont étroits. Les relations entretenues dépendent également du type de terrains, institution, professionnels, enfants, jeunes majeurs, et sont influencées également par l'affect présent entre enquêtés et enquêteur, intrinsèquement lié à la proximité et l'intimité présente avec les enquêtés.

En outre, une préoccupation de maintenir le lien s'est imposée (Batty, 2020). Ce ressenti reflète à la fois la forte proximité affective que j'avais fini par développer avec les personnes observées sur plusieurs mois et la crainte de les réduire à de simples « informateurs », risquant ainsi de leur donner l'impression d'avoir été « utilisés » (Morrison, Gregory et Thibodeau, 2012). Afin de limiter ces risques, les chercheurs et chercheuses peuvent être amené-e-s à engager des activités dites de « post-collecte de données » pour atténuer progressivement l'intensité des relations établies, tout en veillant à ce que les participant-e-s ne se sentent pas exploité-e-s (Edirisingha et *al*., 2017). Dans ce contexte, deux stratégies ont été mises en œuvre : maintenir un accès au terrain et amorcer une désaffiliation progressive.

L'immersion durant 5 ans dans la Mecs a permis de tisser des liens forts avec les enfants et les professionnels. Le désengagement du terrain s'est donc avéré plus complexe tant pour les enfants que pour moi-même. Effectivement, face à la fin du terrain, les enfants ont exprimé leurs ressentis « tu vas nous manquer » ou bien encore leur souhait de se revoir : « j'espère que tu feras coucou ».

Pour ma part, la fin de mon travail sur le terrain et la gestion de mes émotions, en tant que chercheuse, s'est articulée autour de trois étapes majeures. Dans un premier temps, une multitude de questions m'ont traversé l'esprit : comment maintenir un lien avec le terrain sans que cela n'interfère avec l'analyse ? Bien que la fin du terrain ait marqué une étape importante, la relation humaine tissée au fil de l'enquête ne s'arrête pas brusquement avec la fin du travail de recherche, ce qui a suscité chez moi un sentiment de tristesse.

Dans un second temps, j'ai choisi de me retirer progressivement du terrain pour me consacrer à l'analyse des données. Cette prise de distance m'a permis de prendre du recul, mais aussi d'explorer mes propres émotions liées à cette expérience. L'écriture de ces émotions a été une étape essentielle dans mon processus d'analyse. J'ai également réécouté les notes vocales enregistrées juste après les journées passées sur le terrain, afin de raviver mes souvenirs et de mieux comprendre mes ressentis.

Dans un troisième temps, la fin définitive du terrain a marqué une étape clé. Les moments de restitution ont été particulièrement significatifs, mêlant partage avec les participants et soulagement personnel en tant que chercheuse. Ces échanges m'ont offert l'occasion de faire le bilan de ma relation avec les enfants, un temps précieux pour conclure cette expérience humaine et scientifique.

4.2. La mise en œuvre des sorties de terrains : le temps des restitutions

Comme les entrées sur le terrain, les sorties de terrain ont été négociées à plusieurs échelles. Les négociations qui s'amorcent lorsque le chercheur décide de se retirer mettent en lumière l'impact de sa participation aux pratiques sociales observées, ainsi que l'influence de son engagement sur le terrain (Blatgé, 2014)

Concernant la Mecs, j'ai contacté la direction pour l'informer que la phase de recueil des données touchait à sa fin ; j'ai donc convenu d'un rendez-vous avec les directions pour échanger de la procédure de sortie de terrain auprès des professionnels mais aussi auprès des enfants. L'ensemble de l'équipe dite « pédagogique » a su se rendre disponible pour ce moment, le considérant comme « important à leurs yeux ».

Pour les professionnels, je souhaitais faire une restitution formelle à partir d'une présentation orale retraçant l'ensemble du projet de ma thèse. Cette instance s'est déroulée en trois moments forts. Premièrement, j'ai commencé par présenter le projet depuis sa création en évoquant les différentes étapes et terminé avec une soumission de quelques pistes d'analyse et des exemples de discours recueillis lors des entretiens avec les professionnels et les enfants. Deuxièmement, je leur ai proposé un temps de questions-réponses. Les professionnels m'ont notamment interrogée sur la définition de certains concepts comme le parcours ou la capacité d'agir, permettant ainsi d'éclairer les tenants et les aboutissants du vocabulaire employé. Troisièmement, les professionnels ont réagi à la présentation du jour. A ce moment, il en est ressorti que les professionnels avaient déjà « en grande partie » (référente éducative, foyer de l'Ase) connaissance des éléments présentés. Néanmoins, cette présentation a également suscité

des surprises ainsi que des critiques à l'égard de certaines observations jugées « fausses », notamment en ce qui concerne la mise en place du projet pour l'enfant, demeurée peu visible dans l'enquête mais décrite par les professionnels comme effectivement appliquée. Toutefois, certains professionnels proches des enfants soutenaient également mes propos, s'en sont suivis des argumentaires et justifications de part et d'autre.

Quant à mon enquête avec les enfants, je souhaitais la clore lors d'un moment convivial. Avec l'aide de la direction et des professionnels, notamment des cantinières, j'ai organisé un pique-nique à la Mecs et un goûter au foyer. Nous avons donc profité d'un moment extérieur au cours de l'été 2023 et nous avons retracé, avec les enfants et les professionnels présents, les moments clés de la participation des enfants.

Pour commencer je leur ai ré-expliqué l'enjeu de ma recherche : c'est-à-dire comprendre leur parcours et leur capacité d'agir, de décision, de participation au sein de l'institution et de ma recherche. L'une des éducatrices m'a aidée à retracer ces moments clés à travers une frise chronologique leur indiquant le début du terrain avec les premiers échanges informels, les phases d'observations, les moments où les entretiens se sont déroulés et les activités menées en collectif. Ainsi, les enfants ont pu s'apercevoir de tous les instants où ils ont participé à ma recherche doctorale. A travers la flèche ci-dessous, j'ai schématisé la frise qui a été construite avec les enfants et l'éducatrice présente.

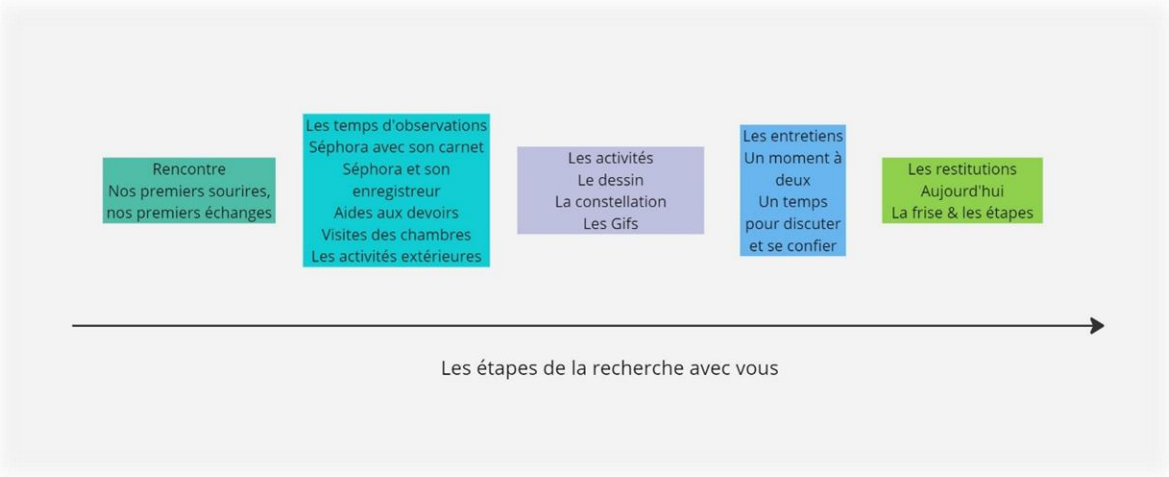


Figure 4 : Les étapes de la recherche avec vous, été 2023

Lors des restitutions, les enfants ont exprimé un vif intérêt en redécouvrant les différentes activités réalisées, telles que les dessins, les constellations et les *GIFs*, tout en partageant leurs commentaires. Ils ont également manifesté leur satisfaction d'avoir été « étudiés » et « regardés », percevant cela comme une reconnaissance. Certains ont confié que l'enquête les avait interpellés, tout en la considérant comme « un pas en avant ». Par ailleurs, ils ont été surpris par le nombre de règles mises en évidence et ont réagi à ces découvertes. Globalement, ils se sont montrés plutôt en accord avec les résultats et ils ont échangé autour.

5. Se confronter aux enjeux d'une enquête sensible

Les parties précédentes mettent en lumière les ajustements permanents que la posture du chercheur implique, à la croisée des attentes des enquêtés et des exigences méthodologiques et éthiques. Dans cette partie, il s'agira d'explorer la relation entre la chercheuse et ses enquêtés, en particulier les mineurs, en regroupant mes questionnements autour de trois axes principaux :

- L'engagement des mineurs, dans l'enquête en se demandant comment les impliquer dans une démarche de recherche tout en surmontant les difficultés liées à leur vulnérabilité, et quels outils et méthodes spécifiques, comme les carnets ethnographiques, les recherches participatives ou la casquette de chercheur permettent de recueillir leurs expériences des institutions.
- La manière dont on peut engager les enquêtés dans le processus d'enquête et les impacts de cette implication sur la recherche
- Les enjeux éthiques et épistémologiques en questionnant les enjeux que pose une telle démarche et la manière dont les enquêtés influencent à leur tour l'enquêteur.

5.1. Engagement, confidentialité et protection

En jonglant avec les rôles, les postures et les confessions, le risque est subitement de sortir du cadre de l'enquête et de devenir acteur, malgré soi, des enjeux institutionnels et familiaux. Comment gérer le fait de devenir dépositaire d'informations confiées dans la confidentialité, mais susceptibles d'influencer les décisions des institutions parce qu'elles touchent à la sécurité de mineurs ? Il existe donc une ambivalence marquée entre le respect des droits des enfants/jeunes concernant leur participation et la nécessité de les protéger au cours d'une recherche.

Pour surmonter les obstacles théoriques, épistémologiques et méthodologiques, les chercheurs intervenant en institutions pour mineurs font face à des défis spécifiques inhérents au travail

ethnographique. La question centrale est celle de l'engagement, entendu comme l'implication de soi et des autres dans la démarche de recherche. Mener une enquête ethnographique suppose, pour le chercheur comme pour les enquêtés, la capacité à s'immerger dans des environnements inconnus, à accepter des positions parfois inconfortables et à faire face aux épreuves propres aux situations étudiées (Saturno et Céfaï, 2007).

Cas de terrain : une jeune majeure rencontrée en entretien

Lors d'un échange, une jeune femme me confie avoir été victime de violences. Cette révélation me prend totalement au dépourvu, car les violences ne sont pas l'objet de ma recherche et je n'avais posé aucune question à ce sujet. Ne m'attendant pas à recevoir ce type d'information, je ressens un profond désarroi.

La situation est d'autant plus délicate qu'elle est majeure, mais le jeune auteur des violences vit dans un établissement que je connais. Dans un premier temps, je lui propose de l'accompagner dans des démarches pour signaler ce qu'elle a subi, mais elle refuse catégoriquement et ne souhaite pas s'impliquer davantage.

Dans un second temps, je lui explique que, malgré sa volonté, je ne peux rester silencieuse. Toutefois, je suis confrontée à un dilemme éthique : d'un côté, ma promesse de confidentialité des propos échangés, et de l'autre, mon obligation morale et légale d'agir. Je me sens prise au dépourvu, partagée entre ces deux impératifs contradictoires.

Après cet entretien, je décide de consulter ma directrice de thèse pour lui faire part de mes interrogations et réfléchir à la meilleure marche à suivre.

Dans un troisième temps, je reprends contact avec la jeune femme et lui envoie un message pour lui rappeler que je suis disponible si elle a besoin d'aide. Je lui propose également un nouvel entretien, qu'elle accepte. Lors de cette rencontre, je l'encourage à en parler à la psychologue de l'établissement. Elle finit par accepter cette suggestion, et la psychologue prend alors en charge la suite, initiant les démarches nécessaires dans le cadre institutionnel.

Cette expérience a mis en lumière les questionnements éthiques légaux et émotionnels auxquels je pouvais être confrontée en tant que chercheuse, et m'a permis de mieux réfléchir aux limites de mon rôle et à la manière de gérer des situations aussi sensibles.

5.2. Émotions en terrain sensible

Dans la lignée des travaux de Leclerc-Olive (2009), cette recherche s'inscrit dans une approche qui ne considère pas les émotions comme des biais qu'il conviendrait d'effacer, mais bien

comme des vecteurs de compréhension du réel social. Loin d'entraver la posture scientifique, les émotions ressenties sur le terrain, qu'elles soient de l'ordre de la tristesse, l'indignation, le malaise ou la tendresse, ont constitué des signaux faibles révélateurs de tensions, de fractures symboliques ou de silences institutionnels. Comme le souligne Leclerc-Olive, les émotions constituent une ressource pour l'enquête, car elles reflètent ce qui se joue dans l'interaction entre le chercheur et les univers qu'il explore (2009). C'est précisément dans cet entre-deux, ce moment d'exposition du chercheur à ce qui le bouleverse, que peut émerger une forme de connaissance située, irriguée par une implication maîtrisée.

Cette recherche a nécessité, avant même de pouvoir rencontrer les enfants, de gagner la confiance des institutions : celle des directions, puis des travailleurs sociaux. L'immersion longue au sein des terrains enquêtés a favorisé progressivement l'inscription de ma démarche dans un cadre de confiance réciproque. Une fois ce cadre défini avec les acteurs institutionnels, se pose la question des émotions suscitées par les discours. En effet, que produisent-ils sur les enfants et la chercheuse ?

Les phases les plus éprouvantes de mon enquête ont été marquées par des moments de confrontation avec des informations particulièrement violentes. La lecture des dossiers, par exemple, a été un exercice difficile : ces documents livrent des récits bruts, dépourvus de contexte, où les visages des enfants ou des professionnels restent absents. Cette distance rendait mes émotions et mes interprétations plus difficiles à gérer. Face à ce choc émotionnel, j'ai beaucoup échangé avec mon entourage. Parler de ce que j'avais lu, rendre visibles les faits et donner une voix à ces récits m'a permis d'apaiser en partie mon ressenti.

Les temps de réunion ont également été éprouvants. Observer, écouter sans intervenir ou prendre position, malgré des discours ou des informations choquants, était une épreuve en soi. Cette posture d'impuissance face à des situations ou des propos violents a souvent été source de frustration et de désaccord profond. Pour dépasser cela, je me suis tournée vers des échanges informels avec les professionnels afin de mieux comprendre leurs points de vue, leurs postures et leurs expériences.

Avec les enfants, ma posture a évolué au fil du temps. Initialement, je restais « de marbre », intériorisant mes émotions dans une tentative d'adopter une posture que je pensais neutre. Progressivement, j'ai commencé à verbaliser mes propres ressentis en leur disant, par exemple, que leurs récits me « rendaient triste » ou que j'entendais que « c'était difficile pour eux ». À

ma grande surprise, cette ouverture a libéré leur parole. Laisser transparaître mes émotions a réduit la distance, sans pour autant nuire à ma crédibilité.

Si le chercheur projette l'enquête comme pouvant bouleverser et affecter négativement les enfants, en appréhendant les conséquences de l'entretien sur des enfants ayant déjà des parcours de vie complexes, ces derniers semblent la recevoir de façon positive. Ils sont ravis de se confier, d'être écoutés sans être jugés et ils ont montré un intérêt particulier concernant les outils utilisés tel que les *GIFs* ou le dessin.

Par ailleurs, les enfants emploient un « ton léger », dans leur façon de raconter des expériences difficiles, qui apparaît en contradiction avec les émotions ressenties par l'enquêtrice face à des événements que je considérais comme « dramatiques ». Ainsi la perception du chercheur, concernant la difficulté à raconter des événements vécus, diffère de celle des enfants. Exigeant de ce fait une remise en question perpétuelle des émotions ressenties auprès des enfants. « *L'implication émotionnelle n'est évidemment pas négative ou à proscrire, mais un outil de travail qu'il convient de ciseler, d'affûter afin de le rendre opérant* » (Dumont, 2010, p : 154).

Les enfants, avec qui j'ai travaillé, avaient souvent beaucoup de recul sur leur propre histoire, exprimant des discours préconstruits et relativisant leurs expériences. Les enfants ont également l'habitude de se raconter. L'accès à leurs ressentis véritables, leurs envies, craintes, peurs ou tristesses, a demandé du temps et une immersion prolongée. Ce n'est qu'au fil des interactions que leurs émotions ont commencé à se dévoiler.

Lorsqu'ils partageaient des récits d'événements difficiles, je les questionnais souvent sur les soutiens dont ils disposaient. Cela répondait à un double enjeu : m'assurer qu'ils n'étaient pas seuls face à leurs tourments, et identifier les personnes qui constituaient leur cercle de soutien. Ces discussions permettaient de mieux comprendre leurs dynamiques relationnelles et leurs appuis. Pour gérer l'intensité émotionnelle du terrain, j'ai adopté plusieurs stratégies. Aller sur le terrain principalement pendant les vacances m'a permis d'avoir des périodes de 2 à 3 mois sans contact direct avec les lieux d'enquête, offrant des phases de recul nécessaires pour être plus à distance de mes émotions.

La retranscription des données a également été un outil clé pour mettre à plat mes ressentis et structurer ma réflexion. Cela m'a aidée à recentrer ma démarche et à la questionner régulièrement. Enfin, les échanges avec mes collègues et ma directrice de thèse ont constitué une ressource essentielle pour prendre du recul et ajuster mon approche.

Au fil de l'enquête, il m'a fallu réaffirmer ma posture de chercheuse, notamment après avoir été perçue comme une animatrice, une confidente ou une grande sœur par les enfants. Dans la Mecs, où ma présence était régulière, expliquer clairement que je réalisais un doctorat et préciser mon objet de recherche m'a aidée à sortir du rôle d'animatrice.

Cependant, j'ai conservé certains rôles attribués, notamment celui de confidente ou de « grande sœur » pour certains enfants, car ces derniers facilitaient les échanges. À part les premiers temps, j'ai rarement eu le sentiment de devoir osciller entre ces rôles ; je me laissais porter par les dynamiques du terrain.

Pour l'analyse, j'ai beaucoup tiré parti des notes vocales que j'enregistrais régulièrement pour exprimer mes ressentis émotionnels. Ces enregistrements m'ont permis de faire le point sur mes expériences et d'identifier des éléments importants pour la suite de l'enquête. Le temps des restitutions a également joué un rôle central. Partager les résultats de mon travail avec les professionnels et les enfants a permis de rendre mes analyses concrètes et accessibles, tout en bouclant un cycle de dialogue avec les acteurs du terrain.

Dans ce cas de figure, est-ce que le chercheur peut mobiliser les émotions comme matériau de réflexion ? Réflexion sur le principe de neutralité des affects pour accéder à l'objectivité, c'est un fait, toutefois comment utiliser les émotions pour en faire un levier d'analyse ?

5.3. Protection des enquêtés lors de la rédaction

Afin de préserver l'anonymat des enfants, des jeunes majeurs et des professionnels rencontrés dans le cadre de cette recherche, une attention particulière a été portée à la manière de restituer les données, en s'inspirant des principes méthodologiques développés par Aude Béliard et Jean-Sébastien Eideliman (2008). Consciente des enjeux propres aux terrains à forte interconnaissance dans les établissements j'ai mis en place une stratégie de brouillage visant à réduire les risques de reconnaissance, tout en maintenant la densité sociologique des portraits.

Les informations personnelles ont été partiellement mélangées afin d'éviter les identifications directes. Cependant, les caractéristiques, tels que l'âge, le genre et l'ancrage dans l'établissement d'accueil initial, ont été conservés. Dans cette perspective, sept portraits ont été élaborés pour représenter les enfants, et trois pour les jeunes majeurs. Cette construction composite permet de préserver la singularité des parcours tout en respectant la préservation des identités.

Pour les professionnels, seuls les statuts, directeur, éducateur, assistant social, psychologue, ont été indiqués, de manière à situer leur position dans l'institution sans exposer leur identité. Lors des relectures partielles proposées, j'ai sollicité leur accord concernant l'usage éventuel de prénoms anonymisés et d'âges. La plupart ont exprimé une forte réticence, estimant que ces éléments, même modifiés, restaient trop facilement reconnaissables dans leur environnement professionnel. Cette réaction fait écho aux analyses d'Aude Béliard sur la tension entre intelligibilité sociologique et invisibilisation nécessaire dans les récits issus de terrains sensibles.

Ainsi, la stratégie adoptée relève d'un équilibre entre fidélité aux données et impératif éthique, dans un effort constant pour protéger les personnes tout en donnant à voir la complexité de leurs parcours et de leurs relations aux institutions.

Conclusion

Ce chapitre méthodologique rend compte de la complexité et des exigences d'une enquête qualitative menée dans un champ sensible comme celui de la protection de l'enfance. Il a montré que l'accès aux terrains résulte de négociations continues avec les institutions, les professionnels, les enfants, les jeunes majeurs et parfois leurs proches. Les différentes étapes d'entrée, de maintien et de sortie des terrains témoignent de la nécessité d'une posture adaptable, à la fois éthique et réflexive.

La diversité des outils mobilisés, entretiens, observations participantes, récits de vie, dessins, constellations de proches, *GIFs*, traduit une volonté d'articuler des méthodes traditionnelles à des démarches qui m'ont semblé plus adaptées afin de rendre compte de la parole, des vécus et des expériences des enfants et des jeunes. Ces outils ont permis de contourner, voire de réduire certaines asymétries, tout en révélant les marges de manœuvre des enquêtés dans des environnements souvent perçus comme contraignants. Mon implication, ma place dans les institutions, ma posture auprès des enfants et des professionnels, ainsi que la gestion de mes émotions et de la sortie du terrain ne relèvent pas de simples aspects pratiques : elles ont façonné la recherche elle-même. La relation que j'ai nouée avec les enquêtés ne s'est jamais limitée à une collecte de données : elle a engagé ma responsabilité éthique, affective et scientifique, et a contribué à la co-construction du savoir.

En somme, ce chapitre souligne que faire de la recherche en protection de l'enfance, c'est s'inscrire dans une démarche mouvante, où les méthodes ne se décrètent pas mais se

construisent au fil des rencontres et des ajustements. L'enjeu est de saisir au plus près la manière dont les enfants et les jeunes confiés s'inscrivent, ou non, dans des parcours institutionnels, et dans quelle mesure leur capacité à agir, penser, ressentir, peut être reconnue, entendue ou réappropriée dans l'espace contraint des dispositifs de protection.

Ces choix méthodologiques constituent la trame de l'enquête empirique. Le chapitre suivant propose une immersion dans deux établissements, afin d'ancrer l'analyse dans les lieux de vie enquêtés.

Partie 2 : Vivre en établissement : capacité d'agir des enfants dans une institution « totale » ?

Les institutions de la protection de l'enfance occupent une place centrale dans la prise en charge des enfants en situation de vulnérabilité. Conçues comme des espaces de protection et d'éducation, elles soulèvent toutefois des interrogations sur la possibilité pour les enfants d'y exercer leur capacité d'agir : Dans quelle mesure ces structures, parfois qualifiées de « totales » en raison de leur caractère englobant, constituent-elles des environnements de contrainte, ou au contraire des lieux où les enfants peuvent saisir des opportunités pour mettre en œuvre leur *agency* ?

Cette partie s'attache à analyser les dimensions du quotidien en institution en croisant les perspectives des enfants et des professionnels. Elle met en lumière les espaces de liberté et de négociation que les enfants parviennent à investir, tout en soulignant les défis rencontrés par les acteurs institutionnels. En référence aux travaux d'Erving Goffman (1961) sur les institutions totales, il s'agit d'examiner comment les mécanismes de contrôle et de discipline coexistent avec des formes d'adaptations secondaires, c'est-à-dire des tactiques (De Certeaux, 1980) permettant aux individus de préserver une marge de manœuvre face aux contraintes. Cette lecture est enrichie par les théories du *care* (Tronto, 1993 ; Molinier, 2013 ; Paperman, 2015), qui insistent sur les dilemmes des éducateurs, partagés entre l'autorité institutionnelle et la création de liens affectifs.

En articulant ces approches, cette deuxième partie explore la tension entre contrainte et *agency*, en s'appuyant sur une analyse des pratiques quotidiennes, des relations sociales et des modes d'action des enfants et des professionnels rencontrés durant l'enquête. Elle vise à répondre à une question centrale : dans quelle mesure les enfants peuvent-ils développer leur capacité d'agir au sein d'institutions marquées par des normes, des règles et des dynamiques relationnelles ?

Le **Chapitre 4** propose une monographie des deux établissements étudiés. À travers une description, il examine leurs rôles, leurs types d'accueil et leurs spécificités structurelles, en mettant en lumière les différences entre ces deux établissements. Il met en avant une analyse des espaces, des temps de vie collective, tels que les repas, les activités ou les moments de devoirs. Une description fine des deux établissements permet de montrer comment leurs

différences organisationnelles et structurelles façonnent concrètement les expériences quotidiennes et par conséquent, l'*agency* des enfants qui les fréquentent.

Le **Chapitre 5** s'intéresse aux cadres et aux liens institutionnels, en analysant les normes qui régissent la vie collective. Il explore les tensions entre attentes institutionnelles et contraintes vécues, tout en examinant les solidarités, les amitiés et les conflits qui émergent entre pairs. Les relations entre enfants et professionnels, marquées par des rapports d'autorité et des enjeux émotionnels, sont également étudiées pour comprendre les dynamiques de pouvoir et de *care* qui traversent ces interactions. L'analyse des normes et des relations qui structurent la vie collective permet de saisir comment elles ouvrent ou limitent les marges de manœuvre des enfants et ainsi, d'éclairer leur *agency* au sein de l'institution.

Le **Chapitre 6** aborde les modes d'actions individuelles et collectives mises en œuvre par les enfants pour négocier leur quotidien. Ces stratégies incluent des formes de résistance, comme les fugues ou l'utilisation des smartphones, mais aussi des marges de manœuvre créées à travers les temps libres, les relations avec l'extérieur (famille, école) et les négociations avec les professionnels. L'analyse met en lumière la créativité des enfants pour adapter et transformer leur environnement institutionnel.

Enfin, le **Chapitre 7** examine le rôle des professionnels dans les deux établissements enquêtés. Il s'intéresse à l'influence de leur statut, leur genre et leur parcours sur leurs pratiques et leurs perceptions, ainsi qu'aux conditions d'exercice de leur métier. Ces analyses permettent de mieux comprendre les dynamiques organisationnelles et les contraintes structurelles qui façonnent les interactions entre professionnels et enfants, tout en soulignant les enjeux affectifs et éthiques liés à ces métiers du *care*.

Chapitre 4 : Immersion au cœur de deux structures

> « *Si l'observation ethnographique est un rapport entre les objets, les êtres humains, les situations et les sensations provoquées chez le chercheur, la description ethnographique est donc l'élaboration linguistique de cette expérience* » (Laplantine, 1996, p : 30).

Ce chapitre adopte une perspective institutionnelle et s'intéresse au fonctionnement des établissements à travers l'ethnographie conduite dans deux établissements : une Mecs et un foyer de l'Ase. Il s'agit d'analyser, dans une approche comparative, comment ces institutions organisent la vie quotidienne et encadrent les enfants, tout en laissant place, ou non, à des formes d'*agency*. L'enjeu est de montrer les spécificités spatiales et organisationnelles des terrains investigués[32]. L'objectif de cette description est d'examiner en détail l'organisation et le fonctionnement de ces structures. Pour cela, l'observation a été utilisée comme un outil central de collecte de données, permettant d'appréhender l'environnement physique et quelques moments de vie des enfants.

Une description détaillée de chaque établissement sera réalisée, en explorant plusieurs aspects :

- Le public accueilli : les profils des jeunes pris en charge.
- La situation géographique : l'emplacement de la structure et son influence sur le quotidien des résidents.
- La description des lieux : une exploration des espaces de vie (entrée, bureaux, salles communes, espaces de repos, annexes) afin de comprendre leur organisation et leur fonction dans la prise en charge éducative.
- Pour l'analyse des moments de vie, j'ai croisé plusieurs observations afin de dégager des instants types correspondant à des temps clés du quotidien, tels que les repas ou les douches. Cette méthodologie m'a permis de reconstituer ces séquences en mettant en évidence les régularités et les particularités de chaque moment observé.

[32] Annexe 7. Lieux de vie : organisation et visualisation des espaces

À travers cette analyse descriptive, ce chapitre vise à mettre en évidence les enjeux liés à l'accueil des enfants dans ces deux établissements, tout en soulignant les spécificités de chaque structure. Cette immersion permettra ainsi de mieux comprendre les conditions de vie des jeunes et l'importance du cadre spatial dans leur accompagnement et leur parcours.

1. La Maison d'enfants à caractère social (Mecs)

1.1. Le public accueilli

La Mecs accueille des enfants et jeunes âgés de 6 à 18 ans. Les enfants âgés de moins de 6 ans sont principalement accueillis par des pouponnières et des familles d'accueil (observations et échanges conseil départemental, 2020) et leur majorité marque leur sortie de placement. Cette Mecs accueille une trentaine d'enfants en placement temporaire, définitif, et séquentiel. La majorité des placements est de longue durée, voire définitive, notamment pour les enfants orphelins. Ces enfants ont soit une mesure de protection administrative soit une protection judiciaire. Ces enfants sont entourés de cinq professionnels au quotidien : éducateurs spécialisés, assistants sociaux, psychologues, ou même psychomotriciens. Les enfants sont principalement suivis par les « référents éducatifs » attribués. Chaque professionnel suit en moyenne 6 enfants.

1.2. La situation géographique

Située en périphérie de ville, l'accès à la Mecs se fait grâce à un grand portail, qui s'ouvre à l'aide d'un dictaphone relié à l'intérieur de la structure. Ce fonctionnement permet ainsi de filtrer les accès. Ensuite, à l'entrée, les espaces verts sont bien entretenus et la verdure est très présente : des fleurs, des arbres, des bancs, de petites maisons pour les oiseaux et des tableaux peints sur le bois sont visibles. Ces derniers sont des dessins d'enfants représentant un groupe de copains et des activités en extérieur. Je vois également apparaître, dessinée au sol, une marelle. Avant d'arriver à la structure même, il faut marcher sur 200 mètres dans une allée. Une fois devant la porte en verre, où sont exposées de nombreuses affiches, on se retrouve dans des espaces qui semblent vides et spacieux. Il y a une hauteur sous plafond importante, de 4 mètres environ.

1.3. La description des lieux

L'entrée

Dans l'entrée, on voit de grands murs blancs, et l'on retrouve quelques chaises longeant les murs, de couleur noire et argentée, ainsi que quelques plantes. Lors de ma seconde visite, la

décoration a changé, il y a des décorations de Noël ; contrairement à la première fois où je suis venue il n'y a plus de plantes, à la place de l'une d'entre elles on remarque un faux sapin de noël (sans décoration) ; dans le coin gauche de l'entrée et le long des murs, on aperçoit des guirlandes faites main. Dans l'entrée, de grandes vitres permettent de voir à l'extérieur, d'où l'on ne peut pas voir l'intérieur, donnant un effet « miroir ».

Les bureaux

En face de la porte d'entrée, se trouve le bureau des entrées, composé de deux bureaux sur lesquels sont posés des « babioles ». Il y a du matériel professionnel, des papiers, ainsi que des photos d'enfants, ressemblant à des photos de familles prises en extérieur. La lumière est plutôt tamisée, de cette manière les personnes arrivantes ne voient pas ce qui se trouve à l'intérieur. C'est à ce bureau que les personnes extérieures se présentent, afin de prouver leur identité et par la suite elles sont acceptées ou non à entrer dans l'enceinte de la structure. Au-dessus du bureau des entrées, des dessins sont exposés, représentant des forêts : certains réalisés aux feutres, d'autres à la peinture. Les couleurs sont nuancées en fonction de la saison choisie pour colorier la forêt. Sur les 10 dessins, 6 d'entre eux représentent l'hiver, deux l'automne, un l'été et un le printemps.

A l'arrière du bureau des entrées, on trouve l'ensemble des bureaux des professionnels encadrants (psychologue, assistante sociale, éducatrice spécialisée…). Chaque porte est identique, de couleur noire avec une étiquette couleur « or » et gravée, indiquant un prénom, un nom et une profession. A l'intérieur, les bureaux sont différents, et organisés en fonction du rôle de chacun. Par exemple, dans le bureau de l'assistante sociale tout est rangé, les stores sont fermés, et il y a très peu de lumière, uniquement une lampe de bureau. Deux ordinateurs sont prévus afin de gérer le côté administratif : un ordinateur portable et un ordinateur de bureau fixe avec une imprimante. Et en ce qui concerne le bureau de la psychologue, on voit des jeux pour enfants, à droite de la pièce, posés au sol (*puzzle*, jeux de sociétés). De plus son bureau coupe la pièce, afin qu'elle-même et les enfants puissent se positionner en cercle. De manière générale, les bureaux des professionnels sont personnalisés avec des photos, notamment d'enfants, parfois il s'agit de leur propre famille mais aussi des enfants de la Mecs.

Une fois l'entrée et les bureaux dépassés, une porte battante s'ouvre sur un couloir vétuste, aux murs fissurés, faiblement éclairé, où l'on distingue un marquage au sol. Au premier abord, j'ai eu l'impression d'être dans un hôpital avec des marquages et des couloirs spacieux. Ces couloirs permettent de circuler facilement au sein de l'institution.

La salle de repas

Ensuite, on se retrouve dans le restaurant de l'établissement, des tables rondes sont disposées au centre de la pièce : il y en a 5 de 6 places chacune, vides en dehors des temps de repas. Sur le côté de la pièce, il y a des tables identiques à celles que l'on retrouve dans les salles de classe d'une université. Dessus, on remarque des bouteilles d'eau, du sirop, des gâteaux, et lorsqu'on se rapproche on remarque que ces tables sont plastifiées et sous le tissu plastique, on observe des dessins de fruits, légumes, produits laitiers et des slogans comme « manger 5 fruits et légumes par jour » et « les produits laitiers sont nos amis pour la vie ». On voit que ce sont des dessins enfantins avec une écriture plutôt sophistiquée. Il y a un réel paradoxe entre les dessins et les écrits. On voit également des dessins au mur, cependant je n'arriverais pas à les décrire. Dans cette pièce, il y a des plantes vertes, et notamment des yuccas, une dans chaque coin et certaines sont placées au milieu de la pièce entre les tables, pour assurer une délimitation. Sur la droite, lorsqu'on rentre par la porte battante, il y a plusieurs bacs vides en métal. Il semble que cet endroit serve à la distribution des repas, et qu'à l'arrière soit aménagé l'espace cuisine : plaques électriques, éviers, fours, micro-ondes et ustensiles disposés avec ordre, étiquetés par leur nom et leur fonction. C'est très ordonné et adapté pour que des enfants puissent avoir accès ; par exemple, les meubles sont bas et les ustensiles ont une texture non tranchante, souvent en bois.

Observation Mecs, un instant de repas, automne 2021

Il est un peu avant midi. La pièce est encore vide, silencieuse. Les cinq tables rondes au centre attendent les enfants, alignées avec précision. Peu à peu, les enfants arrivent. Ils franchissent la porte battante dans un flot plus ou moins ordonné. Certains courent, d'autres traînent des pieds, et quelques-uns s'observent du coin de l'œil avant de rejoindre leur table habituelle. Le niveau sonore monte rapidement : éclats de voix, rires, rappels à l'ordre discrets des adultes.

Les enfants s'installent autour des tables rondes, par petits groupes d'affinité. Il y a un rituel presque invisible dans la manière dont chacun prend place, comme si les rôles étaient établis d'avance. Un adulte circule, échange quelques mots, canalise l'énergie quand elle déborde.

Sur les tables rectangulaires, contre le mur, les bouteilles d'eau, les carafes de sirop et les paquets de gâteaux sont disposés. Les nappes plastifiées attirent l'œil : sous le plastique

transparent, des dessins de fruits, de légumes, de yaourts, accompagnés de slogans alimentaires bien connus.

L'un des enfants, debout près de la table de service, pointe du doigt un dessin de carotte souriante. Il mime une voix de dessin animé : « Bonjour, je suis une carotte, mangez-moi ! » Quelques rires fusent. Un autre répond avec une voix grave, imitant sans doute un adulte : « Les produits laitiers sont nos amis pour la vie », et l'ensemble du groupe se met à rire.

Pendant ce temps, à droite de la salle, les bacs en métal sont remplis discrètement. L'odeur du repas commence à se répandre. Les enfants se lèvent tour à tour pour se servir, souvent avec l'aide d'un adulte. Chacun respecte une forme d'ordre, même si quelques débordements surviennent ici et là.

Dans le fond, la zone cuisine est visible. Les ustensiles sont bien rangés, soigneusement étiquetés : couteaux en bois, louches, spatules. Les meubles bas et les matériaux sécurisés laissent deviner une volonté d'accessibilité. Ce n'est pas un lieu interdit, mais plutôt un espace partagé, pensé pour l'usage des enfants sous supervision.

Le repas se déroule dans une atmosphère vivante, ponctuée d'échanges, de petites disputes sur qui prendra la dernière compote, de fous rires ou de moments de silence plus rares, où chacun mange, concentré sur son assiette.

Outre les règles et normes à respecter par les institutions de protection de l'enfance, chaque pièce dispose de son propre règlement affiché sur une porte ou sur un mur. Par exemple, dans cette pièce les enfants retrouvent les règles de conduite à adopter dans la salle de repas :



Figure 5 : Image reconstituée à partir d'une affiche authentique

Le salon

Dans un deuxième temps, dans la continuité de la cantine, on se retrouve dans le salon avec des canapés de couleurs vives (jaunes, rouges, violets). Cependant, les murs sont toujours de couleur blanche. Dans un coin de la pièce, à gauche, lorsqu'on rentre, on remarque deux télévisions et un rétroprojecteur en face des canapés. Au centre une table en bois est gravée de lettres et de « tags ». Au-dessus des canapés il est écrit « SILENCE JE ME REPOSE AVEC LES COPAINS & LES PELUCHES », pourtant je n'ai vu aucune peluche dans cette pièce. Dans l'autre coin gauche, au fond, il y a une table haute avec 12 places, et dessus on remarque des pinceaux, de la poterie, et au mur il est écrit en couleur « ATELIER CREATIF, FAITES CE QU'IL VOUS PLAÎT ». À droite, quatre tables basses présentent divers livres. L'une d'elles propose notamment un livre interactif destiné à l'apprentissage des mathématiques, du français et de l'anglais. Dans le coin opposé, sur la gauche, un espace jeux de sociétés, quelques-uns sont posés au sol, cependant les autres jeux ne sont pas visibles car ils sont rangés par âge dans un meuble rouge longeant le mur.

Observation Mecs, juillet 2022

Après le repas, le groupe d'enfants traverse le couloir pour rejoindre le salon. Certains se précipitent sur les canapés colorés, s'affalant avec l'excitation du moment, tandis que d'autres prennent le temps de choisir leur occupation.

Près de la table centrale, Ryan, 12 ans, passe ses doigts sur les lettres gravées dans le bois. À côté de lui, Inès, 10 ans, gratte un tag au stylo avec son ongle. « Regarde, on dirait une étoile ! » dit-elle en riant.

Près des télévisions, Samir, 14 ans, tente de négocier avec un éducateur pour mettre une vidéo sur le rétroprojecteur. « Allez, juste un épisode ! » Mais son attention est vite détournée par Maéli et Yasmina, qui ont sorti un jeu de société du meuble rouge. « On joue au Uno ? » propose Yasmina. Un petit attroupement se forme, des rires éclatent lorsque Jason pioche quatre cartes d'un coup.

Dans l'espace créatif, Manon s'installe sur un tabouret, saisit un pinceau et commence à peindre sans un mot. À ses côtés, Sofiane tente de modeler un pot en pâte à modeler, mais sa création s'écroule. « C'est nul ! » souffle-t-il, avant qu'une éducatrice ne l'encourage : « Regarde, on peut le rattraper ensemble. »

Au fond de la pièce, sur une des petites tables basses, Léo tourne les pages d'un livre interactif. Il appuie sur un bouton et un son métallique récite en anglais : « Apple. Pomme. » Il se tourne vers un éducateur : « C'est du français, de l'anglais et du quoi encore ? » « Espagnol », répond l'éducateur en souriant.

L'agitation se mélange au calme, les voix rebondissent contre les murs blancs. Certains enfants jouent, d'autres dessinent, quelques-uns se contentent d'observer. L'inscription au-dessus des canapés attire l'attention de Julie : « SILENCE JE ME REPOSE AVEC LES COPAINS & LES PELUCHES ». Elle jette un regard autour d'elle.

Les espaces repos et nuits

Dans un troisième espace, après l'espace jeux et détente, on se retrouve dans l'espace chambre. Sur chaque porte sont écrits les prénoms des enfants sur des tablettes en bois, d'une couleur qu'ils ont choisie. Chaque porte à une couleur différente, bleu, vert, jaune ou rouge, cependant les murs restent blancs. Les enfants sont 3 à 4 par chambre. Lorsqu'on rentre dans la chambre des enfants, on remarque que c'est leur espace personnel, même s'il existe des règles à respecter, comme faire son lit chaque matin. « On est bien dans notre chambre, notre cocon » (Mélissa, 16 ans). Les enfants personnalisent leurs espaces et cohabitent par deux. Toutefois, cela reste

des espaces distincts, séparés par une cloison allant à mi-hauteur entre le sol et le plafond. Les enfants décorent à leur goût, et affichent au mur des dessins ou des posters. « On a mis les couleurs qu'on voulait et on a pris plein de peluches » (Emma, 11 ans). Au fond des dortoirs, il y a des « cabines » de douche individuelle, la salle de bain est bien entretenue, et on voit des lavabos avec des brosses à dents, quelques produits pour se laver, et des serviettes brodées avec le nom des enfants. On voit alors qu'il y a une personnification des 25 serviettes avec le prénom des enfants. Cependant, cela apparaît davantage pour des questions pratiques, car les couleurs restent identiques. Ensuite, il faut rebrousser chemin dans les couloirs pour se rendre dans l'espace détente et sieste. Dans cette pièce, il fait assez sombre, il y a des rideaux épais, et des matelas disposés par terre, au travers de la pièce. Sur les murs il est inscrit : « LE REPOS EST IMPORTANT » ; « JE RESPECTE LES AUTRES » ; « J'AIME LES HISTOIRES » ;
« SILENCE, CA DORT ».

Sur la porte on voit le règlement :

1. Ici, je peux me reposer après le repas du midi

2. Ici, je peux écouter une histoire

3. Ici, je ne fais pas de bruit

4. Ici, je prends soin des autres

5. Ici, les plus grands aident les petits

6. Ici, je peux demander à écouter une musique douce ou faire une séance de relaxation

7. Ici, je respecte les RÈGLES & Surtout repos, tranquillité et bien être.

Les injonctions présentées ci-dessus seront analysées dans le chapitre 5 concernant les règles et les relations institutionnelles. Les points 4 et 5 de ce règlement seront approfondis et questionnés.

À l'entrée de la pièce, sur la droite, se trouvent des casiers destinés au rangement des chaussons. On en voit de toutes les tailles, et de toutes les couleurs, certains sont posés à côté, et certains casiers sont vides. C'est un endroit où les enfants peuvent faire la sieste. Les lits présents sont bien faits et alignés, et sur les côtés de la pièce il y a des lits à barreaux pour les plus petits, et d'énormes peluches.

Observation Mecs, un soir à l'établissement

18h15 :

Le retour dans les chambres marque le début du temps calme du soir. Certains enfants viennent tout juste de finir leurs devoirs ou de sortir de l'espace détente. Il y a comme un changement de rythme, perceptible dans les corps et les voix : ça parle un peu moins fort, les mouvements se ralentissent.

Les enfants passent par les casiers à chaussons, déposent leurs chaussures, certains les alignent soigneusement, d'autres les laissent de travers. Les plus jeunes réclament de l'aide pour enfiler leurs pantoufles, parfois avec une légère tension, signe de fatigue. Les éducateurs les accompagnent, parfois par un geste, un mot doux ou un regard attentif.

18h30 :

Dans les chambres, l'ambiance est feutrée. La lumière est tamisée. Certains enfants commencent à préparer leurs affaires pour le lendemain. D'autres s'allongent sur leur lit, s'emmitouflent dans une couverture, un casque audio sur les oreilles, ou feuillettent un magazine. La cloison à mi-hauteur délimite bien les espaces de chacun, mais les échanges continuent malgré tout d'un côté à l'autre.

Un éducateur entre discrètement dans la chambre de Mélissa et Emma. Il demande si tout va bien. Les deux filles hochent la tête. Mélissa montre un poster qu'elle a accroché dans l'après-midi. Emma tient une peluche serrée contre elle. Elles semblent apaisées, presque complices.

18h45 :

L'odeur du dîner commence à flotter dans le couloir. Depuis l'espace cuisine, des bruits de couverts, de plats qu'on prépare. Un enfant traverse le couloir en trottinant : « C'est quoi ce soir ? » demande-t-il à un adulte. « Gratin ! » répond-on avec un sourire. Les enfants se dirigent vers le restaurant, passent devant les tables rondes encore vides. En quelques minutes, les places sont occupées. Des discussions s'engagent : école, souvenirs du jour... Les adultes sont là, en retrait mais attentifs, assis à certaines tables, rappelant une consigne, posant une question, ou simplement écoutant.

19h45 :
Retour dans les chambres. Le temps de toilette commence. Les enfants passent par les douches individuelles, partagent le miroir, se bousculent un peu devant les lavabos, rient en se lavant les dents. Les serviettes brodées sont accrochées à leurs crochets : une pour chaque prénom, bien reconnaissable.

20h00 :
L'ambiance devient plus intime. Certains enfants mettent leur pyjama seul, d'autres demandent de l'aide. Dans une chambre, un garçon aligne ses peluches au pied de son lit. Dans une autre, une fille lit à voix haute une histoire à sa voisine. Les éducateurs passent de chambre en chambre, distribuent parfois une tisane, prennent le temps d'un échange individuel. Il y a ici un soin particulier dans le lien, même dans les gestes les plus simples.

20h30 :
Dans l'espace détente et sieste, les plus jeunes s'installent pour une lecture collective. Les rideaux sont tirés, quelques matelas sont disposés, des peluches géantes servent de dossier. La voix de l'adulte lit lentement une histoire douce. Certains enfants s'endorment là, d'autres rejoindront leur lit juste après.

21h00 :
Un dernier passage des adultes pour s'assurer que tout le monde est bien. Un enfant appelle pour un câlin, un autre demande à écouter une musique douce. Le silence s'installe, peu à peu, par petites touches. Il n'est pas immédiat.

Les annexes
A l'arrière du bâtiment, il y a une buanderie. Pour avoir accès à cette pièce, il faut passer une porte de secours et marcher dans un couloir avant d'arriver dans la « salle de lavage », c'est un endroit à risque pour les enfants (produits nocifs et d'entretien). Ces derniers ont interdiction de franchir cette porte ; qui est d'ailleurs sécurisée par un code d'accès. Une première pièce contient une machine pour laver le sol et un aspirateur posé dans le coin gauche. À droite, les balais et les seaux sont alignés, tandis que des étagères disposées tout autour de la pièce accueillent divers produits d'entretien (pour la cuisine, les vitres…). Face à la première porte d'entrée, une seconde porte mène à une autre pièce, équipée de trois machines à laver sur la

gauche et de quatre sèche-linges sur la droite. Deux fenêtres, situées en haut de chaque mur blanc, assurent l'aération.

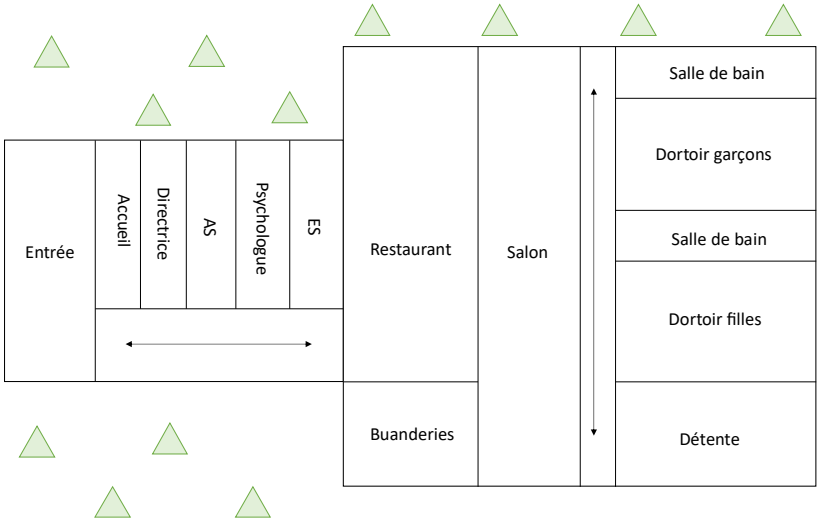


Figure 6 : Plan reconstitué de la Mecs

A travers cette description des lieux, on remarque que chaque pièce a un usage qui lui est dédié. De plus, la fonction de chaque pièce est rappelée par des inscriptions au mur, indiquant également les règles à respecter. Dans chacune des pièces, on constate que l'ensemble de la structure est adapté aux enfants, afin de leur permettre de participer, tout en assurant leur sécurité physique. Les inscriptions écrites sont souvent à la hauteur des enfants et des images permettent de favoriser la compréhension. On peut voir également qu'il y a une personnification des lieux, par les enfants, mais aussi par les professionnels que ce soit avec les dessins et les affiches présentes dans l'ensemble des lieux. Tout est pensé pour permettre aux enfants de sentir bien et faciliter l'organisation de la structure. La Mecs est donc composée de 6 espaces principaux, un restaurant, une salle de jeux, un espace détente, un dortoir, un espace extérieur et un bureau, organisés de manière précise.

2. Le foyer de l'aide sociale à l'enfance (Ase)

2.1. Le public accueilli

Dans le second lieu investigué, l'accueil est principalement séquentiel et spécialisé avec de nombreux enfants considérés à besoins « particuliers »[33]. Il y a aussi des accueils d'urgence pour les enfants demandant une prise en charge rapide et immédiate. Toutefois, il y a aussi des accueils longue durée pour les « enfants sans supports » (Martucelli, 2002). Le foyer accueille une cinquantaine d'enfants et de jeunes âgés de 6 à 18 ans également. Toutefois, ils ne sont pas tous présents en même temps. Certains rentrent dans leur famille par moment : les mercredis, les weekends, ou bien encore une semaine sur deux chez l'un des parents.

2.2. La situation géographique

Contrairement à la Mecs, ce foyer est implanté au cœur d'une ville, dans un environnement urbain marqué par une circulation dense et une proximité immédiate avec les activités citadines. Les espaces verts sont rares, ce qui contraste fortement avec le cadre plus rural ou semi-urbain de la Mecs. L'entrée de la structure est située le long d'une rue passante, caractéristique d'un centre-ville, et les sons de la circulation sont omniprésents.

2.3. La description des lieux

L'entrée

L'enceinte du foyer est protégée par de hauts murs en pierre qui assurent la discrétion, la sécurité et la surveillance des enfants (pour éviter des fugues par exemple). Ces murs imposants, bien qu'ils masquent l'intérieur de la structure, sont adoucis par la présence de quelques arbres dont le feuillage dépasse et s'offre à la vue des passants, suggérant une végétation plus dense à l'intérieur. L'accès à l'établissement est contrôlé et sécurisé. Les visiteurs doivent d'abord utiliser un interphone situé à l'entrée pour signaler leur arrivée. Le système d'accès est renforcé par la présence d'un gardien, chargé de filtrer les entrées et de veiller à ce que seules les personnes autorisées puissent pénétrer dans les lieux. Selon lui, ce rôle est essentiel pour garantir la sécurité et préserver les enfants. Une fois l'entrée validée, les visiteurs sont orientés vers une maisonnette, située à l'intérieur du périmètre, qui sert de point de repère pour le secrétariat. Ces filtres permettent aussi de surveiller les allers et retours des enfants et des jeunes qui sont accueillis.

[33] « Oui, des enfants avec des troubles, du comportement, type violence, ou des TCA [Trouble Comportement Alimentaire], ou avec un TDAH [Trouble Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité] » (psychologue, foyer)

Ce dispositif, bien que strict, reflète une organisation pensée pour conjuguer protection et fonctionnalité dans un contexte urbain. L'ensemble des éléments, des murs protecteurs à la présence d'un gardien, souligne l'attention portée à la sécurité et aux contrôles.

À l'arrivée, le visiteur est accueilli par une porte vitrée qui laisse entrevoir l'intérieur de la salle d'attente, offrant une première impression conviviale et accueillante. Dans cette salle, tout semble pensé pour rendre l'espace adapté aux enfants : des petites chaises colorées sont disposées de manière ordonnée et apportent une touche de gaieté. Un large tapis, moelleux et chaleureux, occupe une partie de la pièce.

Le coin jeu, un espace dédié aux enfants, attire immédiatement l'attention. Il est équipé d'une table ronde, peinte en vert vif, accompagnée de petites chaises multicolores. Ces meubles sont conçus pour correspondre à la taille des enfants (6-10 ans). Cet espace ludique regorge souvent de jeux éducatifs et de livres illustrés, offrant aux enfants une distraction pendant leur attente. L'aménagement reflète une attention particulière à leurs besoins, contribuant « à apaiser les éventuelles tensions liées à la visite » (secrétaire, foyer).

En face de la porte d'entrée se trouve le bureau de la secrétaire, une position stratégique qui permet de superviser à la fois la salle d'attente et les allées et venues. Ce bureau est cependant souvent inoccupé. Pour obtenir de l'aide ou signaler sa présence, les visiteurs doivent utiliser une sonnette discrètement placée sur le coin du bureau.

La secrétaire joue un rôle central au sein de l'établissement, dépassant largement celui de l'accueil. Elle est responsable de la gestion administrative, incluant la coordination des emplois du temps et l'organisation des déplacements des professionnels. Ce rôle témoigne de sa place dans le fonctionnement du foyer, bien que sa présence intermittente dans le bureau puisse parfois donner une impression de solitude dans la salle d'attente. L'ensemble de l'aménagement, de la salle d'attente au bureau, illustre une organisation pensée pour concilier praticité et convivialité.

Les rares fois où j'ai attendu dans cette salle d'attente, j'ai remarqué que les passages étaient nombreux, des professionnels et des membres des familles font des allers-retours et se présentent successivement au bureau. A chaque aller-retour, les différents acteurs signent une feuille d'émargement pour signaler leur présence. La secrétaire connaît la procédure par cœur et mène ses actions de manière mécanique. Je suis surprise par ses réactions qui me semblent froides et distantes avec les acteurs qu'elle reçoit. Après une discussion avec elle, je comprends qu'elle est lassée de sa profession et des interactions, décrites comme « désagréables », avec

les membres des familles et parfois même avec les professionnels qui « ne respectent pas toujours mon [son] travail » (secrétaire, échange informel, foyer).

Salle d'attente

Dans cette même salle d'attente il est possible d'apercevoir une porte battante donnant sur une grande salle. Cette dernière offre un espace pour les rencontres entre enfants, familles et professionnels. A ma connaissance cette salle permet de donner lieu aux visites médiatisées [34]. Dans cet établissement de nombreux placements sont provisoires et séquentiels, les rencontres avec la famille sont donc régulières. Cet espace permet d'offrir un moment entre parents et enfants. Dans cette salle, un espace diversifié est aménagé pour répondre aux besoins variés des enfants en matière de détente, de créativité et d'apprentissage. Plusieurs jeux de société sont mis à disposition, soigneusement rangés sur des étagères accessibles, offrant un large éventail d'activités ludiques favorisant la réflexion, la stratégie et l'interaction sociale. Les coins de lecture, confortablement aménagés avec des tapis, des coussins et des étagères garnies de livres adaptés à différents âges, invitent les enfants à explorer des histoires, à se plonger dans des récits captivants ou à feuilleter des albums illustrés. Enfin, des jeux à visée pédagogique, tels que des *puzzles* éducatifs, des kits de construction, des outils d'apprentissage interactifs ou des activités manuelles, sont également disponibles. Ces derniers « encouragent le développement des compétences cognitives, motrices et créatives tout en suscitant la curiosité et le plaisir d'apprendre » (psychomotricienne, échange informel, foyer). L'ensemble est pensé pour créer un environnement accueillant pour les enfants, les jeunes, les parents et les professionnels.

La salle de repas

En ce qui concerne la pièce dédiée aux repas, celle-ci évoque un réfectoire scolaire, à l'image de ceux que l'on trouve dans les collèges et lycées. Les murs sont uniformément blancs, rappelant encore une fois ceux d'un réfectoire scolaire. Leur surface lisse et froide semble avoir été repeinte plusieurs fois, effaçant les marques laissées par le temps et les passages successifs des enfants. Quelques affiches éducatives ou dessins d'enfants, parfois jaunis par le temps, viennent timidement rompre cette monotonie, fixés avec du scotch qui commence à se décoller par endroits. Le sol, quant à lui, est en lino beige moucheté, un revêtement typique des établissements scolaires. Facile à nettoyer, il porte pourtant les traces d'un usage intensif : des

[34] En protection de l'enfance**,** une visite médiatisée fait référence à une rencontre entre un enfant placé sous protection (généralement dans une famille d'accueil ou un établissement spécialisé) et ses parents ou membres de sa famille, qui se déroule sous la supervision d'un professionnel. Annexe 8. Visite médiatisée

micro-rayures, quelques taches incrustées, et les marques sombres laissées par les déplacements répétés de chaises et de meubles.

L'aménagement est fonctionnel et conçu pour accueillir un grand nombre de jeunes (jusqu'à 65 couverts). Un buffet central occupe une place stratégique dans la salle, permettant aux enfants de se servir eux-mêmes. Les plateaux, empilés à portée de main, sont accompagnés de couverts et de serviettes soigneusement disposés. Des tables longues, alignées en rangées ou en îlots, sont équipées de chaises uniformes et robustes. L'atmosphère, bien que souvent bruyante en raison de l'enthousiasme des jeunes, est conviviale mais tout est structuré, reflétant une organisation pensée pour allier praticité et esprit collectif.

Repas du soir : un instant type

18h45 : Préparation et arrivée des enfants

Les enfants commencent à se rassembler dans la pièce dédiée aux repas. Cette salle, évoquant un réfectoire scolaire, est aménagée pour accueillir tous les enfants dans une ambiance fonctionnelle. Les cinq éducateurs rappellent les consignes pour que chacun prenne son repas dans le respect des règles de vie commune. Les enfants, munis de leurs plateaux, se dirigent vers le buffet central pour se servir.

19h00 : Début du repas

Le buffet, disposé de manière stratégique au centre de la salle, propose une variété de plats équilibrés, adaptés aux besoins nutritionnels des enfants. Ils y trouvent une entrée, un plat principal avec un accompagnement, un produit laitier, et un dessert. Chaque enfant est encouragé à se servir de manière autonome, sous le regard des éducateurs qui veillent à ce que personne ne manque de rien. Les plus jeunes (6-8 ans) sont aidés par les professionnels présents et les plus grands.

19h15 : Un moment de convivialité

Une fois installés aux tables longues, les enfants, une dizaine par table, commencent à manger tout en discutant entre eux. Les filles restent généralement entre elles, et les garçons font de même. Ils se groupent aussi par âge. Certains enfants restent parfois en retrait.

L'atmosphère est animée, ponctuée de rires et d'échanges vivants, mais reste sous le contrôle des éducateurs qui veillent à ce que le bruit ne devienne pas excessif. Ces derniers circulent dans la salle, s'assurant que tout se passe bien, répondant aux questions, et encourageant les plus jeunes à terminer leur assiette.

19h30 : Rappel des consignes et moments d'échange
Les éducateurs, en parlant fort, profitent de ce moment pour rappeler quelques consignes, comme l'importance de respecter les autres convives ou de limiter les déplacements inutiles pendant le repas. Parfois, des discussions collectives s'engagent sur des sujets variés, créant un moment de partage et de réflexion entre les enfants et les professionnels. Mais aussi des débats plus tumultueux où les jeunes expriment leur mécontentement.

19h45 : Fin du repas et rangement
Progressivement, les enfants terminent leur repas et rapportent leurs plateaux dans un espace dédié à desservir. Les restes sont jetés dans des poubelles spécifiques pour le tri, et les plateaux, couverts et verres sont empilés pour être nettoyés. Ce rituel de rangement est encadré par les éducateurs, qui encouragent les enfants à participer activement à la vie collective et au respect de l'environnement commun.

20h00 : Retour au calme et activités de soirée
Une fois la salle vidée, les éducateurs veillent à ce que les derniers détails soient réglés : vérification de la propreté des lieux, fermeture des buffets, et préparation pour le service du lendemain. Les enfants quittent la salle pour rejoindre leurs dortoirs ou participer à des activités calmes, marquant ainsi la transition vers la fin de la journée.

Dans *Gender Play: Girls and Boys in School* (1993), Barrie Thorne analyse comment les enfants se regroupent selon différentes catégories sociales, notamment le genre, l'âge, les origines ethniques ou « nationales », ainsi que des facteurs familiaux comme la fratrie ou ici la durée de placement dans un environnement donné (par exemple, une école ou une structure d'accueil). Thorne observe que les enfants tendent souvent à former des groupes homogènes en fonction du genre, particulièrement dans les espaces non surveillés (cours de récréation, cantine). Cependant, ces séparations ne sont pas rigides : des interactions mixtes se produisent selon le contexte, les jeux ou les dynamiques de groupe. Concernant l'isolement, Thorne note

que certains enfants restent seuls, mais pour des raisons variées : exclusion sociale, préférence individuelle ou statut particulier au sein du groupe. Elle souligne que l'isolement peut être temporaire et fluctuer en fonction des relations et des dynamiques sociales en évolution constante. L'étude met en évidence la complexité des interactions entre enfants et la manière dont ils reproduisent, négocient ou contestent les normes sociales dès le plus jeune âge.

Pour les éducateurs, ce repas du soir, bien plus qu'un simple moment de restauration, est un espace de socialisation et d'apprentissage. Selon eux, il reflète l'importance accordée « à l'autonomie », « au respect des autres », et au maintien d'une dynamique collective au sein du foyer. Toutefois, le contrôle est omniprésent, ce qui laisse peu de liberté et de marge de manœuvre aux enfants (Rollet, 2004).

> « C'est ultra chia**, à table, on nous répète milles fois les mêmes choses » ; « ah oui ils ne s'arrêtent jamais, si on oublie une règle ici, c'est qu'on est malade ou qu'on a fait exprès [rire] » ; « non mais Séphora, t'as vu, je te l'avais dit, même à table, ils nous redisent les règles » ; « parfois, c'est vraiment trop » (discours des jeunes, échanges informels, foyer)

Les espaces repos et nuit

Cette organisation et ce fonctionnement (placement séquentiel prédominant) sont également visibles à l'intérieur de l'établissement. Contrairement à la Mecs, où les espaces de vie sont davantage personnalisés et offrent une certaine stabilité, les dortoirs du foyer se distinguent par leur caractère plus fonctionnel et impersonnel. Les 10 dortoirs sont en nombre réduit, ce qui oblige à organiser une rotation régulière des chambres en fonction des besoins et des disponibilités. Les enfants ne bénéficient pas toujours d'une attribution fixe, ce qui limite leur possibilité de s'approprier véritablement ces espaces.

Les chambres, bien que pratiques, reflètent une sobriété qui contraste avec l'attention portée à la personnalisation dans la Mecs. Les murs blanc cassé, uniformes et neutres, ne portent que peu de traces de décoration ou d'aménagements personnels. Les parures de lit sont également standard, contribuant à une impression de neutralité. Cependant, quelques touches personnelles apparaissent, sous la forme de photos affichées, prises avec des amis ou des proches, qui reflètent des liens que les enfants cherchent à maintenir malgré le cadre institutionnel.

Cet environnement, moins investi par les enfants, traduit à la fois les contraintes organisationnelles du foyer et une approche davantage centrée sur la collectivité que sur l'individualisation des espaces. Si ce modèle répond aux exigences de flexibilité propres à un lieu d'accueil temporaire ou en flux constant, il peut également limiter l'ancrage des enfants

dans ces espaces, renforçant le sentiment d'instabilité et d'interchangeabilité dans leur quotidien.

> « Vraiment, on ne peut pas se sentir chez nous alors qu'on n'a pas une vraie chambre déjà » ; « non mais parfois, on part le week-end, on revient, on n'a plus de chambre, on a mis nos affaires dans une nouvelle, merci » ; « je me dis, ça doit pas être sorcier de nous donner une put*** de chambre non » (discours enfants et jeunes, échanges informels, foyer)

Une similitude est notable avec la Mecs, c'est que le dortoir est séparé sur deux étages, à l'un, les filles, à l'autre, les garçons, toutefois les douches sont partagées. Pour faire une distinction entre les filles et les garçons lors des temps pour la douche, les professionnels imposent des tranches horaires pour que les enfants ne se croisent pas. Par exemple, les filles vont se doucher de 20h00 à 20h30 et les garçons de 20h30 à 21h00. Cette rotation est surveillée par un gardien qui se poste à l'entrée des douches.

Le temps des douches au foyer : un instant « type »

19h45 : Préparation pour les douches

Les enfants sont informés du début des douches. Les filles se regroupent progressivement dans leur dortoir pour préparer leurs affaires : serviettes, produits d'hygiène, et vêtements de rechange. Les garçons, de leur côté, restent dans les espaces communs ou s'occupent dans leur dortoir en attendant leur tour. Les éducateurs rappellent à chacun de respecter les horaires fixés pour éviter tout chevauchement et pour que chacun ait le temps de se doucher.

20h00 : Douche des filles

L'ensemble des filles descend où se trouvent les douches partagées (6 à 18 ans). Les plus âgées (14 à 18 ans) vont au fond car elles n'ont pas besoin d'aide. Les plus jeunes restent à proximité de la porte pour demander de l'aide à l'éducatrice présente ou aux aînées. À l'entrée, un gardien est présent pour veiller au respect des horaires et garantir que seuls les enfants autorisés à ce moment accèdent aux douches. Les filles s'organisent pour utiliser les cabines disponibles tout en respectant l'intimité de chacune. Elles semblent principalement une par douche. Pendant ce temps, une éducatrice reste à proximité pour répondre aux éventuelles questions ou gérer les petits imprévus, comme une serviette oubliée.

20h25 : Transition entre les groupes
À cinq minutes de la fin de la tranche horaire, le gardien annonce, depuis l'extérieur, aux filles que le temps des douches touche à sa fin. Les dernières finissent rapidement, et tout le monde récupère ses affaires pour retourner au dortoir. Les éducateurs veillent à ce que la transition soit fluide, sans bousculade ni agitation. Pendant ce laps de temps, les garçons se préparent à leur tour en rassemblant leurs affaires.

20h30 : Douche des garçons
Les garçons descendent à leur tour, sous la surveillance du gardien qui s'assure que les filles ont bien quitté les lieux. Comme pour elles, ils doivent utiliser les douches en respectant les consignes et en limitant les éclats de voix ou les débordements. L'éducateur reste disponible pour gérer la logistique ou intervenir en cas de conflits, qui sont selon eux « plus récurrents chez les mecs ».

20h55 : Fin des douches
Le gardien informe les garçons que leur tranche horaire est terminée. Les derniers enfants finissent rapidement et remontent dans leur dortoir. Une fois les lieux vidés, les professionnels vérifient que tout est en ordre et que les espaces communs sont prêts pour le lendemain.

21h00 : Retour au calme
Les enfants regagnent leurs dortoirs, où ils peuvent se changer ou ranger leurs affaires. Les filles terminent souvent de se lisser les cheveux ou de s'appliquer de la crème. Les éducateurs s'assurent que tout le monde est prêt pour la suite de la soirée, souvent dédiée à des activités calmes comme la lecture, les devoirs ou un moment de détente avant le coucher.

Cette séquence révèle une organisation minutieuse et genrée de la vie institutionnelle. Elle illustre la manière dont le foyer structure le temps, l'espace et les corps, selon des logiques à la fois pratiques, gestion des flux, intimité, et normatives, contrôle, respect des règles, distinction entre genres (Chapitre 5 : Règles et relations : la vie quotidienne en établissement & Chapitre 7 : Le rôle des professionnels dans les deux établissements).

Cette scène révèle aussi la capacité d'ajustement des enfants, qui internalisent les routines et négocient implicitement leur place : les aînés soutiennent les plus jeunes, les filles organisent

spontanément l'usage de l'espace, les garçons investissent les espaces communs. Ainsi, même dans un cadre contraint, les enfants déploient des formes d'*agency* discrètes, visibles dans les micro-adaptations ou les solidarités informelles (Chapitre 6 : Modes d'actions des enfants : résister, contourner, négocier en institution). Loin d'être un simple moment logistique, ce temps reflète les tensions entre encadrement institutionnel, gestion collective, et individualisation des pratiques. Il montre comment l'institution modèle les rythmes et les comportements, tout en laissant parfois émerger des dynamiques relationnelles propres aux enfants.

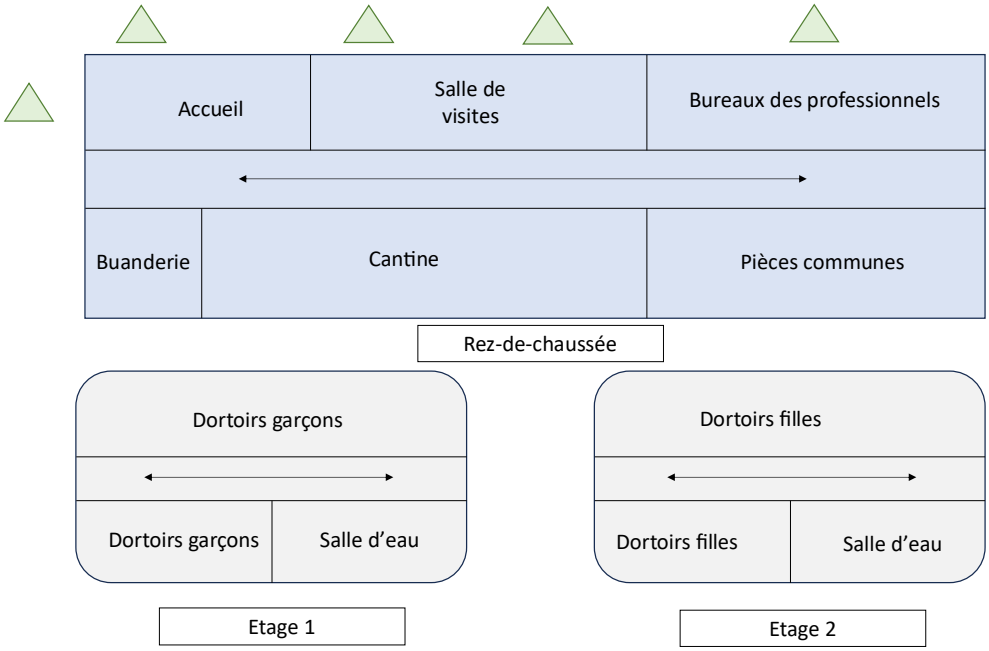


Figure 7 : Plan reconstitué du foyer

Conclusion

À travers cette immersion ethnographique dans deux établissements de protection de l'enfance, une Mecs et un foyer de l'Ase, ce chapitre a mis en lumière la manière dont l'espace, les rythmes institutionnels et les aménagements matériels participent à la structuration du quotidien des enfants placés. En mobilisant une méthodologie fondée sur l'observation fine et la description dense (Geertz, 1998), il a été possible de révéler les dynamiques spatiales et symboliques propres à chaque structure. La structuration des espaces, tant physiques que symboliques, reflète des tensions : la nécessité de sécuriser ; celle de préserver l'individualité des enfants et celle de contrôler en exerçant une surveillance quasi constante et un rappel des consignes omniprésent.

La description montre que, derrière une volonté commune d'adaptation aux besoins des enfants, se dessinent des logiques contrastées : là où la Mecs tend à favoriser la personnalisation, la stabilité et l'investissement affectif des lieux, le foyer semble davantage orienté vers la flexibilité, l'organisation fonctionnelle et le contrôle sécuritaire. Ces différences traduisent des choix organisationnels qui, bien loin d'être anodins, façonnent les expériences vécues par les enfants, influencent leurs relations avec les professionnels, et modulent leur capacité à se projeter dans leur environnement (Corsaro, 1997).

Ainsi, l'environnement matériel, les règles implicites et explicites, et les usages sociaux de l'espace (Lefebvre, 1974) sont autant d'éléments constitutifs de l'expérience institutionnelle. En mettant au jour les tensions entre protection, individualisation et surveillance, ce chapitre prépare le terrain pour les analyses à venir : celles portant sur les normes et les régulations institutionnelles (Chapitre 5 : Règles et relations : la vie quotidienne en établissement), ainsi que celles sur les tactiques et stratégies développées par les enfants pour composer avec leur environnement (Chapitre 6 : Modes d'actions des enfants : résister, contourner, négocier en institution).

Cette description des structures ne prend toute sa portée qu'à travers l'examen de la vie quotidienne qu'elles organisent. Le chapitre suivant explore ainsi les règles et les relations qui structurent l'expérience des enfants en établissement.

Chapitre 5 : Règles et relations : la vie quotidienne en établissement

Les institutions de protection de l'enfance (PE) se définissent par un cadre structurant, dans lequel les règles, les relations et les interactions façonnent le quotidien des enfants et des professionnels qui y évoluent. Ce chapitre explore la manière dont ces dynamiques institutionnelles influencent la vie collective, les solidarités, ainsi que les rapports sociaux qui se construisent au sein de ces espaces. Il s'agit d'analyser les mécanismes par lesquels ces lieux, bien que régis par des normes et des attentes, permettent ou contraignent les relations entre les enfants, et entre les enfants et les adultes.

Ce chapitre vise ainsi à comprendre comment les institutions façonnent les relations sociales et les interactions quotidiennes des enfants. En croisant des perspectives sur les règles, les relations entre pairs et les dynamiques professionnelles, il éclaire les tensions et les opportunités qui émergent dans ces espaces de vie collective, tout en interrogeant leur impact sur la capacité d'agir des enfants.

La première section s'intéresse au rôle des règles dans les institutions. Les normes encadrant la vie en collectivité, souvent définies sous l'influence des pouvoirs publics, jouent un rôle central dans la structuration des comportements et des interactions. Cette section met en lumière les tensions entre les directives institutionnelles et leur application concrète, en interrogeant la place des supports écrits et visuels dans la régulation de ces normes. Elle explore également les formes de solidarité qui émergent dans ces contextes, qu'elles soient perçues comme « naturelles » ou qu'elles soient construites, notamment à travers les rôles attribués aux aînés et aux pairs aidants.

La deuxième section examine les relations entre pairs, qui représentent un élément clé du quotidien institutionnel. Les amitiés, les conflits, la notion de famille « élective » et la place de la violence y sont analysées pour comprendre comment les enfants créent des liens, gèrent les tensions et trouvent leur place dans ces environnements souvent marqués par l'instabilité. Ces interactions sont révélatrices des dynamiques de pouvoir, de solidarité et d'identité au sein des groupes.

La troisième section aborde les relations entre les professionnels et les enfants, en posant des questions fondamentales sur l'autorité, les rapports de pouvoir et la proximité émotionnelle. Les rôles des professionnels sont interrogés à travers des notions telles que le *care*, l'engagement émotionnel et les tensions liées au *burn-out*. Cette section explore également les

questions de genre, en analysant comment elles influencent les interactions et les perceptions des rôles professionnels, souvent comparés à ceux des parents.

1. Les règles institutionnelles : cadre contraignant ou ressource protectrice ?

Ce premier sous-chapitre analyse la manière dont les règles de vie influencent le quotidien des enfants, leur capacité d'agir, et leur rapport à l'autorité. Il explore les différents types de normes (écrites et implicites) qui façonnent la vie en collectivité.

Erving Goffman (1961) est une référence incontournable pour comprendre la vie en institution. Dans *Asiles*, il analyse les institutions totales, telles que les hôpitaux psychiatriques, les prisons, ou les internats, et comment ces environnements restreignent la capacité d'agir, les modes de vie, les actions, les choix des individus. Son concept d'« institution totale » est utile pour comprendre comment les règles et les normes en institution peuvent à la fois encadrer et limiter la capacité d'agir des enfants. Il montre notamment comment la vie en collectivité et les pratiques, imposées, créent des rôles spécifiques pour les individus, influençant leur comportement et leur liberté.

1.1. Normes en institution

Une vie en collectivité

Chaque institution fonctionne selon des normes et des règles spécifiques qui définissent son organisation. Ces règles encadrent le quotidien des enfants et des professionnels qui les accompagnent, assurant une structure et une continuité dans le cadre de vie. Chacun, que ce soient les membres de l'équipe ou les enfants, connaît les attentes et les protocoles, permettant une cohérence dans la gestion et la vie au sein de l'institution.

> « Je pense que les adultes et les enfants connaissent les règles, ça facilite vraiment l'organisation et la gestion des tâches » (éducatrice, Mecs)

> « Oui on sait très bien ce qu'on attend de nous, comment oublier [rire] ? » (Mélissa, 16 ans, Mecs)

> « Oui, tout le monde sait car tout est basé là-dessus donc … » (Adam, 14 ans, foyer)

L'organisation dépend non seulement du nombre d'enfants présents, mais aussi de leurs particularités, qu'elles soient alimentaires, médicales ou éducatives. Par exemple, les repas peuvent être structurés en fonction des besoins spécifiques des enfants accueillis.

> « Alors, on peut parfois faire manger les plus jeunes en premier car ils ont besoin de plus de temps durant les repas. Aussi, certains ont des intolérances ou des problèmes de surpoids, donc il faut s'organiser autour des problématiques de chacun » (éducatrice, Mecs)

Par ailleurs, la composition de l'équipe de professionnels présents influe de manière significative sur l'organisation. Une éducatrice de la Mecs souligne que la présence des animateurs favorise l'accès des enfants à un éventail plus large d'activités, tout en permettant aux travailleurs sociaux de dégager du temps afin d'assurer le suivi éducatif nécessaire ou de se consacrer aux tâches administratives.

Les sorties, qu'il s'agisse des déplacements vers l'école, les activités sportives ou les loisirs, suivent des routines bien établies, propres à chaque établissement. Ces routines permettent d'assurer la sécurité et la bonne coordination des déplacements, créant un cadre rassurant pour les enfants et une logistique claire pour les encadrants. Les règles de vie sont connues et respectées par tous, enfants comme professionnels. Chaque personne au sein de l'institution suit une routine définie, composée de moments spécifiques comme les repas, les sorties, la douche, le temps libre et les devoirs. Cette structuration du quotidien contribue à la stabilité du cadre de vie et facilite le respect des règles.

Toutefois, la rigidité et l'uniformité des règles au sein des institutions peuvent engendrer un sentiment d'oppression chez les enfants, car elles imposent un cadre parfois peu flexible qui ne prend pas toujours en compte leurs spécificités individuelles, et leurs choix, envies et décisions. Par exemple, des horaires fixes pour les repas, les douches ou les temps de loisirs peuvent ne pas correspondre aux rythmes des enfants et à leurs demandes de souplesse.

De plus, cette standardisation des pratiques peut limiter l'expression des préférences ou des choix personnels des enfants. Par exemple, le choix des activités ou des loisirs peut être décidé de manière collective, sans toujours permettre aux enfants d'exprimer leurs propres envies ou intérêts. Cela peut les amener à ressentir un manque de considération pour leur individualité.

Enfin, cette rigidité institutionnelle, souvent dictée par des contraintes organisationnelles ou des normes administratives, peut également donner lieu à des réponses peu adaptées. Un enfant ayant besoin d'un accompagnement émotionnel ou éducatif particulier peut ne pas recevoir l'attention nécessaire si le cadre strict ne permet pas de s'écarter des routines établies. Cela peut réduire leur sentiment d'être compris ou soutenu, ce qui est pourtant important pour leur bien-être et leur construction personnelle.

Observation : Une journée au sein de la Mecs, octobre 2022

Matinée : Un réveil structuré et bien rôdé

À 6h45, les enfants se réveillent, suivant une routine qui, au fil du temps, est devenue un rythme habituel pour eux. Les plus âgés comme les plus jeunes s'habillent immédiatement après s'être levés. Selon les professionnels, l'habillage matinal, bien que rapide, représente un premier acte d'autonomie pour les enfants, en particulier pour les plus jeunes qui apprennent progressivement à se préparer seuls avec l'aide des aînés et des professionnels.

> « C'est un pas dans l'apprentissage, ils se débrouillent seuls même si on supervise » (éducatrice, Mecs)
>
> « Le matin ? On gère souvent les petits avant de partir en cours, sinon, les petites ont vite fait de mettre un collant sans jupe [rire] » (Lina, 12 ans)

Les dortoirs sont séparés entre les filles et les garçons, de ce fait, les filles aident les filles et les garçons aident les garçons. Toutefois, les professionnels sont plus présents pour les garçons.

> « On est plus derrière le dos des gars, ils sont moins indépendants, et les plus grands s'occupent plus de leur popote » (éducatrice, Mecs).

Entre 6h50 et 7h30, le moment du petit déjeuner s'installe, rythmé par une hiérarchie bien intégrée : les plus âgés, devant parcourir un trajet plus long pour rejoindre leur collège ou lycée, passent en priorité. Ce respect de la priorité repose sur une organisation que tous comprennent ; les plus jeunes observent leurs aînés partir en premier, et l'idée d'une progression vers l'autonomie est implicite (éducatrice, Mecs).

Après le petit déjeuner, chacun regagne sa chambre pour préparer ses affaires, une étape essentielle dans la transition entre la structure et l'extérieur. Ce retour temporaire à l'espace personnel permet aux enfants de finaliser leurs préparatifs en toute tranquillité. Dans la salle de bain, les enfants se lavent le visage et se brossent les dents, accompagnés par les éducateurs qui encadrent ce moment d'hygiène. Ce rituel, jugé essentiel par les adultes, revêt une importance particulière pour les plus jeunes, encore en phase d'apprentissage.

Les éducateurs et éducatrices, au rôle central dans ce moment de transition matinale, sont présents pour accompagner les plus jeunes, leur offrant aide et soutien. Cette proximité instaure un « climat de sécurité et de confiance où les enfants sont accompagnés tout en apprenant progressivement à se prendre en charge » (directrice, Mecs).

Départ pour l'école : Une transition vers l'extérieur

Aux abords de l'entrée, les enfants se rassemblent. Les plus âgés (à partir de 10/12 ans) partent seuls pour rejoindre leur transport, en groupe selon le trajet à emprunter pour se rendre en cours. Les plus jeunes, quant à eux, sont aidés par les éducateurs et parfois même par les plus grands, qui les aident à enfiler manteaux et sacs avant de partir.

Matinée éducative : Temps d'accompagnement et réunions

Lorsque la plupart des enfants sont à l'école, l'institution entre dans une phase d'organisation et de préparation. La matinée est souvent marquée par des réunions d'équipe, au cours desquelles les éducateurs et éducatrices se coordonnent pour discuter des besoins individuels de chaque enfant, planifier les activités à venir et échanger sur les défis du quotidien. Ces réunions renforcent la cohésion de l'équipe éducative et permettent une adaptation constante aux spécificités de chaque enfant. Certains éducateurs sont également en déplacement pendant cette période pour accompagner les enfants à des rendez-vous médicaux ou, dans certains cas, pour soutenir ceux qui nécessitent un suivi éducatif intensif ou continu.

Midi : Un déjeuner à l'institution

Le déjeuner est un moment plutôt tranquille au sein de l'institution. La plupart des enfants prennent leur repas à l'école, dans un cadre périscolaire, ou sont accueillis chez des nourrices pour ceux en bas âge. L'espace de vie de l'institution reste donc silencieux, propice à un temps de repos ou de préparation pour les éducateurs. Ce calme permet de réorganiser l'espace en vue du retour des enfants, marquant une pause dans la dynamique de la journée.

Retour de l'école : Accompagnement et entraide

À partir de 16h30, les premiers enfants reviennent de l'école. Ils se dirigent vers les parties communes pour prendre leur goûter, un rituel collectif qui permet à chacun de se poser après la journée scolaire. Le goûter ne peut pas être pris dans les chambres, un choix délibéré pour maintenir les espaces personnels dédiés au repos et éviter le désordre. La règle de prendre le goûter ensemble favorise aussi les échanges.

Entre 16h30 et 18h30, le moment est venu de s'attaquer aux devoirs. Ce temps d'étude est cadré et encadré par les éducateurs, qui assurent un soutien aux devoirs en fonction des besoins de chaque enfant. Dans l'idéal, il y a un éducateur pour 6 enfants, mais c'est rarement

le cas dans la Mecs comme dans le foyer. Ils sont plus souvent 2 dans la Mecs et le foyer pour l'ensemble des enfants. Toutefois, les animateurs présents en Mecs servent de soutien également. Les plus âgés jouent également un rôle auprès des plus jeunes, les aidant dans leurs exercices. Ce modèle d'entraide renforce les liens intergénérationnels au sein de l'institution, permettant aux plus jeunes de bénéficier de l'expérience de leurs aînés. Cependant, ces modes de fonctionnement sont chronophages pour les plus âgés. Certains me confient avoir moins de temps pour leur propre travail et se retrouvent à le faire après le diner. Tandis que d'autres délaissent leurs devoirs.

> « Oui je n'ai pas toujours fini à temps, par exemple, là tu as aidé donc je mets sur mes devoirs directs mais d'habitude, je finis dans ma chambre » (Mélissa, 16 ans, Mecs)
>
> « Alors moi j'aide mais ça m'arrange comme ça je ne fais pas les miens finalement, j'ai plus le temps » (Noa, 12 ans, Mecs)

Dîner et soirée : Rituels et moments partagés

Le repas du soir se déroule dans une atmosphère conviviale. Chacun a un rôle défini dans la préparation ou le rangement, un engagement collectif qui confère aux enfants un sentiment de responsabilité et d'appartenance. L'organisation de ce repas est fluide, renforçant la cohésion de ce groupe qui fonctionne comme une « grande famille » (Mélissa, 16 ans, Mecs). Après le dîner, les plus jeunes se dirigent vers les douches pendant que les plus âgés achèvent leurs devoirs, si nécessaire. Ce moment de la soirée est propice à la détente et aux discussions entre les enfants, permettant à chacun de décompresser après une journée bien remplie.

Fin de journée : Retrait et repos

À 21h00, les enfants regagnent leurs chambres, où les éducateurs passent récupérer les téléphones portables pour, selon eux, garantir un temps de repos sans distraction numérique.

> « S'ils ont la tête dans les écrans, ils ne se reposent pas, ils font défiler et voilà » (éducatrice, Mecs)

Certains jeunes poursuivent la soirée en discutant entre eux ou en regardant des tablettes, qui leur sont réservées en fonction de leurs besoins et de leurs responsabilités. Ce temps privé leur offre un espace de décompression avant le sommeil, leur permettant d'appréhender la fin de la journée dans un cadre intime et personnel.

Bien que Marcel Mauss (1925) soit surtout connu pour ses travaux sur le don, il a aussi étudié les rituels dans le cadre des échanges symboliques et sociaux, soulignant leur rôle dans la structuration des relations collectives. Les aînés des deux établissements occupent une place centrale dans l'organisation des différents moments de la journée. Ils servent souvent de modèles pour les plus jeunes, facilitant l'apprentissage des routines et des règles. Leur présence et leur influence aident également à renforcer la dynamique de groupe et la cohésion au sein de l'institution.

Le type des professionnels influence la répartition des rôles dans les activités quotidiennes, point qui sera approfondi dans le chapitre 7 concernant le rôle des professionnels. Les femmes sont davantage impliquées dans les temps du quotidien, comme les repas ou l'hygiène, tandis que les hommes sont souvent plus présents et visibles dans les activités de jeu. Cette distinction peut refléter des perceptions traditionnelles des rôles de genre, qui se manifestent dans l'organisation des tâches (Tronto, 1993).

La gestion des règles varie selon le rôle des professionnels. Les assistants sociaux posent un cadre général, en définissant un ensemble de normes « universelles » qui servent de socle (assistante sociale, foyer de l'Ase). Les éducateurs, quant à eux, adaptent ces règles aux situations et aux besoins des enfants (psychologue, Mecs). Les enfants participent également en discutant de leurs besoins avec les éducateurs ou les psychologues, ce qui permet une application plus souple et personnalisée des règles (éducatrice, Mecs). Les éducateurs assurent un rôle de surveillance, tout en étant responsables des soins apportés aux enfants. Ils partagent le quotidien des enfants et sont constamment en relation avec eux alors que les relations entre assistantes sociales (AS) ou psychologues et enfants sont plus ponctuelles. Les enfants rencontrent principalement les AS et la psychologue de leur établissement lors de rendez-vous programmés, sauf en cas d'urgence.

Les travailleurs sociaux veillent à ce que chaque enfant suive les routines et respecte les règles de vie (décrites et exposées dans le chapitre consacré à la monographie), tout en prenant en compte les besoins individuels (observation, Mecs). Leur travail englobe à la fois un suivi attentif et un soutien bienveillant, contribuant au bien-être des enfants et au bon fonctionnement de l'institution (directrice, Mecs).

Ces points offrent une vision du fonctionnement des institutions, en soulignant l'importance des rôles, des routines et de l'adaptation nécessaire dans le cadre institutionnel. L'institution repose donc sur une vie en groupe avec ses propres dynamiques. Chaque institution a son règlement et

son « projet pédagogique ». Ce dernier est régulièrement discuté et réadapté en réunion d'équipe, que ce soit dans la Mecs ou le foyer.

> « Je sais que chaque structure a un projet pédagogique ou d'accompagnement, par exemple, on le présente à chaque nouveau professionnel puis quand il y a une nouveauté, on en rediscute, qu'elle soit juridique ou propre à l'établissement » (directrice, Mecs)

> « Oui on a un projet aussi, ça sert de base à laquelle se référer pour le respect de chacun et des attentes aussi ! » (directrice, foyer)

Ces rouages questionnent aussi la manière dont les enfants s'adaptent aux règles collectives : quels sont les ajustements qu'ils font pour se situer dans ce cadre collectif tout en préservant une forme d'individualité ?

Des règles sous l'influence des pouvoirs publics

Les institutions sont souvent soumises à des directives externes dictées par les politiques publiques. L'analyse s'intéressera à l'incidence de ces réglementations sur la vie quotidienne ainsi qu'à la façon dont elles sont appréhendées par les enfants et les professionnels.

Les institutions sont gérées à différents niveaux, impliquant les pouvoirs publics, le département et une organisation interne. Cette structure hiérarchique assure un cadre de régulation qui fixe les normes et les directives à suivre. Chaque niveau de gestion contribue ainsi aux respects des normes et au fonctionnement de l'institution en fonction de ses responsabilités spécifiques.

Les professionnels « doivent » veiller à ce que les réglementations soient respectées. Toutefois, dans la réalité, « nous sommes déjà débordés par le quotidien donc on fait à notre façon », comme l'explique une éducatrice spécialisée du foyer. Ce témoignage met en lumière le décalage entre les exigences réglementaires et les contraintes du quotidien, qui obligent les professionnels à adapter leur pratique en fonction des besoins immédiats des enfants.

> « On est censé faire participer les enfants à la préparation du repas, tu as vu, on le fait souvent, mais ça, c'est pendant les vacances, on est censé leur apprendre l'alimentation saine, 5 fruits et légumes, aliments bruts et cuisinés, mais en semaine avec les devoirs, on n'a jamais le temps, donc bah souvent on se met à la cuisine alors que ce n'est pas dans nos missions, mais pour avoir du temps pour les gosses. Même le gardien de nuit aide les cantinières. Ouais les enfants ne font jamais finalement alors que ça fait partie des directives : 'garantir l'apprentissage d'une alimentation saine' » (éducateur, foyer)

Contrairement aux adultes, les directives et réglementations ne sont pas connues et maîtrisées des enfants. Ceux-ci sont davantage familiarisés avec la routine et la dynamique du quotidien. Comme le souligne Mélissa : « je ne sais pas du tout s'il existe des … des ordres enfin des ordres de sécurité ». Ce constat illustre la distance entre les procédures administratives et le quotidien vécu par les enfants, qui se concentrent sur les habitudes et les repères pratiques.

Les contrôles institutionnels, notamment de la PMI (Protection Maternelle et Infantile), jouent un rôle dans la régulation des pratiques en Mecs. Ces contrôles limitent-ils la liberté des enfants et des professionnels ou, au contraire, apportent-ils une structure sécurisante ?

Les contrôles dans les institutions sont réalisés de manière aléatoire et non régulière, comme l'indiquent la directrice et l'assistante sociale. Cette approche imprévisible peut parfois rendre difficile une préparation anticipée des équipes, qui doivent rester prêtes à répondre aux exigences des inspections sans préavis.

Les équipes responsables des contrôles concentrent leurs efforts principalement sur les familles d'accueil, notamment dans le cadre de l'obtention de l'agrément. Cette priorité signifie que les institutions elles-mêmes peuvent parfois être moins surveillées, les ressources étant allouées aux familles nécessitant un suivi et une validation pour leur agrément.

Les institutions bénéficient d'une certaine « autonomie », comme le souligne un éducateur. Cette autonomie leur permet d'adapter leurs pratiques en fonction des réalités du terrain, bien que cette liberté doive être exercée dans le cadre des normes générales établies par les instances de régulation. Elle permet une flexibilité dans la gestion quotidienne, en adéquation avec les besoins des enfants et des professionnels.

1.2. Attentes instituionnels et contraintes

Les directives et leurs applications

Ce point s'intéresse au décalage entre les attentes institutionnelles, et juridiques, et la réalité des pratiques sur le terrain. Les enfants ressentent-ils ces règles comme des contraintes ou arrivent-ils à se les approprier pour en faire des points de repère ?

Les règles et la réalité quotidienne sont parfois en dissonance, comme l'exprime la directrice : les espaces de l'institution ne permettent pas toujours de tout respecter. Les contraintes physiques et logistiques rendent ainsi l'application des normes difficile, nécessitant des ajustements constants pour faire face aux limites de l'espace disponible. Les règles que souhaite mettre en place la direction ne sont pas toujours applicables. Comme le souligne une éducatrice,

cela résulte de divers obstacles tels que le manque de temps, d'organisation, d'investissement ou encore de moyens. Ces contraintes limitent la capacité des équipes à respecter strictement les directives, les obligeant à faire des compromis pour répondre aux besoins immédiats des enfants.

> « Je te donne un exemple comme ça, c'est pas toujours le cas hein, par exemple, on nous demande de faire des douches séparées le plus souvent possible, enfin que les enfants se douchent de manière individuelle, genre un à un [pour éviter de faire ressurgir d'éventuels traumatismes], mais en fait on est pas assez nombreux et eux trop nombreux tu vois, déjà dans une famille, les enfants font des bains communs, mais là oui hop, 3 filles à la douche, elles rigolent et tout mais normalement pour le bien-être et le respect de l'intimité, on doit pas le faire, donc ba on met vraiment pas les choses en place comme il faut » (éducatrice, Mecs)

Les professionnels « font ce qu'ils peuvent avec les moyens dont ils disposent », comme le décrit Lina (12 ans, Mecs). Ce verbatim montre que les enfants ont conscience des conditions d'application des directives. Cette réalité montre une volonté d'adaptation face aux ressources limitées, avec une attention portée aux enfants malgré les contraintes de budget ou de matériel.

Il y a toujours une différence entre le réglementaire et le pratique, une réalité que l'éducatrice résume en disant que « c'est le propre de la PE [protection de l'enfance] ». Ce constat souligne les défis auxquels les professionnels de la protection de l'enfance sont confrontés : alors que les normes et les attentes théoriques fixent un cadre idéal, les situations rencontrées requièrent souvent une approche flexible et pratique.

L'importance des supports « écrits »

Les règles en institution sont souvent formalisées par des documents (règlement intérieur, affiches, etc.) comme montre, en amont de ce chapitre, la monographie des terrains. Comment les enfants interprètent-ils ces supports écrits ? Ont-ils une influence réelle sur leur quotidien ?

Les deux institutions possèdent des supports écrits qui présentent les règles à respecter. À la Mecs un règlement est disponible dans plusieurs endroits clés : dans le bureau de la direction, à l'entrée et dans la pièce de vie. Ces documents normatifs, rédigés au niveau départemental, sont à la disposition des professionnels et des enfants pour qu'ils puissent s'y référer. Cependant certains, notamment les enfants, ignorent même leur existence et leur emplacement. Pour les enfants, ces textes officiels n'ont pas une grande importance et ils ne perçoivent pas leur utilité. En plus des règlements officiels, les professionnels et les enfants de la Mecs ont pris l'initiative

de rédiger leurs propres règles. Les éducateurs et les enfants de la Mecs ont participé à une activité collective visant à discuter des règles à établir pour la vie en communauté, en veillant à rester « dans la limite du raisonnable », comme le souligne une éducatrice.

Ces règles élaborées ensemble sont inscrites sur des supports colorés, placés dans des lieux visibles, notamment les zones de passage, pour que chacun puisse les consulter facilement. Les institutions, en imposant des normes explicites et implicites, influencent les comportements et les relations entre les individus (Goffman, 1961).

Le foyer dispose également d'un règlement écrit, mais aucun des acteurs rencontrés ne semble en connaître l'emplacement, le contenu ou même les enjeux. Les professionnels et les jeunes indiquent qu'ils connaissent « uniquement » les normes essentielles pour garantir la sécurité des enfants, mais le reste des règles reste flou et semble peu pertinent pour eux. Dans le foyer, les professionnels expriment un sentiment d'être « livrés à eux-mêmes » en raison de l'absence d'une orientation claire à partir des documents officiels. Les jeunes et enfants, de leur côté, témoignent d'un certain désintéressement envers ces règles écrites, se demandant « pourquoi faire ? » et ajoutant que « de toute façon à quoi ça sert pour ne rien respecter ? pas nous hein, tout le monde », soulignant ainsi une déconnexion entre le règlement formel et la réalité perçue du quotidien.

Les règles écrites dans les deux établissements sont souvent en décalage avec les pratiques réelles. Se distinguent les règles officielles (celles prescrites) et les règles officieuses (celles réellement suivies). L'absence de connaissance du règlement écrit par les professionnels et les jeunes témoigne de son caractère peu opérant dans la régulation effective de la vie quotidienne (Goffman, 1961). Les institutions imposent un contrôle disciplinaire, mais les acteurs s'approprient, contournent ou résistent aux règles. Le désintérêt des jeunes pour le règlement et leurs remarques sur l'inutilité des règles suggèrent une forme de résistance passive et une adaptation aux dynamiques réelles du foyer, plutôt qu'aux prescriptions officielles (Foucault, 1975). Les recherches sur le travail social (Dubet, 2002) montrent que lorsque les travailleurs sociaux ne disposent pas d'un cadre clair, ils doivent constamment improviser, ce qui engendre un sentiment d'isolement et d'épuisement. Le manque de repères réglementaires clairs pour les professionnels peut ainsi renforcer une impression de désorganisation et d'abandon.

En somme, cette situation illustre une déconnexion entre la règle formelle et la pratique réelle, un manque de légitimité perçu du cadre normatif, et un fonctionnement institutionnel où la négociation des normes prend le pas sur leur application stricte.

Dans les deux institutions, Mecs et foyer, les professionnels s'accordent pour dire que les règles imposées deviennent difficiles à appliquer dès lors qu'il s'agit de travailler avec « l'humain ». Cette perspective met en évidence la complexité de la gestion humaine, qui exige une souplesse et une capacité d'adaptation que les règlements formels ne peuvent toujours refléter.

Les réflexions de Michel Crozier (1963) et d'Erving Goffman (1961) offrent des perspectives très intéressantes sur l'organisation des institutions, notamment en ce qui concerne l'application des règles et la gestion des relations humaines dans des contextes comme ceux des Mecs et des foyers. Michel Crozier est connu pour ses travaux sur la bureaucratie et les organisations. Dans son ouvrage *Le phénomène bureaucratique* (1963), il met en évidence les tensions qui existent entre les règles formelles (les normes, les procédures, les règlements) et les comportements réels des individus au sein des institutions. Celui-ci soutient que, dans une organisation bureaucratique, les règles et procédures sont souvent trop rigides et ne tiennent pas compte des réalités humaines complexes.

Dans le cas des Mecs et des foyers, cette tension est particulièrement évidente : les règlements qui sont censés structurer le travail quotidien (par exemple, les règles d'organisation, de prise en charge, de traitement des enfants) deviennent difficiles à appliquer de manière stricte lorsqu'il s'agit d'interagir avec des êtres humains aux besoins et aux comportements souvent imprévisibles. Michel Crozier (1963) souligne que l'administrateur ou le professionnel doit constamment jongler entre l'application des règles et l'adaptation aux situations humaines spécifiques, ce qui nécessite une capacité à laisser une place à l'imprévu et à la flexibilité. Il insiste sur le fait que cette flexibilité est souvent vue comme un moyen pour les individus d'exprimer leur autonomie face à des règles impersonnelles.

Erving Goffman, dans son étude des institutions totales (comme les prisons, les hôpitaux psychiatriques, et certains foyers ou institutions pour enfants), met l'accent sur la manière dont les règles et les normes sociales sont imposées aux individus dans ces environnements et comment les individus négocient ou s'adaptent à ces règles. Dans son ouvrage *Asile* (1961), il parle de l'institutionnalisation des comportements, où les règles formelles sont imposées de manière rigide, mais les individus, en particulier ceux qui sont les plus vulnérables (comme les enfants dans une Mecs ou un foyer), trouvent des moyens de les contourner, de les modifier ou

de s'y adapter pour maintenir leur identité et gérer leur quotidien (Chapitre 6 : Modes d'actions des enfants : résister, contourner, négocier en institution). Goffman montre que ces institutions imposent des règles extrêmement rigides, mais elles sont en constante tension avec les besoins individuels des personnes qu'elles encadrent, ce qui crée des conflits. Pour lui, l'application stricte des règles peut déréaliser l'individu, le réduire à un simple objet de gestion. Cependant, dans la pratique, il existe toujours une zone de flexibilité, une négociation entre les règles formelles et les comportements informels. Ce processus de négociation, entre les professionnels et les individus qu'ils encadrent, devient essentiel dans l'organisation des institutions. Ainsi, l'application des règles dans une Mecs ou un foyer nécessite une capacité à comprendre et à s'adapter à la réalité humaine, au-delà des règles formelles. Par conséquent, les enfants et les professionnels des deux établissements se trouvent dans un cadre rigide limitant leurs marges de manœuvre.

La place du visuel[35]

Le visuel joue un rôle important dans la manière dont les règles sont transmises et comprises, notamment chez les plus jeunes. L'analyse portera ici sur l'efficacité des supports visuels dans la transmission des normes institutionnelles.

Les enfants de la Mecs affirment connaître les règles, mais reconnaissent que les « affiches » servent de rappel, en restant constamment visibles. Noa confirme leur présence en disant : « Oui elles sont là, après on ne lit pas, mais on les voit. » Ces affiches, situées dans des espaces de vie fréquentés, renforcent les règles de manière visuelle, même sans lecture attentive. Les professionnels utilisent les affiches pour rappeler les règles aux enfants lorsqu'une erreur est commise. Comme le précise une éducatrice, « Je ne sais pas mais parfois lorsqu'ils font une erreur, on leur dit : va donc voir le point 2[36]. Et comme c'est dans la pièce, c'est fait, je pense que ça évite aussi de répéter ». Cette technique permet aux enfants de retrouver par eux-mêmes la règle à respecter, allégeant ainsi la charge de rappel pour les encadrants.

Pour les professionnels, ces supports affichés contribuent à renforcer aussi la mémorisation des règles chez les enfants, leur permettant de mieux s'en imprégner grâce à la « mémoire visuelle ». Cette approche permet aux enfants d'associer les règles à des repères visuels

[35] Chapitre 4

[36] Les points sont multiples et traitent du savoir-faire et être dans l'institution. Exemple : « je me lave les mains avant chaque repas » ; « je ne dis pas d'injures au sein de la maison » ; « je tourne 7 fois ma langue dans ma bouche avant de parler »

récurrents dans leur environnement quotidien, facilitant, selon eux, la mémorisation et l'adhésion aux consignes.

À côté de ces règles explicites affichées, il existe aussi des règles implicites, qui organisent la vie quotidienne sans jamais être écrites. Les enfants apprennent par exemple qu'il faut dire « bonjour » ou « merci » aux adultes, baisser la voix dans certains espaces, attendre son tour de parole, ou encore se tenir « correctement » à table. D'autres règles concernent la gestion des émotions et des relations : contenir sa colère plutôt que de l'exprimer bruyamment, garder une certaine distance corporelle avec les éducateurs, ou éviter de parler de certains sujets devant tout le groupe. Leur irrespect ou leur transgression fait souvent l'objet de rappels discrets, un regard, un soupir, un sourire, qui suffisent à signaler l'écart, sans qu'il soit nécessaire de renvoyer à une affiche ou à un règlement.

Observations dans la Mecs et le foyer

Politesse implicite :
Lorsqu'un enfant entre dans le bureau sans frapper, l'éducatrice ne dit rien mais lève les yeux au ciel avec un petit soupir. L'enfant ressort aussitôt et frappe à la porte avant de revenir. Ici, la règle du « frapper avant d'entrer » n'est jamais affichée, mais son non-respect entraîne un rappel discret qui pousse à l'ajustement.

Gestion des émotions :
Un adolescent s'énerve bruyamment pendant une activité et tape du pied. Personne ne l'interrompt directement, mais un éducateur lui glisse calmement : « On va en reparler après ». L'adolescent baisse le ton de lui-même. Cela illustre l'attente implicite de savoir contenir ses émotions, sans que cela soit écrit nulle part.

Distance corporelle :
Au moment de la lecture d'une histoire, un enfant s'assoit très près de l'éducatrice, presque collé à elle. Celle-ci déplace doucement sa chaise en gardant le sourire, sans prononcer de remarque. Le message implicite est clair : garder une certaine distance physique est attendu, même si ce n'est jamais énoncé explicitement.

Manières à table :
Un jeune prend la parole la bouche pleine au dîner. Les autres enfants éclatent de rire, tandis qu'un éducateur lui fait signe d'attendre en portant son doigt devant sa bouche. L'enfant comprend immédiatement et avale avant de reprendre. Ici encore, la règle n'est pas affichée, mais le rappel passe par un geste discret et collectif.

Pierre Bourdieu avec sa théorie de l'habitus et de la violence symbolique, aide à comprendre comment les normes sociales, intériorisées, influencent le comportement des individus dans les institutions (Bourdieu, 1998). Il montre que les règles implicites, souvent invisibles, peuvent être aussi puissantes que les règles explicites. Il analyse la manière dont les institutions scolaires reproduisent les inégalités sociales à travers des attentes et des normes, ce qui est pertinent pour comprendre comment les enfants réagissent face aux attentes institutionnelles (Bourdieu et Passeron, 1994).

Par ailleurs, suite à l'activité que j'avais menée autour des *GIFs* (Chapitre 3 : Proximité et sensibilité méthodologique : enquêter avec des enfants et des jeunes orphelins), les professionnels ont décidé de remobiliser cet outil pour rendre les supports plus ludiques et percutants. Les enfants ont été réceptifs et ravis de participer à nouveau à une activité utilisant des stickers inspirés d'*Instagram*, ce qui a permis de renforcer leur engagement tout en rendant les règles plus accessibles et attractives.

Cette approche, qui facilite l'intériorisation des règles, peut être mise en perspective avec les travaux de Norbert Elias. Dans La civilisation des mœurs (1973), il montre comment, au fil des siècles, les règles du corps ont été de plus en plus intériorisées, cessant d'être perçues comme des contraintes imposées de l'extérieur. Michel Foucault aborde une idée similaire dans ses réflexions sur le pouvoir et les normes, notamment dans *Surveiller et punir* (1975). Selon lui, les disciplines modernes tendent à inscrire les règles dans les corps et les esprits, en les rendant invisibles mais omniprésentes, comme le montrent ses analyses sur la santé et l'hygiène.

Ainsi, la réutilisation des stickers dans ce cadre illustre une forme contemporaine de ces processus d'intériorisation. Les enfants, en participant activement à l'activité, ne perçoivent plus les règles comme des contraintes extérieures, mais comme des éléments qu'ils intègrent dans leur quotidien de manière ludique et spontanée.

2. Les relations entre pairs : sociabilités, hiérarchies et solidarités

La culture des pairs est définie comme un ensemble d'habitudes, d'artefacts, de valeurs et de préoccupations produites et partagées par les enfants en interaction avec leurs pairs (Corsaro et Eder, 1990 ; Corsaro, 2005).

Les interactions entre enfants sont centrales dans la vie quotidienne d'une institution. Cette seconde partie explorera les formes de solidarités, les amitiés, les conflits, et la manière dont la violence peut émerger dans un tel cadre collectif. William Corsaro (1997) dans ses travaux sur la culture des pairs analyse comment les enfants forment leurs propres cultures sociales dans les institutions, avec leurs règles, leurs jeux et leurs normes. Il s'intéresse aussi aux conflits et aux alliances qui émergent entre les enfants, ainsi qu'à la manière dont ils apprennent à gérer leurs relations sociales dans des environnements collectifs comme les foyers (Chapitre 6 : Modes d'actions des enfants : résister, contourner, négocier en institution).

Les relations entre pairs peuvent être vues comme une forme de réseau de solidarité où les enfants construisent et partagent des ressources symboliques et sociales. Les dynamiques de pouvoir et de domination entre pairs s'inscrivent également dans sa théorie de la violence symbolique, notamment en ce qui concerne les conflits implicites ou explicites qui émergent au sein des groupes. (Bourdieu, 1998 ; Bourdieu et Passeron, 1994)

2.1. Les solidarités pensées comme « naturelles » ou construites

Le rôle des aînés

Dans les institutions, les plus âgés jouent souvent un rôle de modèle ou de guide pour les plus jeunes : Comment cette forme de solidarité fonctionne-t-elle en pratique ?

Dans la Mecs, les formes de solidarité entre enfants et jeunes sont très marquées et se manifestent de diverses manières. Les plus âgés jouent un rôle important dans l'accompagnement des plus jeunes. Par exemple, « les plus âgés aident aux devoirs » et « les aînées aident pour choisir les tenues, les coiffures » (éducatrice, Mecs). Ces interactions favorisent un esprit de camaraderie et de soutien mutuel qui est essentiel dans un environnement institutionnel.

Les plus âgés accompagnent également les plus jeunes chez des amis, notamment le mercredi après-midi, ce qui renforce les liens et permet aux plus jeunes de s'intégrer dans des activités sociales. De plus, « les plus "doués" en une discipline (histoire, maths, français, etc.) aident les autres lors des temps de devoirs dédiés ». Cette dynamique d'entraide est perçue comme

« normale » par les plus âgés, et lors de mes observations, l'organisation de ces aides semble « naturelle », imprégnée dans les pratiques quotidiennes de la Mecs.

Certains jeunes mentionnent que cette entraide permet un allégement pour les professionnels : « ça fait moins à gérer pour eux », ce qui libère du temps pour d'autres activités. Ils affirment : « En fait pendant qu'on gère les devoirs, bah ils peuvent organiser des activités ou autre ». Cependant, malgré ces formes de solidarité, les aînés expriment parfois un sentiment de surcharge. Ils ressentent un « ras le bol » ; parfois « ça nous énerve vraiment », mais ils estiment que les précédents ont fait cela pour eux et que les plus jeunes ont besoin d'eux. Cela soulève une question de transmission de savoir et un sentiment d'utilité qui est essentiel dans leurs interactions et montre comment les institutions structurent ces interactions en fonction de l'âge (Ariès, 2014).

Ce tableau « idyllique » se ternit cependant lors de mes derniers séjours. En effet, les plus âgés (16-18 ans) partent progressivement, et la « génération » suivante semble suivre moins cette dynamique d'entraide. Cela soulève la question de savoir comment faire du lien dans un environnement souvent perçu comme clos.

Au sein du foyer, les formes de solidarité sont moins visibles. Les enfants et jeunes ne se connaissent pas tous, car « ils sont plus nombreux, le *turnover* est très présent » et les placements longs sont moins fréquents. Adam (14 ans) confie : « on se voit pas tout le temps, donc on s'entend bien (bien à l'envers), mais voilà sans plus ». Les liens entre eux sont plus distendus, moins étroits, avec des jeunes qui déclarent : « c'est pas mes potes quoi, mes potes sont en cours ».

De plus, la disposition spatiale des lieux ne favorise pas nécessairement les échanges et les dynamiques de groupe ; au contraire, elle limite les interactions. Par exemple, chacun fait ses devoirs dans sa chambre, tandis que les éducateurs déambulent de « bureaux » en « bureaux ». Les professionnels ne sollicitent pas les plus âgés pour soutenir ou aider les plus jeunes, ce qui renforce le sentiment d'individualisme. Adam remarque : « Chacun fait son truc dans son coin », tandis qu'un autre jeune souligne qu'« on est déjà focus sur notre rôle d'accompagnement individuel avant de faire du collectif ».

Cette situation conduit à une réflexion sur le poids d'une institution et sur la manière dont elle peut peser sur les dynamiques relationnelles. Cependant, dans la Mecs et au sein du foyer, les jeunes montrent une volonté d'entraide, car ils partagent des parcours similaires et des histoires de vie complexes. Cela engendre des sentiments de solidarité, de compréhension et d'empathie,

qui, bien que parfois obscurcis par des dynamiques moins favorables, demeurent au cœur de leur expérience collective. Les enfants construisent des relations sociales basées sur des règles qu'ils partagent et adaptent selon leur contexte, créant ainsi des formes de solidarité tout en développant leur identité au sein du groupe (Mead, 2003).

La notion de pair « aidant »

Les relations d'aide entre pairs sont-elles encouragées par l'institution ? Comment se construit cette entraide entre enfants, et quels sont les impacts de ces relations sur leur capacité à s'autonomiser ?

Dans le discours des enfants, le soin des autres occupe une place notable. Cette préoccupation pour le bien-être des camarades semble essentielle, car il est primordial pour eux de se protéger mutuellement. Ils forment une sorte de « famille », un soutien inébranlable sur lequel ils comptent pour survivre et réduire leur vulnérabilité. Lucas (11 ans, Mecs) résume bien cette idée : « Ensemble on est plus forts, et comme ça on a toujours quelqu'un, on ne se laisse pas tomber. C'est important, en général, on a pas eu la vie facile donc il faut vraiment qu'on se protège ».

Cette notion de protection va au-delà d'un simple soutien ; elle implique aussi une défense active. Les enfants se montrent prêts à intervenir lorsque l'un de leurs camarades est en détresse. En cas de conflit, ils agissent comme une barrière, s'interposant pour soutenir l'enfant concerné. L'un d'eux explique : « Ah ouais ! Mais si on dispute un pote, je réagis direct, hors de question ! Si c'est mérité je dis pas, mais si non chaud, je vais pas laisser passer ça comme ça moi ! » (Nathan, 10 ans). Un autre précise : « Je sais pas si un gosse du foyer se fait défoncer, on va pas le laisser se faire défoncer par les autres, on va faire quelque chose ! Oua non, hors de question. C'est comme ça et dans tous les sens : si ça m'arrive bah à moi, je sais pas qui, mais quelqu'un fera quelque chose peu importe qui, on s'en fout, mais c'est comme ça » (Adam, 14 ans). En institution, des normes implicites peuvent réguler les conflits et la solidarité entre pairs, parfois hors du regard des adultes (Anderson, 1999).

Le groupe représente donc un soutien fondamental. Les amis sont là pour s'épauler pendant les périodes difficiles, et ils manifestent une écoute active tout en s'encourageant mutuellement.

> « Lorsqu'on va mal, je trouve que l'on est là, l'un pour l'autre, c'est important » (Lucas, 11 ans, Mecs)

> « En vrai, ça peut être un mal-être ici, ou une décision stressante qui arrive, donc on va écouter et puis tout donner pour que ça se passe mieux » (Adam, 14 ans, foyer)

Lors des entretiens, les enfants expriment clairement leur désir de voir leurs amis heureux et en bonne santé. Leur relation ne se limite pas à partager un espace de vie ; elle s'étend à un échange profond d'émotions, de projets et de rêves. Cette solidarité tissée entre eux va bien au-delà des simples interactions, créant un réseau de soutien émotionnel qui joue un rôle crucial dans leur développement et leur bien-être au sein des institutions. Toutefois, les enfants choisissent leurs relations en fonction de leurs expériences et de leur parcours de vie, en s'appuyant sur des similitudes vécues. Ceux qui ont traversé des ruptures ou des épreuves similaires développent souvent une affinité particulière, fondée sur une compréhension mutuelle de leurs vécus respectifs. Les enfants orphelins rencontrés au sein des établissements témoignent souvent d'une forte solidarité entre eux, qui semble s'ancrer dans une expérience commune du décès d'un parent. Cette proximité n'est pas simplement affective : elle repose sur une compréhension tacite de ce que l'autre a traversé. Ces liens, forgés dans le partage d'expériences communes, tendent à être perçus comme particulièrement solides et durables. Cette dynamique s'explique par le besoin de soutien émotionnel, d'appartenance et de reconnaissance dans un contexte où les ruptures ont marqué leur parcours (Partie 3 : Construire son parcours sans famille : enfants orphelins en établissement).

2.2. Les relations intra institutionnelles : des liens quasi-familiales ?

Les amitiés sont des ressources importantes pour les enfants des deux établissements. Elles peuvent leur apporter un sentiment de normalité et de soutien. Ce point analysera les amitiés qui se développent et leur influence sur le bien-être et la liberté des enfants.

William Corsaro (2005) soutient que les enfants ne sont pas simplement des récepteurs passifs des influences sociales adultes, mais qu'ils co-construisent activement leur réalité à travers leurs relations entre pairs. Dans les institutions, ces dynamiques sont essentielles, car les enfants développent des stratégies pour créer des réseaux de soutien, gérer les conflits et naviguer dans les règles implicites et explicites de l'institution.

Les relations entre pairs occupent une place centrale dans la Mecs. Les enfants rencontrés accordent une grande place à leurs amis et ils ont soin de les choisir. Lina (12 ans) et Noa (12 ans) forment un duo inséparable. Elles sont toujours ensemble, elles se disputent parfois pour « mieux se retrouver ». Les deux jeunes filles ont un parcours semblable, elles sont toutes les deux orphelines et sont arrivées pratiquement au même moment au sein de l'institution. Le fait d'avoir une trajectoire de vie commune sous certains aspects a consolidé leur amitié.

« Ah bah franchement, on s'aime trop, on est vraiment qu'un. Notre amitié est béton, elle est trop forte. En fait l'une ne va pas sans l'autre ça ne s'explique pas, c'est comme ça. Nous deux c'est pour toujours en fait » (Noa, 12 ans, Mecs).

« On se comprend toutes les deux, on n'a pas besoin de parler, enfin on se comprend vraiment. Quand on parle on sait souvent ce que l'autre ressent c'est, c'est pas trop explicable mais c'est comme ça. Quand Lina se sent mal je suis là, voilà » (Noa, 12 ans, Mecs).

Les relations d'amitié et d'inimitié entre enfants demeurent encore peu explorées par les sciences sociales de l'enfance. Hormis quelques travaux (Corsaro, 2005 ; Delalande, 2001 ; Rayou, 1999), la majorité des recherches ont négligé d'analyser la manière dont se nouent et se dénouent les liens affectifs enfantins, les conditions sociales qui les rendent possibles, ainsi que les critères de sélection qui orientent les « choix » et catégorisations des enfants, allant des pires ennemis aux amoureux, en passant par les amis (Diter, 2019). D'autant plus, la socialisation permise par les pairs est primordiale, car leurs participations interviennent grandement dans le développement social de l'enfant (Kindelbergera, 2018).

Les relations entre enfants investissent une place importante dans leur vie. Dans les constellations de proches remplies par les enfants, les amis sont omniprésents. Sur ceux-ci sont inscrits pareillement les adultes et professionnels de l'équipe. Lors de l'activité les enfants ont tenu à faire une classification de leurs familiers par âge et rôle.

- Les adultes et figures d'autorité en rose ;
- Les enfants en orange et vert ;
- Et en fonction des relations nouées entre eux :
- Les ennemis en bleu clair : « les méchants »
- Les amis intra en orange
- Les amis extra en vert

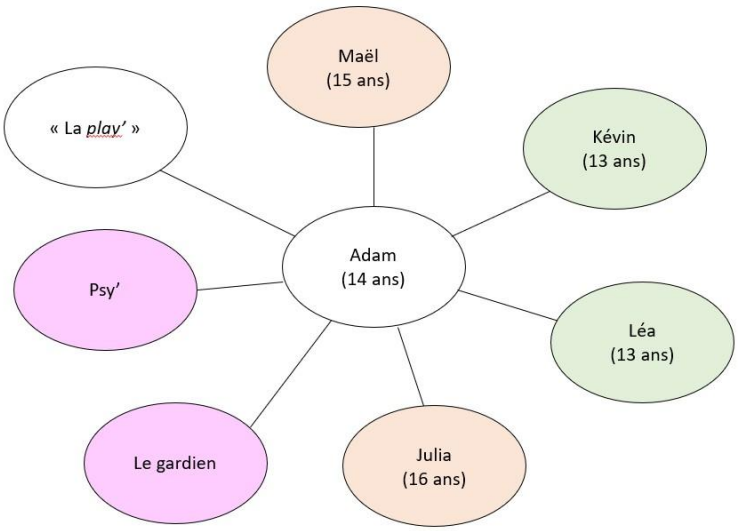


Figure 8 : Reconstitution anonymisée d'une constellation recueillie

L'ensemble des enfants a inscrit « Moi » ou leur prénom au centre de la constellation. Ils se considèrent comme le centre de leur vie et des liens sociaux tissés avec leurs proches. Un seulement a écrit « Maman ». Sa mère est au centre car l'ébauche de l'arbre représente le paradis.

> « J'ai mis maman car là c'est le ciel, le paradis où maman elle est. Après je l'ai noté dans mes amours car c'est quand même une personne qui compte pour moi, elle n'est peut-être plus là, mais moi ça compte donc je l'ai mis même si elle n'est pas sur terre et au paradis » (Emma, 11 ans, Mecs).

Inscrits dans les constellations sont souvent cités les pairs intra et extra Mecs, ce sont des individus importants pour les enfants. Le premier dessin fait apparaître des conflits internes, en effet « Lina » et « Alice » vivent à l'institution et sont inscrites en bleu dans la catégorie ennemies.

> « Alors je les ai mises en Bleu, car elles sont chiantes ; elles sont insupportables et je ne partage rien avec elles, elles sont trop, enfin je sais pas, je les aime bien mais elles font trop de manières donc j'allais pas les mettre comme mes amis non plus, bon après je les déteste pas, mais c'est pas mes potes du tout. On se prend bien trop souvent la tête » (Noa, 12 ans, Mecs).

« Julien » ; « Lalé » ou « Lala » et « Corine » ou « Coco » sont nommés sur l'ensemble des dessins. Julien et Laeticia sont les animateurs de la Mecs et Corine l'éducatrice. Ils sont les

professionnels présents quotidiennement auprès des enfants. Julien, Laeticia et Corine ont un rôle d'encadrant et représentent une figure d'autorité pour les enfants. Les enfants considèrent toutefois que les animateurs sont plus « *cools* ».

> « Ils [les animateurs] sont plus *cools* » ; « ils prennent moins la tête » ; « ah bah eux ça va mais les autres ils cassent les c***** » (Enfants, Mecs).

> « Non en vrai Julien il est grave *cool*, parfois il est sévère et nous punit mais au fond c'est pour notre bien, puis on sait les limites à ne pas dépasser avec lui, voilà voilà » (Lucas, 11 ans, Mecs).

> « Franchement Corine est affreuse, elle soûle pour rien alors que Juju et Laé sont *cools*, ils sont là, ils disputent parfois et tout mais normal en fait, mais ils ne vont pas trop loin, ils comprennent vite. Corine elle capte rien, elle fait trop la maline » (Lina, 12ans, Mecs).

Dans les discours et dans les différents supports les animaux sont souvent évoqués. Pour Emma (11 ans), le chat errant est son « chouchou ». Quant à Lina (12 ans) son chien lui manque beaucoup.

> « C'était mon meilleur ami, un chien ne peut pas me trahir, pas comme les hommes, lui aussi l'a abandonné mais elle n'aimera JAAAMAIS autant, c'était vraiment la prunelle de mes yeux » (Lina, Mecs).

La question de la sélection se pose, comment les enfants choisissent leurs proches ? Quels sont leurs critères ? Plusieurs auteurs considèrent que les amitiés entre enfants se construisent selon des logiques d'homophilie (Court, 2017), phénomène accentué par le partage d'un espace de vie et un parcours commun entre les enfants.

Dans le foyer, les relations entre les jeunes semblent moins solides et moins intenses que dans d'autres contextes de prise en charge. Plusieurs facteurs expliquent ce phénomène, notamment le fait que les liens sont moins forts et étroits, que dans la Mecs. Contrairement aux structures où les jeunes sont amenés à cohabiter plus longtemps, les amitiés durables y sont moins fréquentes, en raison de placements généralement plus courts et souvent séquentiels. Cela réduit le temps et l'opportunité de tisser des liens profonds.

Les activités propices à la création de liens sont également moins récurrentes, ce qui limite les occasions de renforcer ces relations. Néanmoins, certains aspects de la vie en foyer favorisent

encore l'établissement de liens. Par exemple, « le partage des chambres » facilite les amitiés, en rapprochant deux jeunes du même genre qui se côtoient dans un espace personnel et privé, ce qui encourage des échanges plus intimes.

La scolarité commune entre les jeunes du foyer, que ce soit à l'école primaire ou au collège, joue aussi un rôle ambigu dans la formation des liens. Cela peut être un atout, en permettant la formation de relations plus fortes en dehors du foyer et en favorisant un sentiment de solidarité. Cependant, cette proximité peut aussi être source de tensions et de conflits. En ramenant dans le lieu de vie des conflits nés dans le cadre scolaire, les jeunes risquent d'amplifier certaines tensions, ce qui nuit à l'harmonie collective du foyer.

Les tensions, observation foyer

À leur arrivée au foyer en fin d'après-midi, deux collégiens reprennent immédiatement une altercation commencée plus tôt dans la cour de récréation. Alors qu'ils franchissent à peine la porte, les échanges verbaux se transforment en accusations : « Tu m'as humilié devant tout le monde, tu crois que je vais oublier ? ». La dispute, importée de l'école, envahit l'espace commun et oblige les éducateurs à intervenir pour apaiser la situation. Ce type d'épisode illustre la manière dont des conflits extérieurs s'invitent dans le lieu de vie.

La solidarité, observation Mecs

En rentrant du collège, deux jeunes arrivent ensemble, souriants et enthousiastes. Dans l'entrée, ils racontent à leurs camarades comment ils ont travaillé en binôme pour un exposé en histoire, en soulignant la complicité qu'ils ont développée : « On a assuré ! ». Leur expérience partagée devient un sujet de fierté collective et suscite l'intérêt des autres, créant un moment de cohésion positive au sein du groupe à leur retour.

Ainsi, les dynamiques relationnelles au sein du foyer sont façonnées par des éléments structurels qui limitent souvent l'intensité des liens, mais des moments et des espaces partagés, comme les chambres et l'école, continuent de jouer un rôle essentiel dans la création et le maintien de relations entre les jeunes.

La notion de famille « élective »

Les enfants enquêtés forment parfois des « familles de substitution ». Comment ces familles électives se structurent-elles ? Quelle est leur importance dans le développement de la capacité d'agir des enfants ?

La référence à la famille est permanente chez les enfants de la Mecs, ils considèrent leurs pairs et certains adultes comme des membres de leur famille. C'est une forme de parenté élective (Fine, Lallemand, 2000). Comme le montre le discours des jeunes et des enfants, ils choisissent et tissent des liens quasi-familiaux avec les différents acteurs présents dans leur environnement :

> « C'est ma famille » (16 ans) ; « Ouais ma nouvelle famille » (12 ans) ; « Bah, c'est un peu comme ma nouvelle famille » ; « Je ne me vois pas sans eux, c'est un peu comme ma famille, vraiment je les aime trop, c'est un truc de fou » (11ans) ; « En fait, c'est une grande famille quoi !» (14 ans)

Les professionnels utilisent eux aussi la notion de famille pour décrire les relations intra institutionnelles.

> « Oui je n'ai pas envie d'utiliser le mot famille, mais par exemple, quand un frère et une sœur se disputent, ça fait fort, ça crie, se chamaille, s'insulte, se tape, se mord, et puis rigole ou pleure selon les coups. Bah là, c'est pareil, parfois ils se disputent entre eux fort et se déteste mais ils reviennent. Car il y a quand même de l'amour entre eux même si cela a éclaté, et c'est pareil avec nous. Il n'y a pas longtemps, je me suis disputé avec Luc. Tu n'as jamais dû le voir car il est toujours en vacances chez sa mère. Bah tu vois, il a 15 ans, et nous deux c'est la vraie querelle de crise d'adolescence » (éducatrice, Mecs).

> « Pour eux, leur famille c'est ici, d'ailleurs ils font l'amalgame de famille de naissance et leurs amis, enfin ils font tout ensemble, donc ça devient leur famille naturelle. » (référent éducatif, Mecs).

Les enfants se désignent comme des frères et sœurs. Plus que des amis, ils disent former une fratrie.

> « Ce sont mes frères » ; « Ah bah, c'est mes bro » ; « Lina, c'est comme ma sœur » ; « Oui on se dispute parfois, mais c'est normal, c'est comme entre frère et sœur. À l'école

aussi, mes copines se disputent souvent » ; « Je le protège comme mon frère » (Enfants, Mecs).

Les plus grands protègent les plus petits comme des aînés le font dans une fratrie. Ils leur offrent une certaine sécurité et sont des piliers sur lesquels ils peuvent compter. D'autant plus qu'une délégation concernant la surveillance est confiée aux plus âgés par les professionnels. Lors des temps de repas, par exemple, les aînés supervisent le bon déroulement et le respect des règles tout en veillant à ce que chaque enfant déjeune correctement. Ils participent également à l'aide aux devoirs, comme nous l'avons vu plus haut.

> « Oui, oui, moi j'aide souvent les filles, je suis un petit peu doué en maths donc autant en profiter pour les aider et leur apporter un peu d'aide. Je les aide souvent, Juju et tout, ils ont pas trop le temps, et ils sont pas profs non plus donc je peux aussi le faire, c'est toujours comme ça » (Enfants, Mecs).

Au sein d'un même dortoir, les aînés peuvent de même assurer le coucher lorsque les adultes sont occupés.

> « Oui ça arrive qu'on mette au lit les petits gosses là, qu'on leur lise des histoires ; bon ça m'enchante pas, mais je le fais quand même, je suis là pour ça aussi. Et puis, ah, ils sont contents quand on le fait. Bon après, quand ça me soûle, je le fais clairement pas, je les couvre et encore. Puis basta, faut pas rêver non plus ! Je suis pas payé pour le faire mais ça me dérange pas non plus, donc voilà on les couche, on les excite car sinon c'est pas drôle et voilà » (Enfant, Mecs).

Puis ils ont la responsabilité de conduire les jeunes enfants à des activités extérieures.

> « Oui, des fois, je dépose Léa au dessin. C'est pas hyper loin et ça soulage un peu les adultes pour faire autre chose. C'est souvent quand j'ai peu de devoirs, puis avec Léa, on s'entend bien. Donc j'aime bien et souvent pour me remercier, elle me fait un dessin là-bas. Ça va c'est *cool* » (Enfant, Mecs).

Les encadrants tentent de suivre les directives en évitant de confier cette tâche aux enfants, car le règlement n'autorise pas cette délégation de tâche et de rôle, mais selon mes observations ces situations reviennent régulièrement.

> « Il me semble que, dans le règlement, on n'a pas le droit de dire aux enfants de sortir les plus petits. Enfin, ils doivent être accompagnés par un adulte. Bon là, ils sont quasi

adultes, donc on autorise, mais dans les faits ça ne doit pas se passer comme ça » (Professionnels, Mecs).

Les enfants sélectionnent leurs liens au sein de la Mecs et émettent des préférences. Ils vont choisir leur adulte de « référence ». Anne Cadoret (1995) décrit la manière dont les liens de parenté se construisent dans le cadre du placement familial. Elle analyse les relations entre les enfants placés et leurs familles d'accueil, en mettant en évidence la pluralité des formes de parenté. Elle montre que, bien que ces relations ne soient pas fondées sur des liens biologiques, elles s'appuient sur des pratiques concrètes : partage de l'espace domestique, cohabitation, soin et affectivité. Ces éléments permettent de tisser des liens quasi familiaux, reconnus à la fois par les institutions et par les acteurs eux-mêmes. Cadoret souligne ainsi l'importance des pratiques quotidiennes dans la construction d'un « faire famille », dans des configurations de placement.

Dans le foyer, la notion de famille se manifeste de manière plus diffuse, bien que certains éléments de langage puissent s'y référer. Les jeunes utilisent des termes comme « bro », « grand » ou « fraté » pour exprimer une certaine camaraderie. Cependant, ces mots, bien qu'empreints de familiarité, sont aussi couramment employés par les jeunes en dehors du cadre du foyer, ce qui montre que leur utilisation ne reflète pas nécessairement une perception de « famille » au sens traditionnel.

Malgré cela, pour plusieurs jeunes, le simple fait de partager un lieu de vie crée un sentiment de communauté qui peut s'apparenter à une famille. Comme l'expriment certains : « On vit ensemble donc c'est comme une famille même si c'est à une énorme échelle » et « Bon, je considère pas les autres comme mes frères et sœurs quoi, mais ça pourrait car on vit ensemble ! ». Pour eux, « vivre ensemble » devient un synonyme de famille, même si ce lien est moins chargé émotionnellement qu'une relation familiale au long cours. Janet Carsten (1995) explore comment les pratiques de partage de nourriture et de cohabitation participent à la création de liens de parenté. Elle démontre que la parenté n'est pas seulement une question de généalogie, mais qu'elle est activement façonnée par des pratiques quotidiennes, notamment le partage de repas et la cohabitation. Ces activités sont considérées comme essentielles pour forger des relations de parenté, conférant aux membres un sentiment d'appartenance et de « *personhood* ».

Florence Weber (2013) propose une réflexion sur la notion de parenté en s'éloignant des conceptions strictement biologiques pour s'intéresser à la parenté « pratique », c'est-à-dire celle

qui se construit au quotidien à travers les interactions et les échanges. Elle introduit notamment la notion de « maisonnée », un espace où des liens quasi familiaux se forment par la cohabitation, le partage des tâches, des repas et des activités. L'approche de Weber met en avant l'importance des relations concrètes et des actes de soin dans la création et le maintien des liens de parenté. Cette perspective met en lumière le rôle des espaces communs dans la construction d'une intimité et d'une solidarité familiale, qu'il s'agisse de relations biologiques ou non. Sur mon terrain, la vie en Mecs peut évoquer la notion de « maisonnée » proposée par Weber. Les repas, les jeux collectifs ou les soirées télé participent à la création de liens quasi familiaux entre les jeunes et les éducateurs. Ces interactions du quotidien, faites de soins concrets et d'attentions discrètes, permettent de construire une forme de parenté « pratique », où les liens ne reposent pas sur la biologie mais sur l'expérience partagée de la cohabitation.

Cette notion peut être rapprochée des travaux d'Agnès Martial (2003) sur les familles recomposées. Elle montre que dans ces configurations, les liens se construisent souvent sans référence directe à la filiation biologique, mais par la fréquentation régulière, l'attention mutuelle et les pratiques partagées. Elle souligne également que la reconnaissance de l'autre comme membre de la famille repose autant sur des interactions quotidiennes et des signes symboliques que sur un cadre légal ou biologique. Ainsi, comme dans le cas des familles recomposées étudiées par Agnès, les jeunes rencontrés peuvent tisser des liens de type « fraternel » ou « parental » qui s'ancrent dans l'expérience vécue ensemble, sans nécessairement reproduire les schémas familiaux classiques.

Dans les entretiens avec les jeunes du foyer, les termes de « parents », « mère », « père », « frère » ou « sœur » ne sont pas évoqués. Les liens entre les jeunes sont souvent moins proches, et cette distance se reflète dans leurs propos. De plus, les amitiés extérieures, notamment celles d'école, semblent occuper une place plus importante dans leur discours, indiquant que les liens affectifs les plus forts se construisent souvent à l'extérieur du cadre du foyer. Ainsi, même si la vie en communauté permet aux jeunes de ressentir une certaine proximité, cette « famille » du foyer reste avant tout une relation de cohabitation, avec une distance émotionnelle souvent marquée, renforcée par le fait que les liens les plus significatifs pour eux se trouvent souvent en dehors.

Les conflits significatifs d'une collectivité

La vie en collectivité engendre inévitablement des tensions. Dès lors, quel rôle ces conflits jouent-ils dans la structuration des rapports de force et des solidarités au sein du groupe ? Dans

la Mecs comme dans le foyer, les conflits sont inévitables et se manifestent à différents niveaux. Ces tensions apparaissent aussi bien entre pairs qu'entre enfants et professionnels, entre professionnels eux-mêmes, et même entre la direction et les professionnels. La diversité des sources de conflits reflète la complexité de la vie en communauté et de la cohabitation au quotidien.

A partir du discours des professionnels et des enfants, les conflits entre enfants semblent varier en intensité selon plusieurs facteurs :

L'âge : Les conflits chez les enfants plus jeunes sont perçus, par les professionnels, comme moins intenses et moins longs. Une éducatrice les décrit comme « moins importants », et un psychologue les juge « plus enfantins » ou « capricieux ». À l'inverse, les conflits entre adolescents peuvent être « forts, ça devient dur à canaliser » et « durent dans le temps, avec des rancœurs ». Selon les professionnels, ces tensions prolongées traduisent une complexité relationnelle accrue chez les plus âgés, où les différends tendent à être plus profonds et chargés de ressentiments.

Le genre : Les professionnels observent des différences de durée et de nature des conflits selon le genre. Les disputes entre filles semblent plus persistantes et « sournoises », selon une éducatrice, alors que celles entre garçons sont souvent « hard et puissantes » (animateur), mais tendent à s'apaiser rapidement sans laisser de rancune. La séparation des espaces de vie entre filles et garçons, ainsi que des pauses dans leurs interactions, réduit les occasions de conflits entre eux, permettant ainsi une certaine distance et une pause dans les relations.

Le lien de proximité : Plus les liens entre les jeunes sont proches, plus les tensions peuvent s'intensifier. L'absence d'espaces individuels et la proximité constante peuvent accentuer la fréquence des conflits. Une éducatrice observe que « plus les enfants sont proches, plus ça pète ». Les jeunes expriment cette difficulté : « Ah mais c'est chaud de supporter h24 » (Adam, 14 ans) et « On fait tout ensemble donc forcément parfois ça explose » (Mélissa, 16 ans). L'éducatrice confirme : « Ils sont toujours l'un sur l'autre donc bon, ils pètent parfois les plombs ». La distance sociale entre les individus influence la formation des solidarités ou des tensions (Simmel et *al*., 2013)

Selon des enfants, le vivre ensemble, partager un même lieu de vie, un même toit, peut occasionner des disputes comme dans une fratrie.

> « Ah bah comme des frères et sœurs, on se prend la tête » (Emma, 11 ans).

Ainsi, les conflits dans la Mecs et le foyer sont façonnés par des dynamiques complexes où se mêlent différences d'âge, de genre, et de proximité. Ces facteurs influencent non seulement la fréquence et la durée des disputes, mais aussi leur nature, créant un environnement où les professionnels doivent souvent intervenir pour apaiser les tensions.

Les enfants sont soumis à des règles spécifiques et à une vie en collectivité qui influencent les interactions. Les conflits entre enfants prennent souvent racine dans des rivalités affectives, des tensions liées au partage des espaces restreints, ou des différences culturelles et biographiques.

Certaines interactions peuvent être comprises comme des mises en scène où chaque enfant cherche à préserver sa « face », c'est-à-dire une image de soi valorisée devant les autres. Les conflits surgissent fréquemment lors de ruptures d'interaction, moments où la « face » est menacée et où les enfants, dans un contexte institutionnel contraint, doivent négocier leur place dans le groupe. Le manque d'espaces personnels, ou « territoires du moi », aggrave ces tensions, limitant les possibilités de retrait et de réparation des relations (Goffman, 1971). Ainsi, les dynamiques conflictuelles reflètent à la fois des luttes symboliques pour la reconnaissance et des stratégies d'adaptation dans un environnement où la continuité et la stabilité font souvent défaut.

La place de la violence

La violence, qu'elle soit physique, verbale ou symbolique, ne peut être appréhendée comme un simple acte individuel. Dans le contexte institutionnel, et notamment au sein des dispositifs de protection de l'enfance, elle s'inscrit dans des dynamiques relationnelles, normatives et structurelles. Norbert Elias (1973) montre que la violence n'a pas disparu des sociétés modernes, mais qu'elle s'est transformée, intériorisée, contenue. Dans les institutions, où les individus doivent apprendre à se contrôler en permanence, la violence peut surgir lorsque ces mécanismes d'autocontrainte sont mis à l'épreuve, par exemple dans des contextes de promiscuité, d'impuissance ou de tensions hiérarchiques. Ainsi, chez des enfants confrontés à des situations de perte, de séparation ou de contrôle permanent, des comportements violents peuvent être compris comme des formes d'expression de ce que la norme sociale ne permet pas toujours de verbaliser autrement. De son côté, Erving Goffman (1961), met en évidence la manière dont les institutions produisent leurs propres formes de violence. Il ne s'agit pas nécessairement de brutalité physique, mais de violences organisationnelles et interactionnelles : la dépossession de l'intimité, la perte d'autonomie, les rituels de dépersonnalisation, les sanctions humiliantes ou les contraintes arbitraires. Il insiste sur les micro-violences du

quotidien, souvent invisibles, qui marquent profondément les trajectoires des personnes prises en charge.

Dans la Mecs, les conflits, bien que fréquents, sont rarement violents physiquement. Cependant, la violence verbale y est très présente, et les injures constituent une part importante des interactions conflictuelles. Mes observations montrent une forte utilisation des insultes, un phénomène que les enfants et jeunes eux-mêmes soulignent durant les entretiens. Lina, par exemple, décrit la situation en disant : « Parfois, on se hurle dessus, et ouais on s'insulte », tandis que Mélissa admet : « Ouais bah ouais, on se parle mal en vrai, on le sait, mais ouais… ». Lucas, de son côté, semble minimiser l'impact de ces mots en affirmant : « Je trouve que ça va, c'est des insultes gentilles », ce qui pourrait suggérer une forme de normalisation de la violence verbale dans leur quotidien.

Dans le foyer, la violence semble plus généralisée et prend tant la forme verbale que physique. Un gardien de nuit confie que la situation devient parfois « ingérable », une réalité accentuée par les difficultés des professionnels à accompagner des enfants et jeunes ayant des troubles de gestion des émotions. Selon une psychologue, ces troubles favorisent un climat violent, car ils entraînent une « mauvaise gestion des émotions » qui peut rapidement dégénérer. Durant mes observations, j'ai plusieurs fois assisté à des épisodes de violence physique entre jeunes, avec des injures, des coups, et des interventions difficiles pour les séparer. Les professionnels éprouvent des difficultés à « canaliser » les jeunes en crise, et certains éducateurs admettent « monter en pression », se sentant souvent épuisés par la prise en charge de ces comportements exacerbés.

La violence au sein du foyer revêt également un caractère structurel. Elle se manifeste à travers un *turnover* important du personnel, un manque chronique de moyens, et l'absence de continuité dans l'accompagnement des enfants, faute d'éducateurs référents stables. À cela s'ajoutent des règlements souvent trop stricts et inadaptés aux réalités et aux besoins des jeunes, contribuant à une rigidité institutionnelle qui peut accentuer les tensions et fragiliser les liens. Par ailleurs, le témoignage d'un jeune, qui raconte qu'à son retour de week-end sa chambre avait été touchée, illustre un processus de dépersonnalisation et de dépossession de l'intimité (Goffman, 1961). L'espace privé, censé appartenir à l'enfant, devient en réalité un lieu institutionnel sur lequel il n'a que peu de prise. En ce sens, l'organisation du foyer participe à une forme de violence structurelle : au-delà des conflits ouverts, ce sont les règles implicites, les intrusions et la rigidité du fonctionnement qui fragilisent les liens.

On observe également des différences dans la manière dont les conflits sont pris en charge, selon qu'ils aient lieu dans la Mecs ou dans le foyer. Dans la Mecs, ce sont principalement les femmes qui gèrent les conflits, en utilisant des techniques de communication, des temps de calme, ou en appliquant des sanctions adaptées. À l'inverse, dans le foyer, ce sont plus souvent les hommes qui interviennent pour assurer la communication, la séparation en cas de conflits physiques, ou la mise en place de sanctions. Ainsi, la gestion des conflits diffère d'une structure à l'autre, en fonction des pratiques et des professionnels impliqués. Si la violence physique apparaît rarement dans la Mecs, la situation semble plus complexe dans le foyer.

Dans les relations entre pairs en institution, la violence peut s'exprimer à travers le corps (bagarres, jeux physiques, etc.) tout autant que la solidarité ou l'affection. Le corps peut être utilisé pour exprimer des tensions ou des solidarités (Le Breton, 1992). Aussi, à travers ce dernier, les jeunes expriment une forme d'appartenance ou de résistance à l'ordre institutionnel (Martin-Juchat, 2003).

Observation : Extrait carnet de terrain, foyer, 2022

Dans un moment de jeu entre jeunes, une enfant de 9 ans s'approche d'un adolescent de 14 ans et commence à le taquiner avec insistance. Amusée, elle tente de se suspendre à son dos, cherchant visiblement son attention de manière espiègle. Cependant, le jeune de 14 ans ne partage pas son enthousiasme et montre des signes d'irritation croissante. Plusieurs fois, il lui demande d'arrêter, mais la petite fille continue de le provoquer, ignorant ses demandes répétées.

Finalement excédé, le jeune réagit brusquement : il la soulève et la plaque au sol, ce qui met brutalement fin au jeu. L'enfant, surprise et probablement un peu blessée, se met alors à pleurer et le traite de « méchant ». La situation prend une nouvelle tournure lorsqu'un autre adolescent, témoin de la scène, décide de prendre la défense de la petite fille. Il s'interpose en donnant un coup dans l'épaule de son ami pour lui montrer son désaccord. Ce geste déclenche une réaction immédiate : la dispute entre les deux adolescents s'intensifie et dégénère rapidement en bagarre. L'altercation prend de l'ampleur et leur colère se manifeste à travers des échanges physiques et verbaux.

Un éducateur, alerté par la tension, intervient alors pour les séparer. Visiblement en colère, les deux jeunes sont rouges de rage et semblent encore animés par la confrontation. Après la

séparation, l'un des adolescents, dans un moment de recul, confie à l'éducateur, d'un ton las et fataliste : « C'est toujours comme ça, si un tape, l'autre frappe, et ça part en vrille. »
L'éducateur, en réponse, réagit avec un sourire en coin et commente avec un léger ricanement : « La frustration. »

Par ailleurs, la violence structure les relations entre pairs. Les relations de pouvoir, souvent sous-estimées, sont au cœur des interactions entre jeunes, avant des conflits qui émergent de tensions sociales plus larges. Bien que Michel Foucault (1975) se soit concentré principalement sur la discipline et les rapports de pouvoir, ses travaux sur les mécanismes de contrôle et la gestion des populations dans les institutions sont utiles pour comprendre la dynamique entre pairs dans un environnement surveillé. Les enfants peuvent, en réponse à ces systèmes de surveillance, développer des relations de solidarité ou des conflits en fonction de la pression qu'ils ressentent. Ses concepts de micro-pouvoirs et de résistance permettent d'analyser comment les enfants gèrent la pression institutionnelle dans leurs interactions.

Michel Foucault (1975) décrit comment les institutions structurent les comportements à travers des mécanismes de contrôle et de surveillance. Dans cette scène, bien que l'éducateur ne soit pas présent dès le début, l'environnement institutionnel, avec ses règles implicites et explicites, influence les interactions. Les enfants évoluent dans un cadre où ils ressentent la pression d'être observés et jugés, ce qui façonne leurs réactions. L'intervention tardive de l'éducateur et son commentaire sur la frustration montrent une compréhension tacite des tensions latentes dans cet espace surveillé.

Les relations entre les enfants dans cette scène révèlent des dynamiques de micro-pouvoirs, concept central chez Foucault. L'enfant de 9 ans cherche à attirer l'attention du jeune de 14 ans, jouant sur son statut de « petite » pour le provoquer de manière espiègle. Cependant, son insistance devient une forme de contrôle perçue comme intrusive par l'adolescent, qui, en réaction, exerce son propre pouvoir en la plaquant au sol. Cette interaction met en lumière comment les rapports de pouvoir peuvent s'exprimer de manière physique et émotionnelle, même dans un contexte de jeu.

La réponse de l'autre adolescent qui intervient pour défendre la petite fille illustre un acte de résistance au comportement du premier adolescent. En prenant position, il redéfinit les rapports de force dans la scène, transformant un affrontement individuel en un conflit collectif. Ce moment reflète également les mécanismes de solidarité de l'aîné envers un cadet, qui émergent

parfois comme une réponse à la pression institutionnelle ou aux tensions relationnelles. La remarque de l'éducateur sur la « frustration » témoigne d'une reconnaissance des difficultés qu'ont les enfants à gérer leurs émotions dans un environnement où ils sont constamment exposés à des règles et à la cohabitation avec leurs pairs. Michel Foucault (1975) évoque comment les mécanismes de discipline ne se limitent pas aux interventions directes, mais influencent aussi la manière dont les individus internalisent et expriment leurs émotions. Ici, la colère des adolescents, exprimée par une escalade physique et verbale, pourrait être interprétée comme une réponse à la tension émotionnelle accumulée dans un cadre institutionnel.

Cette scène illustre de manière vivante les concepts de Foucault en montrant comment, dans un environnement institutionnel surveillé, les enfants gèrent leurs relations et leurs émotions à travers des rapports de micro-pouvoirs, des actes de résistance, et des dynamiques de solidarité ou de conflit. Les tensions exprimées, parfois violentes, traduisent les limites liées à la cohabitation et à la gestion des pressions dans ce type de contexte. Si Erving Goffman (1961) permet de rendre compte des micro-interactions, des « territoires du moi » et des micro-violences du quotidien en institution, mon choix conceptuel s'est porté sur Michel Foucault (1975) lorsque l'analyse vise à dépasser l'observation des situations concrètes pour saisir la manière dont l'organisation institutionnelle produit, encadre et façonne les relations entre enfants et adultes. Michel Foucault met en lumière les mécanismes de discipline, de surveillance et de micro-pouvoirs, ainsi que les formes de résistance qui en découlent. Son approche permet donc de comprendre les dynamiques structurelles qui pèsent sur les enfants placés, là où Erving Goffman se concentre davantage sur la scène interactionnelle et les ajustements des acteurs. L'usage des théories de Michel Foucault s'impose ainsi pour analyser les rapports de pouvoir qui traversent l'institution et structurent les liens, tandis que les apports d'Erving Goffman restent mobilisés pour éclairer les dimensions microsociologiques des interactions observées.

Dans le prolongement de cette analyse des rapports de pouvoir, il est essentiel de rappeler que ces expériences ne se comprennent qu'en les inscrivant dans un contexte social spécifique. Alison James et Alan Prout (2003) soulignent en effet que l'enfance doit être étudiée comme une construction sociale située, façonnée par les interactions entre adultes et enfants mais aussi entre pairs. Leur approche permet ainsi de saisir comment, dans le cadre institutionnel, les enfants participent activement à la création de leur environnement social, que ce soit à travers des réseaux de solidarité ou des situations de conflit.

Plusieurs enfants ayant vécu des expériences similaires, comme la perte d'un parent, des ruptures familiales ou des placements multiples se retrouvent à cohabiter au sein d'un même espace. Bien que venant de milieux différents, ces enfants forment progressivement des réseaux de solidarité basés sur leurs expériences communes. Par exemple, deux adolescentes, ayant tous deux été séparées de leurs parents, développent une amitié profonde en partageant leurs souvenirs et leur douleur (Noa et Lina). Elles créent ensemble des rituels symboliques, comme échanger des objets personnels ou se soutenir lors des moments difficiles, renforçant leur sentiment d'appartenance mutuelle. C'est le cas de Adam (14 ans) et Nathan (10 ans) qui s'épaulent régulièrement lors de phase compliquée. Cependant, ces relations ne sont pas exemptes de tensions.

Cas de terrain : foyer, 2023

Adam (14 ans) et Nathan (10 ans) partagent une relation marquée par une forte complicité, construite autour de leur vécu commun. Tous deux ont été placés en institution suite à des circonstances familiales difficiles : l'absence prolongée de leur père et la perte tragique de leur mère, événement qui a précipité leur placement. Ce parcours similaire les a rapprochés, leur offrant un terrain d'entente et une compréhension mutuelle qui les rend très proches au sein du foyer.

Leur lien se manifeste par des discussions fréquentes autour de leurs expériences passées, créant un espace où ils peuvent exprimer leur douleur et leur résilience. Ils se soutiennent également en dehors des moments d'échange direct, notamment par des messages qui témoignent d'une attention constante et d'un appui émotionnel fort.

Cependant, cette relation intense n'est pas sans tensions. Leur proximité peut parfois devenir source de conflits, avec des disputes violentes qui révèlent un "trop-plein" d'émotions ou une saturation liée à leur interaction constante. Il arrive qu'ils expriment un ras-le-bol l'un de l'autre, traduisant une difficulté à gérer l'intensité de leur lien dans un cadre de vie commune.

Cette dynamique, oscillant entre solidarité et confrontation, illustre les défis émotionnels des relations tissées dans un contexte de protection de l'enfance, où les parcours communs renforcent autant qu'ils compliquent les interactions.

Ces interactions, à la fois solidaires et conflictuelles, montrent comment les enfants participent activement à la construction de leur environnement social. En s'appuyant sur des alliances ou

en négociant des désaccords, ils contribuent à définir les règles informelles et les dynamiques relationnelles au sein de l'institution. Cet exemple illustre parfaitement l'idée d'Alison James et Alan Prout (2003) selon laquelle l'enfance est modelée par les interactions sociales, tout en soulignant le rôle actif des enfants dans la structuration de leurs propres relations et environnements.

3. Les liens avec les professionnels : entre encadrement, soutien et distance

Les interactions entre les professionnels et les enfants sont au cœur de la vie institutionnelle. Ce chapitre abordera les rapports de pouvoir, les questions d'autorité, mais aussi les relations affectives et émotionnelles qui se développent au fil du temps. Les éducateurs gèrent la relation d'autorité tout en essayant de créer une relation de confiance avec les enfants. La relation éducative repose sur un équilibre fragile entre l'exercice du pouvoir et la proximité émotionnelle, les professionnels étant amenés à être à la fois des figures d'autorité et des soutiens affectifs.

3.1. Rapport de pouvoir et autorité

Les professionnels exercent un certain pouvoir sur les enfants, notamment à travers les règles et la discipline. Ce point examinera comment ces rapports de pouvoir sont vécus par les enfants et comment ils influencent leur capacité d'agir. Ces professionnels, par leur posture et leur rôle, établissent un cadre de vie en collectivité, visant à structurer et à sécuriser le quotidien des jeunes (directrice, Mecs). Dans cet esprit, plusieurs aspects de leur mission sont mis en avant par les professionnels eux-mêmes et les jeunes avec qui ils interagissent.

Les éducateurs et les travailleurs sociaux jouent un rôle essentiel dans la mise en place de normes qui permettent de structurer le cadre de vie des enfants. Ils doivent poser des limites claires et faire respecter les règles nécessaires à la cohésion et au bon fonctionnement du groupe (directrice, Mecs). Comme le souligne une éducatrice du foyer « on n'a pas le choix de les encadrer, de les conduire pour que ça ne soit pas chaotique ». Ces propos soulignent l'importance donnée à un encadrement rigoureux pour éviter tout désordre et pour maintenir un environnement considéré comme « serein » (psychologue, foyer de l'Ase).

En plus de poser un cadre, les professionnels insistent également sur l'importance du respect des codes de comportement et de vie en société. Un éducateur travaillant dans la Mecs précise : « ah bah clairement, on dicte les codes, les façons de se comporter, le savoir-vivre et être en fait ». Selon plusieurs professionnels enquêtés, cette approche est essentielle pour inculquer des

normes sociales aux jeunes qui, en l'absence de telles règles, risqueraient de rencontrer des difficultés dans leurs interactions futures en dehors de l'institution.

Enfin, le rôle des professionnels ne se limite pas à l'établissement de règles ; ils sont également les garants de leur application. Comme le rappelle une éducatrice du foyer de l'Ase, « oui, c'est à nous de déterminer et de punir si besoin ». Selon les professionnels, cette dimension « disciplinaire », bien que parfois perçue comme sévère par les enfants, fait partie intégrante de leur mission (directrice, foyer). Ils se voient investis de l'autorité nécessaire pour corriger les comportements considérés comme inappropriés et pour aider les jeunes à comprendre les conséquences de leurs actions.

Le respect des normes et des règles est essentiel pour la vie en collectivité ; néanmoins, tant les professionnels que les enfants reconnaissent que cet encadrement limite leur liberté d'action. En effet, lorsque les règles sont trop nombreuses, cela peut créer une sensation d'oppression pour les jeunes et de contrainte pour les adultes chargés de les encadrer. Une éducatrice de la Mecs témoigne à cet égard : « On a beaucoup de règles, pour les repas, pour les sorties, pour les devoirs, pour les douches, enfin pour tous les temps du quotidien, donc tout est cadré, encadré, et recadré ». Cette citation met en évidence la complexité de l'encadrement en établissement où chaque moment de la journée est soumis à des règles.

Cette organisation rigoureuse et systématique des activités quotidiennes dans l'institution soulève des enjeux importants qui peuvent être analysés à travers les théories de Goffman et de Foucault. Selon Erving Goffman (1961), les institutions totales (comme les hôpitaux psychiatriques, les prisons, ou les foyers) contrôlent et régulent les individus. Selon lui, ces institutions imposent des règles strictes qui structurent et organisent la vie quotidienne des individus, dans le but de maintenir l'ordre et de minimiser les conflits. Dans le contexte de la Mecs, l'éducatrice met en lumière ce phénomène de régulation incessante des comportements : chaque activité est encadrée et chaque moment est une occasion de contrôler. Cela s'apparente à ce que Erving Goffman (1973) appelle la « mise en scène » de la vie quotidienne dans une institution, où chaque aspect de la routine devient un moment de gestion sociale. Les enfants, tout comme les adultes dans ces institutions, sont constamment observés et leurs actions doivent s'ajuster à des attentes définies par l'institution. Ainsi, dans cette structure, les jeunes ne sont pas seulement soumis à des règles explicites (repas, devoirs, etc.), mais sont également pris dans une dynamique de « performance sociale », où leur comportement doit être ajusté aux attentes institutionnelles. Erving Goffman souligne que ce type de contrôle peut entraîner une perte d'autonomie, une dépersonnalisation et un processus d'intériorisation des règles, où les

individus commencent à adopter ces comportements comme faisant partie de leur propre identité sociale, parfois de manière inconsciente.

Selon Michel Foucault, dans *Surveiller et punir* (1975), le pouvoir dans les institutions modernes n'est plus uniquement exercé par des formes de violence ou de coercition apparente, mais par des mécanismes de surveillance et de régulation qui façonnent progressivement les comportements des individus. Dans le cas de la Mecs, l'éducatrice souligne le caractère omniprésent du contrôle et de surveillance à travers des règles quotidiennes : chaque activité, chaque moment de la journée, devient un espace de régulation, un lieu où l'individu est constamment en train de se conformer aux attentes imposées.

Les règles et le cadre structuré qui régissent la vie quotidienne dans l'institution ne sont pas simplement des instruments de gestion de l'ordre, mais participent également à un processus de discipline, où les jeunes, à force d'être soumis à des normes, intériorisent ces règles et commencent à les appliquer. Les règles quotidiennes évoquées par l'éducatrice, en plus de leur fonction de régulation interne à l'institution, jouent également un rôle dans la socialisation des jeunes. Elles visent à préparer les jeunes à la société en leur enseignant les comportements et les attentes qu'ils rencontreront dans des contextes extérieurs, en particulier ceux qui sont régis par des normes sociales collectives (école, travail, famille).

Ainsi, la citation de l'éducatrice met en évidence l'omniprésence du contrôle et de la régulation dans l'institution, qui ne se contentent pas de faire fonctionner l'établissement, mais visent également à modeler les comportements des jeunes pour leur permettre de s'intégrer dans la société. Ce double enjeu, maintenir l'ordre au sein de l'institution tout en socialisant les jeunes, s'inscrit dans un processus de discipline et de normalisation qui transforme les individus en agents de leur propre conformité, tout en leur inculquant des règles qui les préparent à leur vie sociale future.

Du point de vue de la psychologue (Mecs), il est également souligné que les enfants vivant en établissement sont soumis à davantage de règles que dans un foyer familial. Elle explique : « Je pense que les règles en établissement sont bien plus nombreuses que dans un foyer familial par exemple, car les travailleurs sociaux doivent gérer beaucoup de petits, donc il faut que tout soit davantage précis ». Toutefois, les éducateurs doivent en effet faire preuve d'une vigilance accrue, ce qui justifie l'imposition de nombreuses règles pour assurer la sécurité et le bon déroulement des activités.

Cependant, cet encadrement strict n'est pas toujours bien perçu par les jeunes eux-mêmes. Une éducatrice de l'Ase observe cette difficulté : « J'ai l'impression oui, les enfants étouffent avec autant de règles et ils n'apprécient pas forcément, mais on n'a pas le choix ». Cette remarque révèle le sentiment de frustration que peuvent ressentir les enfants face à cette rigueur, même si elle répond, selon les travailleurs sociaux, à une nécessité organisationnelle. Des figures comme Fernand Deligny (2004) ou Maria Montessori (2016) incarnaient une vision de l'éducation radicalement différente, fondée sur la confiance dans les potentialités de l'enfant, son autonomie et sa capacité à évoluer hors des cadres normatifs traditionnels. À l'inverse, les modèles en protection de l'enfance reposent souvent sur des choix organisationnels et coercitifs qui traduisent une conception de l'enfant comme un être à encadrer, réguler et discipliner, révélant ainsi une posture plus contrôlante qu'accompagnante.

Les jeunes et les enfants, confiés en Mecs ou en foyer, expriment leur propre ressenti face à cette organisation stricte et aux règles imposées par les professionnels. Pour eux, les règles peuvent sembler exagérées et parfois même autoritaires. Lucas, un jeune résidant dans la Mecs, déclare : « Non mais grave, attends, tu as vu les règlements ? Bah c'est rien par rapport aux règles des référents ». Par cette remarque, il exprime l'écart qu'il perçoit entre le cadre nécessaire et ce qu'il considère comme une autorité excessive de la part des professionnels.

D'autres enfants ressentent une certaine colère par rapport à cette autorité qui, selon eux, peut être perçue comme une tentative de remplacer leur parent. Adam (14 ans), explique : « Ils veulent trop faire leurs lois, ok faut des règles mais ils se prennent pour nos parents ». Pour lui, il est important de distinguer le rôle des éducateurs de celui des parents, soulignant ainsi un malaise face à cette prise de pouvoir ressentie : « c'est pas nos parents, faut arrêter de déconner et de se prendre pour je ne sais quoi ».

Enfin, d'autres jeunes, tels que Adam et Mélissa, partagent un sentiment d'oppression face à ce cadre rigide. Adam, en foyer de l'Ase, exprime cette impression en disant : « Oui c'est eux [les professionnels] les rois je trouve ». Mélissa, résidant dans la Mecs, confie : « Bah on peut rien faire comme on veut quand même », bien que Noa, également en Mecs, reconnaisse que « même si c'est nécessaire ». Cette ambivalence entre la reconnaissance de l'utilité des règles et le sentiment de privation de liberté reflète la complexité de la relation entre les jeunes et l'autorité.

En somme, le rôle des professionnels dans les établissements tels que la Mecs ou le foyer de l'Ase est à la fois d'encadrer et de protéger les jeunes. Cependant, bien que cet encadrement soit souvent perçu comme nécessaire pour maintenir un environnement de vie structuré, il peut

également générer des tensions et des frustrations chez les enfants et adolescents, qui peuvent se sentir limités dans leur liberté. Les entretiens soulignent la difficulté d'établir un équilibre entre sécurité et autonomie dans des environnements où la vie collective impose des normes strictes. Les enfants se trouvent dans une position où ils sont normalisés et surveillés par les adultes, générant parfois des tensions. Par ailleurs, les enfants en position de dominés développent des stratégies de résistance face aux attentes des adultes (Bourdieu, 1998) comme le chapitre 6 l'explicitera.

3.2. Professionnels vs parents : une ambivalence des rôles ?

Les professionnels endossent parfois des rôles parentaux, même s'ils ne sont pas formellement reconnus comme tels. Ce point interrogera les similitudes et les différences entre le rôle des éducateurs et celui des parents, du point de vue des enfants.

Vivre ensemble une partie de la journée conduit les professionnels à s'attacher aux enfants, rendant parfois les relations ambiguës et complexes. Malgré un travail de distanciation accompli chaque jour, les professionnels se disent « humains » et certains liens deviennent ambivalents.

> « [Relation] Toujours professionnelle, mais confiante, en fait je suis un peu le parent […] Mais en fait, c'est comme si je répondais à mes enfants, sans trop penser, mais j'apprends à faire attention. »

> « Et à force de la voir deux fois par semaine, je me suis attaché énormément, affectivement, émotionnellement, je l'aimais, il faut le dire. J'avais développé des sentiments, choses qu'il ne faut pas faire, bien sûr. Mais nous restons humains et malheureusement, cela m'est arrivé lors de cette expérience » (éducatrice, Mecs).

> « Et les autres, j'arrive toujours à relativiser, m'éloigner. Mais avec Luc, on se dispute, il m'insulte et je hausse beaucoup la voix. Pourtant quelques jours après notre dispute, il est venu vers moi, tout gêné et il m'a dit « je n'aime pas quand on s'engueule comme ça » et j'ai ri et lui ai dit de venir me faire un bisou, car c'est mon grand Luc, un peu bête et têtu, et moi obtus mais voilà c'est comme ça » (éducatrice, Mecs).

Certains auteurs utilisent la théorie de l'attachement pour justifier l'apparition de liens sociaux « intimes » entre les différents acteurs (Boyer-Vidal et Tereno, 2015). Celle-ci peut influencer les pratiques et les comportements des professionnels. Par conséquent, selon les règles

déontologiques du travail social, ils doivent avoir conscience de leurs propres attachements afin de pouvoir adapter leur posture et permettre ainsi un accompagnement des enfants de la Mecs.

Les enfants rencontrés développent des relations ambiguës avec les professionnels : à la fois figures d'autorité et substituts parentaux, les éducateurs et travailleurs sociaux sont souvent perçus par les enfants comme de repères ambivalents. Les relations sont aussi influencées par la temporalité : plus les enfants restent longtemps en institution, ce qui est le cas des enfants orphelins, plus des relations affectives peuvent se tisser, créant parfois des liens d'attachement similaires à ceux qu'ils auraient avec leurs parents. Par ailleurs, le chapitre 7 s'intéressera à la question de la stabilité des professionnels et à ses effets sur la relation avec les enfants.

Houzel (1999) s'intéresse aux liens affectifs et sociaux que les enfants peuvent nouer. Il met en avant l'idée que les enfants sont souvent en quête de modèle de substitution parentale, ainsi les éducateurs peuvent faire office de référents affectifs dans leur vie quotidienne. Cette relation affective est cependant ambivalente : les enfants oscillent entre le besoin de sécurité émotionnelle et la crainte d'être abandonnés à nouveau, ce qui peut compliquer les attachements avec les professionnels.

Le quotidien : producteur de relations ambivalentes ?

Le *care* est un élément central des interactions entre les enfants et les professionnels. L'analyse se concentrera sur la manière dont le *care* est pratiqué au quotidien et ses effets sur le développement des enfants. Joan Tronto (1993), figure majeure de la théorie du *care*, analyse les relations sociales à travers la notion de soin, soulignant les asymétries de pouvoir qu'elle implique. Cette approche est particulièrement pertinente pour comprendre les interactions entre professionnels et enfants placés en protection de l'enfance, où les besoins émotionnels et affectifs sont centraux. Les professionnels, en position de *carers*, sont chargés du bien-être des enfants, tout en exerçant une forme d'autorité qui peut générer des tensions. Les relations éducatives en institution se situent à l'intersection de la protection et de la contrainte. Les professionnels doivent à la fois assurer la sécurité, la discipline, et favoriser l'épanouissement subjectif des enfants (Mabilon-Bonfils, 2001). Cette dualité structure leur posture : ils incarnent une autorité, oscillant entre routines institutionnelles et ajustements individualisés. Ils déploient des stratégies relationnelles visant à concilier régulation collective et attention aux trajectoires singulières.

Dans ce contexte, les enfants, souvent marqués par des expériences de rupture, recherchent des liens affectifs stables, tout en ayant parfois des difficultés à les établir. Ainsi, les professionnels

deviennent à la fois des figures d'autorité craintes et respectées par l'enfant, tout en ayant des statuts de confident. Les professionnels décrivent cette situation comme « familiale ». Au même titre qu'un enfant se confie plus à l'un de ses parents qu'à l'autre, ou craint plus l'un que l'autre.

> « Chaque enfant se crée un repère. Que ce soit Juju, Laeticia, Marianne, ils ont leurs propres repères et leurs repères affectifs. Et ça vient avec le temps, ils aiment le contact, et c'est comme une famille parfois, amour, conflit, tout. » (Professionnels, Mecs)

Les enfants comprennent le rôle de chacun et attribuent des statuts différents aux adultes. Il existe une hiérarchie au sein de l'institution élaborée par les enfants :

Corine, éducatrice, représente le cadre. Elle est dite sévère et crainte par les enfants. Elle dicte les règles et les normes auprès des enfants.

> « Non mais Corine, elle fait trop peur, quand elle gueule, franchement c'est hard, elle rigole vraiment pas, c'est une ouf » (Enfant, mecs) ; « Les rappels à l'ordre, c'est souvent Corine qui les fait. Des fois quand on dépasse les bornes, elle nous rappelle un peu la vie ici. En général, elle est vraiment pas contente et nous dit qu'on a intérêt à reprendre le droit chemin » (Enfant, mecs).

Julien et Laeticia, les animateurs, sont des figures d'autorité pour les enfants mais ils seraient plus laxistes, à l'image des aînés dans une famille. Les enfants apprécient se confier à eux lorsque c'est nécessaire. Animateurs et enfants ont tissé des liens de confiance.

> « Et c'est drôle, car tu vois avec nous, ils se permettent tout, faut l'avouer. Nous, on est le grand frère et sœur de la maison, on rigole, joue, chamaille. C'est une relation unique qu'on a avec eux, confident d'amour. Mais avec moi pas de pleurs, souvent Juju ça, moi c'est relation potins tu vois. Et j'ai vu, avec toi c'est pareil. Mais qu'ils se confient tranquille. Mélissa me disait 'j'aime trop parler avec Séphora' ; en fait tu donnes envie de parler, dans le bon sens toujours mais c'est drôle les relations sont toujours, différentes avec telle ou telle personne. Moi, c'est vraiment confidente de potins d'amoureux, de qui fait la tête à qui, c'est le cliché de la cour d'école en plus grand si tu veux » (animateur, Mecs).

Les professionnels rencontrés occupent une position ambivalente : ils doivent à la fois assurer un cadre éducatif structurant et répondre aux besoins affectifs des enfants, dans une logique de *care*. Leur rôle combine des fonctions pédagogiques et relationnelles, dans un contexte marqué par une asymétrie de pouvoir. Cette position d'autorité nécessite néanmoins la construction

d'une relation de confiance, indispensable pour accompagner les enfants de manière ajustée. Martine Court (2017) analyse cette asymétrie comme une dimension constitutive des relations entre adultes et enfants. Elle met en lumière que si, ce déséquilibre est nécessaire pour garantir protection et encadrement, il peut aussi être vécu par les enfants comme une source de frustration ou de perte de contrôle sur leur existence. D'où l'enjeu, pour les professionnels, de composer avec cette tension, en conciliant l'exercice de l'autorité avec l'écoute, la reconnaissance et la valorisation de la parole des enfants.

L'engagement émotionnel des professionnels dans la relation éducative [37]

Travailler dans une institution comme une Mecs exige un fort engagement émotionnel de la part des professionnels alors : comment cet engagement affecte-t-il la relation avec les enfants ? Les relations entre professionnels et enfants sont influencées par les changements dans les politiques de protection de l'enfance, notamment l'évolution vers une approche plus bienveillante et engagée émotionnellement. Les institutions ne sont plus uniquement des lieux de contrôle, mais aussi des espaces où le lien affectif et l'écoute sont devenus centraux (Chauvière, 1980 ; Fassin et Memmi, 2004). Le travail social auprès des enfants, notamment dans le cadre de la protection de l'enfance, exige un engagement émotionnel intense de la part des professionnels. Cet investissement quotidien se reflète dans leur vie personnelle et professionnelle, avec des conséquences parfois complexes à gérer et des impacts sur le bien-être des travailleurs sociaux, comme des jeunes qu'ils accompagnent (Lacourt, 2012).

Les professionnels des deux établissements s'investissent quotidiennement dans la vie des enfants, allant bien au-delà des heures de travail formelles. Comme en témoigne une éducatrice travaillant dans la Mecs : « on suit la vie de ces petiots h24 », tandis qu'un éducateur du foyer confie : « on vit avec eux finalement ». Leur présence auprès des jeunes, jour après jour, crée une relation unique et intense où les frontières entre la vie professionnelle et personnelle deviennent floues. Une psychologue de la Mecs évoque également cette proximité en entretien : « les professionnels partagent une grande partie de leur vie », et un animateur affirme : « la plupart des enfants, on les voit grandir chaque jour ». Cet engagement quotidien et cette constance dans le suivi permettent de tisser des liens profonds, mais également d'engendrer une charge émotionnelle importante.

Le travail social en protection de l'enfance confronte régulièrement les professionnels à des situations complexes, souvent marquées par des histoires personnelles douloureuses (Chapitre

[37] (Hochschild, 2003)

8 : L'entrée en protection de l'enfance en continuité d'un parcours familial fragile). Les éducateurs sont préparés, au moins en partie, à cette réalité, comme en témoigne une éducatrice du foyer : « après, lorsqu'on devient TS [travailleur social], on sait très bien que l'on va être face à des histoires dures, tristes ». Cependant, la réalité du terrain dépasse parfois ce à quoi les professionnels sont préparés, et peut provoquer un « choc ». Une autre éducatrice du foyer souligne que « les enfants confiés à la protection de l'enfance sont souvent des enfants vraiment très abîmés par la vie, avec des situations abominables ». Ces contextes de vie difficiles plongent les professionnels dans une réalité marquée par la souffrance, ce qui peut les affecter profondément et influencer la relation éducative.

Pour établir une relation de confiance avec les enfants, les professionnels doivent faire preuve de patience, de temps et d'engagement. Cette construction de confiance, similaire aux démarches de recherche en protection de l'enfance, est longue et demande une compréhension des résistances des enfants. La « compétence relationnelle » ne se limite pas à une simple technique de communication, mais inclut une capacité à gérer des émotions, à maintenir une posture professionnelle face aux enjeux émotionnels des situations, et à créer un climat de confiance. Cette compétence est ainsi essentielle non seulement pour la résolution de conflits, mais aussi pour la construction d'une légitimité professionnelle dans des environnements où l'empathie et la gestion des tensions émotionnelles sont centrales (Milburn, 2002 ; Modak et Benelli, 2010).

L'animatrice de la Mecs résume cet enjeu en disant : « comme tu le disais lors d'un échange, ça prend du temps ». La directrice du foyer souligne également que « les enfants sont méfiants des TS car ils ont beaucoup souffert et cherchent à se préserver de tout ». Ces propos mettent en lumière la complexité des relations dans lesquelles les jeunes, ayant souvent traversé des situations de vie marquées par la trahison ou la douleur, érigent des barrières protectrices, rendant la tâche des professionnels d'autant plus délicate.

La frontière entre vie personnelle et professionnelle est souvent floue pour les travailleurs sociaux des deux établissements, qui peinent à déconnecter une fois la journée de travail terminée. Lacourt (2012) explore également la manière dont les travailleurs sociaux gèrent la distance professionnelle tout en établissant une relation de confiance avec les enfants accompagnés, ce qui nécessite une maîtrise du travail émotionnel. Comme le confie une éducatrice de la Mecs : « le soir, je parle souvent de ce que j'ai vécu au travail, sans dire tout, encore là faut faire attention ». Cette difficulté à « débrancher » souligne l'intensité du travail. Une psychologue de la Mecs partage également ce ressenti en déclarant : « oui, parfois je rentre

le cœur lourd de la journée, enfin, travailler avec l'humain ». Une animatrice de la Mecs témoigne aussi des répercussions du travail sur son état d'esprit : « je suis encore parfois hyper en colère le soir, si je me suis disputée avec un loulou, je refais la situation mille fois ». Ces verbatims montrent que les émotions vécues au travail persistent bien au-delà des heures de service, ce qui peut impacter l'équilibre personnel des travailleurs sociaux.

Amadio et Bringout (2011) soulignent que ce travail émotionnel est essentiel pour maintenir une relation de confiance avec les usagers, mais qu'il peut aussi entraîner des tensions. Puaud (2012) introduit le concept d'« empathie méthodologique » dans le domaine du travail social. L'auteur explore comment l'empathie, traditionnellement perçue comme une compétence émotionnelle individuelle, peut être structurée et intégrée dans une approche méthodologique pour le travail social.

Michael Lipsky (1980) montre que les travailleurs sociaux, en première ligne auprès des enfants placés, se trouvent au cœur d'un dilemme : appliquer des règles administratives strictes tout en répondant aux besoins singuliers des jeunes dont ils ont la charge. Faute de ressources suffisantes et face à des situations complexes, ils doivent souvent adapter, voire détourner, les directives officielles. Cette autonomie contrainte illustre la tension permanente entre logique institutionnelle et accompagnement humain.

Nombreuses de mes observations montrent que les professionnels « courent sans cesse », lors des douches, temps de repas, devoirs, s'appuyant souvent sur les plus grands pour alléger la charge. Lors d'une situation observée dans la Mecs, l'éducatrice, submergée par les devoirs de plusieurs enfants, sollicite l'aide des plus grands, ce qui provoque une réaction de la part d'un adolescent : « c'est toujours pareil, démerdez-vous ». Cette scène illustre comment le manque de moyens et de temps exacerbe les tensions entre les jeunes et les professionnels.

Les professionnels expriment également leur difficulté à trouver les bonnes réponses face aux émotions complexes des enfants. Une psychologue de la Mecs confie que « parfois c'est dur de trouver les bons mots, les bons gestes », « les enfants sont vraiment détruits et c'est dur pour les professionnels de travailler avec ce surplus de drame, tristesse, colère ». Ainsi, l'autorité doit être « ferme » tout en prenant en compte les fragilités émotionnelles des enfants.

Les enfants, sensibles à ces limites, peuvent percevoir les professionnels comme peu armés pour les accompagner efficacement. Ainsi, Adam (14 ans), jeune du foyer, déplore : « c'est toujours pareil, ils savent pas quoi dire, quoi faire », tandis que Noa (12 ans) en Mecs remarque :

« ah bah oui, ils sont dépassés souvent ». Ces ressentis peuvent exacerber les conflits entre enfants et professionnels, complexifiant encore davantage leur relation.

Le processus de libéralisation de l'action de l'Ase, avec une délégation vers des acteurs privés ou associatifs, aggrave cette situation. L'Ase se trouve confrontée à des ressources limitées, et les objectifs économiques peuvent entrer en contradiction avec la nécessité de maintenir un accompagnement de qualité. La privatisation ou l'externalisation des services, souvent motivée par des considérations budgétaires, a conduit à un désengagement de l'État dans certaines missions de l'Ase. En effet, la responsabilité des politiques publiques est diluée, et le suivi de la qualité des prestations devient plus difficile à évaluer. De plus, la multiplication des acteurs et la diversification des structures peuvent entraîner des incompréhensions et des tensions entre les différents intervenants, ce qui nuit à la cohérence et à l'efficacité des actions (Inspection générale des affaires sociales, 2022)[38]. Ces éléments, qui relèvent des conditions d'exercice et de l'expérience professionnelle des acteurs de l'Ase, feront l'objet d'une analyse approfondie dans le chapitre 7.

Les travailleurs sociaux rencontrés sont pris dans des relations complexes avec les enfants, marquées par une empathie nécessaire mais aussi par un risque de distanciation en raison de la surcharge émotionnelle. Les enfants, souvent déjà en situation de fragilité, peuvent se retrouver dans une position de non-reconnaissance lorsque les normes institutionnelles ne sont pas adaptées à leur réalité, et cela accentue encore la difficulté des relations.

Conclusion

Ce chapitre a permis de mettre en lumière la complexité des relations sociales et éducatives qui se jouent au sein des institutions de protection de l'enfance. Loin d'être de simples espaces de prise en charge, ces lieux sont traversés par des dynamiques multiples où le contrôle, la socialisation et le soin coexistent au quotidien.

Les institutions étudiées peuvent, par certains aspects, s'apparenter à des institutions totales (Goffman, 1961), dans lesquelles les enfants vivent sous une forme de surveillance constante, rythmée par des règles strictes et des routines normées. Cette régulation permanente du temps, des corps et des comportements façonne fortement les interactions, tout en limitant parfois la marge de manœuvre individuelle. Pourtant, dans ce cadre contraint, émergent aussi des liens

[38] Annexe 9. Contrôle du service d'aide sociale à l'enfance du département des Bouches-du-Rhône

quasi-familiaux. Les enfants placés, en particulier les enfants orphelins, développent des formes de solidarité et d'attachement marquées par la reconnaissance mutuelle d'un vécu commun.

Les professionnels, quant à eux, occupent une position ambivalente : ils sont à la fois acteurs de contrôle et figures de soutien. Pris dans une tension entre autorité à exercer et relations de proximité à construire, ils doivent sans cesse ajuster leur posture pour concilier cadre éducatif et attention individuelle.

Aussi, la spécificité des enfants orphelins apparaît nettement dans l'analyse des dynamiques institutionnelles. Leur expérience commune de la perte parentale renforce les besoins d'appartenance, en favorisant des formes de solidarité particulièrement fortes entre pairs. Ces enfants tendent à construire des relations quasi-familiales, qu'il s'agisse d'amitiés indéfectibles ou de liens électifs avec certains adultes de l'institution, investis comme figures de substitution parentale. Cette singularité se manifeste plus intensément dans la Mecs, où la relative stabilité des parcours et la durée des placements favorisent l'ancrage des liens et l'émergence d'une « famille de substitution » solide. La suite de l'analyse (Chapitre 10 : La sortie du placement : entre *agency* et incertitude) interrogera la capacité de ces liens, qui miment la famille, à servir de support après le départ de l'institution. À l'inverse, dans le foyer, le fort *turnover* et la brièveté des séjours limitent la possibilité de développer des relations aussi durables et profondes. Cette comparaison souligne l'importance de prendre en compte la condition orpheline dans l'analyse, car elle éclaire non seulement la manière dont les enfants vivent le placement, mais aussi la façon dont ils recomposent, malgré les ruptures, des formes de parenté et d'attachement au sein des collectifs.

Au croisement de la contrainte et du lien, de la règle et de la relation, les institutions apparaissent ainsi comme des espaces ambivalents, capables tout à la fois de restreindre et de permettre, de contenir et de soutenir. C'est dans cette tension permanente que se dessine la vie quotidienne, faite de négociations, d'ajustements, et de formes de résistance plus ou moins visibles. En se basant sur les analyses développées dans ce chapitre, le prochain cherchera donc à comprendre comment, malgré les contraintes institutionnelles, les enfants parviennent ou non à développer leur capacité d'agir.

Chapitre 6 : Modes d'actions des enfants : résister, contourner, négocier en institution

Dans le cadre institutionnel de la protection de l'enfance, les enfants développent diverses stratégies pour s'adapter, contourner les contraintes ou affirmer leur individualité. Ces stratégies, qu'elles soient individuelles ou collectives, révèlent leur capacité à agir, leur créativité face à un environnement souvent normatif et restrictif. Ce chapitre se propose d'analyser les formes que prennent les résistances, les marges de manœuvre dont disposent les enfants, ainsi que les négociations qu'ils engagent pour répondre à leurs besoins et aspirations. Il repose notamment sur le concept d'Erving Goffman (1961) d'« adaptations secondaires », où les individus en contexte institutionnel développent des moyens subtils pour préserver une marge de liberté sans s'opposer directement aux règles. Ces pratiques peuvent être rapprochées des « tactiques » décrites par De Certeau (1980), c'est-à-dire des manières discrètes de naviguer et de détourner les structures de pouvoir au quotidien.

Dans la continuité du chapitre 5, la première section explore les formes de résistance adoptées par les enfants pour contester ou détourner les règles imposées par l'institution. Ces tactiques, qui vont des actes subtils de désobéissance aux fugues plus spectaculaires, illustrent leur volonté de reprendre le contrôle sur leur quotidien. L'utilisation des smartphones, en tant qu'outil d'évasion symbolique ou de connexion avec le monde extérieur, est également étudiée comme une forme contemporaine et significative de résistance.

La deuxième section s'intéresse aux marges de manœuvre laissées aux enfants dans leur vie quotidienne. Les temps libres, les moments passés hors des murs de l'institution (que ce soit avec des proches, à l'école ou lors des activités spécifiques comme les mercredis après-midi) constituent des espaces où ils peuvent exercer un certain degré de liberté. Ces moments permettent aux enfants de tisser des liens sociaux, de développer des passions ou simplement de s'extraire temporairement des contraintes institutionnelles.

La troisième section analyse les processus de négociation entre les enfants et les différents acteurs institutionnels. Qu'il s'agisse de demander des permissions, de formuler des besoins ou de chercher une écoute attentive, ces interactions reflètent les dynamiques de pouvoir et les possibilités d'action au sein de l'institution. Les enfants doivent non seulement identifier les bons interlocuteurs, mais aussi ajuster leurs modes d'actions en fonction des relations qu'ils entretiennent avec ces derniers.

1. Résister à l'institution : transgressions, contestations et échappées

La résistance prend de nombreuses formes chez les jeunes enquêtés. Ces formes d'opposition, parfois discrètes ou symboliques, sont des moyens pour eux de se réapproprier leur quotidien et d'exprimer un rejet partiel ou total de la contrainte institutionnelle. Cette première partie questionnera les formes que prennent les résistances face à des contraintes institutionnelles ou sociales, et se demandera ce qu'elles révèlent sur les rapports de force et les capacités d'agir des individus.

La notion de résistance désigne les actions, comportements ou attitudes par lesquels des individus ou des groupes s'opposent, refusent ou contournent des normes, des injonctions ou des pratiques imposées par une instance de pouvoir. Elle peut être active ou passive, visible ou invisible, et se manifeste souvent comme une réponse aux formes de domination ou de contrôle social, qu'il s'agisse de relations de classe, de genre, de race ou de systèmes politiques (Scott, 1990). Ces formes de résistance vont des mobilisations collectives explicites à des tactiques plus discrètes, comme le boycott, l'absentéisme, ou le non-respect subtil de certaines règles. Michel Foucault (1975) souligne que le pouvoir n'est jamais unilatéral et s'accompagne toujours de résistances. Sa notion de « micro-résistances » éclaire la manière dont les individus contestent les mécanismes de contrôle à travers des actes de détournements de règles. De son côté, James C. Scott (1990) fait la distinction entre résistances publiques et « transcriptions cachées », montrant que des pratiques discrètes, humour, sabotage, gestes d'insoumission, constituent des formes importantes de contestation.

Ainsi, la résistance, explicite ou implicite, individuelle ou collective, apparaît comme un concept central pour comprendre les pratiques des enfants en institution. Elle leur permet de préserver une capacité d'agir face aux pressions normatives et coercitives, en recourant à des tactiques (De Certeau, 1980) et des modes d'action tels que les fugues, au sein d'un système institutionnel fortement contraint.

1.1. Les tactiques du quotidien : micro-résistances et ruses discrètes

Une tactique est une action ou une série d'actions mises en place par un individu ou un groupe pour atteindre un objectif, souvent dans un contexte de contrainte ou d'inégalité de pouvoir. Ce concept est particulièrement exploré dans les travaux de Michel De Certeau (1980), qui distingue la *tactique* de la *stratégie*. Contrairement à une stratégie, qui s'appuie sur des ressources stables et un contrôle des moyens, une tactique s'élabore « sur le terrain » et dans l'instant, en exploitant les atouts offerts par l'environnement (De Certeau, 1980). Les individus

ou groupes qui emploient des tactiques n'ont pas de position dominante et doivent s'adapter aux circonstances pour avancer comme le font les enfants confiés à la protection de l'enfance. Ainsi, comment les tactiques reflètent-elles des adaptations quotidiennes ?

Les tactiques sont souvent déployées par ceux qui n'ont pas le pouvoir de définir les règles ou de structurer l'espace social. C'est ainsi que les groupes minoritaires, marginalisés ou subalternes utilisent des tactiques pour résister ou survivre dans un environnement contraint par des forces dominantes. Elles sont de nature temporaire et utilisent l'instant et le passage pour se déployer sans confrontation frontale (De Certeau, 1980). Il a semblé que cette notion s'applique aux enfants, par exemple contourner les règles, détourner des pratiques ou jouer sur les ambiguïtés sont des formes de tactiques discrètes et parfois invisibles. Dans la Mecs et le foyer, les enfants montrent une capacité à détourner les règles imposées par les éducateurs, illustrant une subtile résistance ou adaptation à ces normes.

Les enfants ne subissent pas passivement les règles imposées, mais développent des tactiques de contournement qui témoignent d'une appropriation partielle des normes. Ils développent des moyens pour contourner les règles sans nécessairement les transgresser ouvertement (Andréo, 2005). À travers plusieurs récits, ils démontrent leur ingéniosité et leur aptitude à exploiter les incertitudes des consignes pour en contourner les contraintes. Adam, 14 ans remarque, par exemple une interprétation des horaires qui lui permet de ne pas totalement respecter l'interdiction : « Tu vois, quand on me dit, tu ne sors pas cet après-midi, et bien je sors à 17h30 car c'est le début de la soirée. » Les propos de Mélissa, 16 ans, illustrent un autre moyen basé sur une compréhension volontairement partielle des règles : « Oui on fait genre de ne pas avoir tout à fait compris, par exemple si j'ai pas le droit de sortir pour aller en ville avec les copines, et bien je sors en ville mais sans copine. ». Lina, 12 ans, met en lumière l'utilisation des règles écrites comme un levier pour contester les interventions des éducateurs : « Aussi, on se sert des règles écrites, du style, pas de téléphone dans les chambres à partir de telle heure, si on nous reprend avant l'heure écrite, on le dit bien inh ! » Enfin, Emma, 11 ans, rappelle qu'un vide réglementaire peut également être une opportunité pour échapper à une règle implicite : « Ba normalement, pas de doudou, mais c'est pas écrit ! ». Ces récits révèlent que les enfants ne subissent pas passivement les règles, mais les interprètent, les réinterprètent (Corsaro, 2005) ou s'en servent comme ressources pour négocier leur propre marge de liberté.

En utilisant des tactiques, les enfants se réapproprient un espace ou des pratiques imposées par des forces extérieures. L'usage d'un langage codé par les enfants et les jeunes dans les institutions, notamment à travers l'attribution de surnoms aux éducateurs et le détournement

d'objets, illustre un moyen de subversion discrète du système institutionnel. Ces pratiques, bien que subtiles, montrent une forme de résistance créative et collective. Le recours à des surnoms pour désigner les éducateurs permet aux enfants de parler d'eux sans qu'ils ne s'en aperçoivent, tout en jouant sur des dynamiques de complicité entre pairs. Mélissa (16 ans) explique : « Ba pour parler de certains, oui, on utilise des surnoms, qui les définissent 'le grand'. » Ces surnoms sont souvent moqueurs et reflètent des jugements sur les éducateurs. Adam (14 ans) confie : « Ouais ba on est pas sympa mais oui on va dire la « grognasse » pour parler d'une éduc qu'on n'aime pas, et ensuite on change avec la « chieuse », etc. »

Cette pratique va au-delà de la simple désignation et intègre une dimension stratégique. Un jeune souligne l'importance du changement régulier des surnoms pour échapper à la compréhension des adultes.

> « Ah mais c'est tout un art entre nous pour se comprendre, en fait on va changer souvent aussi, car on n'est pas con, on sait très bien que si on utilise toujours toujours les mêmes, on va se faire cramer. Donc on fait des espèces de rotation de surnoms, bon parfois on ne sait plus de qui on parle car on change souvent et ça crée le trouble même entre nous, mais généralement on s'en sort bien. Enfin, ça dépend. » (Lucas, 11 ans)

Le contournement des règles passe aussi par l'usage dévié d'objets. Ces stratégies, qui ne bouleversent pas directement le système, permettent de conserver des espaces de communication et de liberté. Par exemple, les jeunes discutent via leur téléphone tout en étant dans une même pièce, un usage détourné qui leur permet d'échapper à la surveillance directe.

Loin de remettre en question frontalement l'autorité et le cadre institutionnel, ces tactiques révèlent leur capacité à négocier des marges de liberté dans des cadres contraignants. La tactique permet donc aux individus de « jouer » avec les règles de leur environnement pour affirmer une certaine forme d'autonomie, même en situation de contrainte. Ce concept montre comment les pratiques peuvent être des réponses actives, bien que discrètes, face aux structures de domination. La théorie des « arts de faire » (Certeau, 1980) permet de comprendre comment les jeunes utilisent des tactiques de contournement dans leur environnement contraint, ce qui montre leur capacité d'agir, mais aussi leur position de dominés.

Infractions aux règles de comportement et contournements des surveillants

Les infractions mineures, comme courir dans les couloirs ou subtiliser des aliments, permettent aux jeunes de tester les limites sans risquer de sanction majeure. Lina (12 ans) explique : « Ils

disent qu'on doit toujours marcher dans les couloirs et pas courir. Mais sérieux, si y'a personne qui regarde, je fonce. Juste pour voir jusqu'où je peux aller avant de me faire choper ! »

Ces comportements sont souvent motivés par le plaisir de transgresser discrètement ou de contourner les interdits perçus comme arbitraires. Nathan (10 ans) confie : « Ah ouais, moi je prends des chips à la cantine quand c'est interdit, je les mets dans ma manche et je les mange après dans ma chambre. Franchement, ils vérifient jamais les poches. ». Ces petits gestes s'inscrivent également dans des *tactiques*, des manières d'agir ponctuelles et discrètes qui permettent de préserver une autonomie au sein d'un système contraignant.

Les jeunes élaborent également des tactiques pour échapper à la vigilance des éducateurs ou surveillants. Lina (12 ans) décrit : « Quand on veut se parler après l'extinction des feux, on met des oreillers sous les couvertures pour faire croire qu'on dort. Après, on se rejoint dans la salle commune, mais faut être super rapide si on entend des pas dans le couloir. »

Ces modes d'actions montrent une capacité à anticiper les comportements des adultes et à s'organiser collectivement pour détourner les contraintes. Adam (14 ans) raconte une autre manière de contourner la surveillance : « Pour fumer dehors, c'est facile. On demande à un éduc de nous accompagner au « calme » pour un truc genre jeter un truc à la poubelle, et hop, on traîne un peu plus longtemps dehors. On sait qu'ils vont pas tout voir. »

Ces pratiques rappellent les *adaptations secondaires* décrites par Erving Goffman (1961), selon lesquelles les individus développent des comportements qui leur permettent de contourner les règles tout en maintenant l'apparence de conformité.

Un lundi matin dans le foyer

Le petit-déjeuner touche à sa fin. Lucas, 11 ans, traîne ostensiblement, les écouteurs dans les oreilles malgré l'interdiction formelle pendant les repas. L'éducatrice lui rappelle la règle d'un ton neutre :

« Lucas, les écouteurs. Tu sais qu'on ne les porte pas à table. »

Lucas ne proteste pas. Il les enlève sans un mot, les glisse dans sa poche. Il connaît les règles, sait exactement jusqu'où il peut aller sans déclencher une sanction. Il joue avec les limites, les contourne parfois, mais rarement frontalement.

« Oui je savais, mais ça se tentait là »

À l'inverse, Adam, 14 ans, arrive en retard volontairement. Il s'installe, claque sa chaise, et déclare en haussant la voix :

« J'en ai rien à foutre de votre horaire. C'est pas une prison ici ! »

Le ton est provocant, mais derrière la colère, une revendication plus profonde : celle de contrôler un minimum son emploi du temps, autrement qu'à travers le regard normatif de l'institution.

Dans ces deux attitudes, la ruse discrète de Lucas et la rébellion affichée de Adam, s'exprime une forme *d'agency et d'adaptations.* L'un cherche à naviguer dans le cadre sans l'affronter, l'autre le conteste pour s'affirmer. Ce type de scène illustre comment les jeunes développent des stratégies d'adaptation, révélant leur capacité à négocier leur place au sein d'un système contraint, souvent sans que cette capacité ne soit pleinement reconnue comme telle.

Dans cette scène institutionnelle, Lucas et Adam incarnent deux formes distinctes d'*agency*, c'est-à-dire la capacité d'un individu à agir et à faire des choix, même dans un cadre contraint. Cette notion (Giddens, 1987) permet de dépasser une vision purement passive des jeunes placés, souvent réduits à des figures « à protéger » ou « à encadrer ».

- L'attitude de Lucas illustre une conformité stratégique : il connaît les règles, mais les applique à sa manière, en préservant une marge de liberté. Cette forme discrète peut être interprétée comme un ajustement tactique, proche de ce que Michel de Certeau (1980) appelle des « arts de faire » - des ruses quotidiennes par lesquelles les individus négocient l'ordre imposé.
- Adam, au contraire, opte pour une résistance ouverte. Sa posture provocatrice peut être analysée comme une affirmation identitaire. Il rejette la norme pour revendiquer un espace d'expression propre, ce que certains auteurs (Charlot, 1997 ; Dubet, 1994) décrivent comme une « logique d'épreuve » : l'individu se confronte au système pour exister en tant que sujet.

Ces deux attitudes mettent en tension le rôle de l'institution : si elle tend à homogénéiser les conduites (logique disciplinaire), elle est aussi confrontée à des jeunes qui cherchent à réaffirmer leur pouvoir d'agir. Or, cette *agency* n'est pas toujours reconnue comme telle : elle peut être interprétée comme de l'indiscipline, plutôt que comme des stratégies subjectives d'adaptation ou de résistance. Le chapitre 6 met en évidence ces stratégies d'adaptation et souligne leur rôle dans la redéfinition des trajectoires individuelles. Ces tactiques peuvent être comprises comme des réponses à la tension entre protection institutionnelle et projet de vie

autonome (Cavalli, 2007), et traduisent une appropriation partielle, et parfois inventive, du cadre réglementaire.

Ces récits illustrent les stratégies d'adaptation, d'évitement ou d'opposition mises en œuvre par les jeunes pour composer avec un cadre qui, tout en offrant une certaine sécurité, limite fortement leur *agency*.

Création de réseaux informels d'entraide

La solidarité entre jeunes joue un rôle clé dans l'élaboration de stratégies collectives pour limiter les sanctions ou détourner les règles. Noa (12 ans) explique : « On a un système pour éviter les punitions. Si quelqu'un se fait prendre, il dit que c'est lui tout seul. Comme ça, les autres restent tranquilles et la punition ne tombe que sur une personne. Après, on s'arrange entre nous pour que la prochaine fois, ce soit quelqu'un d'autre qui 'prenne pour l'équipe' ».

Ces réseaux d'entraide sont également mobilisés pour contourner les règles sur les objets personnels. Mélissa (16 ans) m'explique : « Si un éduc' prend ton téléphone et te l'enlève, il suffit de passer le mot à un pote qui te le passe en cachette plus tard. On a toujours un plan B. Et si quelqu'un a des trucs à planquer, genre des bonbons, on fait tourner entre les chambres pour que ça reste introuvable. »

Enfin, Lucas (11 ans) illustre une forme d'organisation collective pour échapper aux restrictions : « Si quelqu'un veut sortir sans autorisation, on fait la garde. Genre, on met une copine à la fenêtre pour surveiller si un éduc' arrive, et une autre qui reste près de la porte pour faire signe. Comme ça, on a toujours un peu d'avance si quelqu'un débarque. »

Ces pratiques témoignent de formes subtiles de résistance, un concept développé par James C. Scott (1990) où les individus développent des moyens d'agir contre les règles imposées sans confrontation directe avec l'autorité. Ces récits mettent également en évidence la créativité et la solidarité de ces jeunes dans les institutions. Ils ne remettent pas en cause frontalement l'autorité, mais adaptent leur comportement pour préserver des marges de liberté. Des résistances enfantines sont notables, « *l'enfant ne subit pas seulement le traitement […] mais participe en retour à leur définition, éventuellement résiste à leur emprise, contrarie leur pression* » (Danic, Delalande et Rayou, 2006, p : 27)

1.2. La fugue : fuir le cadre de l'institution

La fugue est une forme de résistance considérée comme plus « radicale » (éducatrice, Mecs), permettant aux jeunes d'exprimer leur refus du cadre institutionnel de façon nette. Alors, comment s'interprète-t-elle dans des contextes où elle peut être perçue comme un acte subversif ?

Selon les professionnels, la fugue est souvent une réponse à une expérience vécue comme « insupportable » et représente un moment de liberté intense pour les jeunes. La fugue peut être un moyen de reconquérir un espace de liberté ou de retrouver un lien avec un milieu extérieur (proches, amis, lieux familiers). En protection de l'enfance, le terme *fugue* désigne le départ non autorisé d'un enfant ou d'un adolescent de son lieu de vie habituel, qu'il s'agisse de sa famille ou d'une institution. C'est un phénomène complexe qui peut être compris comme une forme d'expression ou de rébellion face à des contextes vécus comme oppressants, conflictuels ou insoutenables. Elle est vue par les professionnels comme un symptôme d'un « malaise profond », d'une « quête d'indépendance », ou d'une « recherche d'identité » et « de sécurité affective » (professionnels Mecs et foyer). La fugue est définie par les professionnels comme une situation à risque qui met en danger la sécurité physique et psychologique de l'enfant ou de l'adolescent. Ce comportement est souvent abordé dans le cadre de dispositifs de protection, d'accompagnement et de prévention, afin de limiter « les récidives » et de comprendre « les facteurs déclencheurs » (directrice, Mecs). Les causes des fugues dans le cadre de la protection de l'enfance, comme le montre le discours des éducateurs, peuvent inclure des tensions institutionnelles.

> « Parfois, les fugues, c'est juste une façon de répondre à des tensions dans l'institution. Les règles strictes ou le sentiment d'être constamment surveillé, ça peut vraiment peser sur les jeunes. Ils se sentent enfermés, pas écoutés, et la seule réponse qu'ils trouvent, c'est de partir » (éducatrice spécialisée, foyer)

> « Quand il y a des conflits répétés entre les jeunes ou même avec les éducateurs, ça peut vite dégénérer. On a beau essayer de calmer les choses, si un jeune sent qu'il n'a pas sa place ici, il va chercher à s'échapper, littéralement » (éducateur spécialisé, foyer)

Toujours selon les professionnels, elles peuvent aussi être synonymes de maltraitances ou abus.

> « Dans certains cas, les fugues sont un signal d'alarme. Si un jeune fuit, c'est parfois parce qu'il essaie d'échapper à une situation insupportable. Il faut être vigilant, parce

que ça peut cacher des histoires de maltraitance, d'abus, ou de violence qu'il ne parvient pas à exprimer autrement » (éducatrice, Mecs)

« Ce qui est compliqué, c'est quand la fugue est liée à un traumatisme passé. Un jeune qui a vécu des abus dans sa famille peut reproduire un mécanisme d'évitement, même si l'institution est bienveillante. On devient alors une figure d'autorité qui lui rappelle son passé, et il fuit pour se protéger » (éducateur spécialisé, foyer)

La fugue peut s'apparenter à une recherche de liberté ou d'autonomie.

« Pour certains, fuguer, c'est une manière de reprendre le contrôle. Ils veulent prouver qu'ils peuvent décider par eux-mêmes, même si ça implique de dormir dehors ou de se mettre en danger. On oublie souvent qu'ils aspirent à une autonomie qu'on leur refuse pour leur sécurité » (éducatrice, foyer)

« Les adolescents, surtout, cherchent leur liberté. Être ici, c'est pour eux synonyme de contraintes. Alors fuguer, c'est leur façon de dire : 'Regardez, je suis capable de m'en sortir sans vous' » (éducateur, Mecs)

Enfin, elle peut traduire des troubles psychologiques ou comportementaux.

« Avec certains jeunes, les fugues sont liées à des troubles profonds, comme l'anxiété, la dépression, ou même des troubles de l'attachement. Ils ne cherchent pas forcément à échapper à quelque chose ici, mais ils ne savent pas comment gérer leurs émotions autrement » (éducatrice, Mecs)

« Les fugues sont parfois une manière d'exprimer un mal-être qu'ils ne parviennent pas à verbaliser. C'est une impulsion, une réaction à une frustration ou à un conflit interne. Ils ne savent pas où ils vont, mais ils ont besoin de partir » (éducateur, foyer)

La fugue peut être vue, par les professionnels, comme un acte de rupture, souvent provisoire, avec un environnement perçu comme inadapté ou hostile. Elle peut être une réponse individuelle à des difficultés de socialisation ou à des conflits internes liés au contexte. Bien que Émile Durkheim n'ait pas étudié spécifiquement la fugue, ses travaux sur l'anomie, la désintégration sociale et le suicide offrent des bases théoriques pour comprendre certains comportements de rupture, comme la fugue. Dans *Le Suicide* (1897), il montre comment l'absence de repères sociaux et de soutien peut amener des individus à se détacher de leur environnement social, ce qui peut s'appliquer aux jeunes qui fuient face à un manque de soutien familial et institutionnel. Dans cette perspective, la fugue peut être rapprochée d'une situation

d'anomie chronique, où les jeunes évoluent dans un environnement marqué à la fois par des règles rigides et par un manque de continuité éducative, générant une perte de repères. Comme l'anomie décrite par Émile Durkheim, cette absence de régulation claire et de soutien stable favorise des comportements de rupture, ici sous la forme de la fugue.

Les fugues peuvent également être comprises comme révélatrices de dysfonctionnements sociaux plus larges, tels que :

- Le manque de dispositifs de soutien et d'écoute pour les jeunes en difficulté,
- Des rapports de pouvoir et d'autorité conflictuels,
- Des inégalités socio-économiques,
- Des dynamiques de marginalisation ou de rejet.

Mais au-delà de cette lecture structurelle, la fugue peut aussi être interprétée comme un acte d'affirmation identitaire, une tentative d'exister par soi-même et de revendiquer une autonomie. Dans cette perspective, « le style de l'acte est essentiellement caractérisé par l'extroversion » (Jung, 1921 ; La Mendola et Righetto, 2020 : 64), soulignant que la fugue n'est pas seulement un retrait face aux contraintes, mais aussi un geste tourné vers la recherche de reconnaissance.

Selon les enfants rencontrés, les fugues sont aussi le reflet de sentiments comme la tristesse, la peur ou le manque d'affection ou bien encore une non prise en considération de leur *agency*. Les théoriciens de la sociologie de l'enfance (Qvortrup, James, Corsaro) insistent sur le fait que les enfants sont des acteurs sociaux à part entière, capables de produire du sens, de résister, d'agir même dans des contextes contraints. Ces verbatims expriment précisément cela : une *agency* silencieuse, souvent ignorée par les institutions.

> « Je pense que les enfants qui s'enfuient, c'est parce qu'ils ont l'impression que personne ne les écoute. Quand personne ne fait attention à toi, ou quand tu te fais toujours gronder, tu te dis que ce serait mieux ailleurs. Mais moi, je crois qu'ils veulent juste qu'on les regarde et qu'on les comprenne. » (Emma, 11 ans)

Ce propos illustre un besoin de reconnaissance, mais aussi une capacité d'analyse sociale : Emma identifie une cause systémique (le manque d'écoute), pas seulement une émotion passagère. L'*agency* ici ne se traduit pas seulement par l'acte de fugue, mais aussi par la capacité à formuler une interprétation sur sa condition, à revendiquer une place dans l'échange.

De plus, même Lina (12 ans), dans un langage simple, exprime un manque affectif essentiel :

> « Moi, je crois que si un enfant part, c'est parce qu'il est très triste ou qu'il a peur. Peut-être qu'il n'a pas assez de bisous et de calins.ou quoi» (Lina, 12 ans)

Ce propos souligne que l'*agency* ne peut être appréhendée uniquement sous l'angle de la rationalité, mais doit également intégrer les dimensions affectives, relationnelles et situées qui traversent les expériences des individus (James et Prout, 1997). Les enfants placés agissent à partir de leurs besoins de sécurité, de reconnaissance et de lien.

> « Ce n'est jamais une bonne idée, même si des fois, on en a marre de tout : les disputes dans la vie de tous les jours, les gens méchants à l'école. Mais partir, ça fait peur, et dehors, on ne sait pas ce qui peut arriver. Je pense qu'il faudrait plus de gens pour nous écouter, sans crier, et nous aider à trouver des solutions. » (Lina, 12 ans)

À travers de la littérature de Michel Foucault (1975), on peut lire la fugue comme une forme de micro-résistance aux dispositifs disciplinaires qui organisent la vie quotidienne de l'enfant placé. L'institution exerce un pouvoir qui « produit des sujets » conforme à l'institution : elle classe, surveille, normativise, trace des trajectoires. Il analyse la manière dont les institutions (écoles, prisons, asiles) contrôlent et encadrent les comportements. Sa notion de « biopouvoir » (1975) et sa critique des institutions carcérales peuvent être appliquées à la fugue comme forme de résistance face à l'oppression ou au contrôle institutionnel. Foucault aide à comprendre la fugue non seulement comme un acte individuel, mais aussi comme une réaction à des structures de pouvoir.

> « Quand un enfant fugue, c'est un peu comme s'il criait : 'Aidez-moi !'. Je pense que si on écoutait mieux ce qu'on ressent, on partirait moins souvent. Parfois, à l'Ase, on a l'impression que personne ne voit quand ça ne va pas. Et puis, il y a les écoles où ça se passe mal, avec des enfants qui t'embêtent. Tout ça, ça donne envie de fuir. » (Noa, 12 ans)

La fugue devient alors un acte de désajustement au pouvoir normatif, une forme de « désobéissance de soi » (Foucault, 2008), de rupture provisoire avec les mécanismes de contrôle et d'assignation identitaire. C'est une expérience de la limite, où l'enfant tente d'échapper, non pas nécessairement à l'institution elle-même, mais à l'invisibilisation de son ressenti. De plus, Michel Foucault (1975) souligne que là où il y a pouvoir, il y a toujours la possibilité de résistance. Ces enfants ne peuvent pas encore renverser l'ordre qui les encadre, mais ils détournent les normes, déplacent l'espace du pouvoir par le retrait (physique ou symbolique). Leur parole indique une conscience du rapport de domination, même intuitive :

> « Fuguer, ça peut ressembler à un rêve d'aventures comme dans les histoires, mais en vrai, c'est très dangereux. Moi, je me dis que si quelqu'un veut partir, c'est qu'il a trop de problèmes et personne pour l'aider. Les adultes devraient parler plus souvent avec nous et essayer de mieux comprendre ce qu'on vit. » (Nathan, 10 ans)

Les enfants expriment un besoin fort d'écoute, d'attention et d'un accompagnement bienveillant de la part des adultes pour les aider à trouver des solutions adaptées à leurs difficultés. Ces verbatims sont particulièrement significatifs, car ils révèlent leur capacité à formuler leurs attentes et à interpréter la notion de fugue selon leurs propres catégories, qui ne correspondent pas totalement à celles des professionnels.

Alors que les professionnels perçoivent souvent la fugue comme un comportement problématique nécessitant un cadre sécurisant et une réponse disciplinaire, les enfants eux l'associent davantage à un moyen d'expression, une recherche de liberté ou une tentative d'échapper à une situation perçue comme oppressante. Cette divergence met en lumière une différence d'appréhension entre les deux groupes : les adultes tendent à analyser la fugue sous un prisme institutionnel et sécuritaire, tandis que les enfants y voient une réaction à un mal-être ou à un manque de soutien.

> « Ce n'est pas juste vouloir partir pour partir. Parfois, c'est parce qu'on se sent enfermé, qu'on n'a pas de liberté ou qu'on ne sait plus comment dire qu'on est mal. Moi, je pense qu'il faut que les gens de l'Ase ou les adultes autour de nous comprennent qu'on a besoin d'être écoutés, vraiment écoutés. Et surtout, qu'ils agissent pour qu'on se sente mieux. » (Mélissa, 16 ans)

Tous les enfants s'accordent à dire que la fugue est souvent un cri de détresse. Ils pensent que ce qu'il manque, c'est un environnement plus compréhensif, avec des adultes qui les écoutent vraiment, les respectent et les aident à se sentir à leur place. Les enfants peuvent se confier à la psychologue et aux éducateurs de leurs institutions. Pourtant les enfants estiment que ce n'est pas suffisant pour répondre à leur détresse.

> « Ils sont là, mais ils n'ont pas nos sentiments et ne peuvent pas savoir » (Adam, 14 ans, foyer)

> « Depuis que je suis placée, je parle souvent aux adultes, psy, éduc, as, mais je ne vois pas trop l'utilité […] dans le sens où ça change rien dans les faits » (Mélissa, 16 ans)

Chez les enfants orphelins rencontrés, la fugue s'inscrit dans une logique particulière, marquée par l'absence de famille et de supports externes. Fuir ne signifie pas rejoindre, mais s'éloigner : ils partent non pas pour retrouver un ailleurs, mais pour quitter temporairement un cadre vécu comme étouffant ou insupportable. La fugue devient alors une tentative de rupture ponctuelle avec les normes, les rythmes et les tensions du quotidien institutionnel. Ces départs ne sont pas solitaires. Ils se font par deux, entre pairs étroitement liés, ce qui traduit l'importance des solidarités affectives construites en l'absence de liens familiaux.

> « Après tu vois, si on fugue, tu veux qu'on aille où, on n'a pas grand monde » (Mélissa, Mecs, 16 ans)

> « Ah mais si ces enfants fuguent, ils reviennent vite, on ne va pas les retrouver chez tonton, chez mamie, chez la mère » (éducateur, foyer)

Les fugues sont souvent brèves car l'institution reste leur seul point d'ancrage. Sans famille à rejoindre, sans réseau extérieur sur lequel s'appuyer, ces enfants n'ont nulle part où aller durablement. Paradoxalement, bien qu'ils cherchent à s'en extraire, l'institution constitue leur seul lieu de vie. Cela explique pourquoi ils ne fuguent pas davantage que les autres.

La fugue, dans ce contexte, ne traduit pas une volonté d'évasion définitive, mais une tension permanente entre enfermement et attachement, entre besoin de liberté et dépendance à un lieu devenu, malgré tout, leur maison.

1.3. Le smartphone : espace de liberté ?

Comme le montrent Émilie Potin et *al*. (2020), le smartphone est à la fois un moyen de rester connecté à l'extérieur (amis, famille) et un espace d'évasion mentale face aux contraintes institutionnelles. Les jeunes contournent régulièrement les règles, développant des astuces pour conserver ou dissimuler leur téléphone, ce qui reflète leur capacité à naviguer dans un cadre rigide tout en préservant un espace de liberté. Mais, dans quelle mesure cet outil offre-t-il une échappatoire ou une alternative à l'espace contrôlé (institution) ?

Pour les enfants et adolescents, le téléphone représente avant tout un espace de liberté. Il leur permet de maintenir des liens avec l'extérieur, d'échapper temporairement aux contraintes de l'institution et de s'exprimer sans filtre. C'est un moyen de rester connectés à leurs amis et à leur famille, et parfois même une forme de refuge face aux difficultés du quotidien en foyer. À l'inverse, pour les professionnels et l'institution, le téléphone est souvent vu comme un espace de risques. Ils s'inquiètent des dangers liés aux réseaux sociaux, au cyberharcèlement, aux

contacts non encadrés ou encore à la diffusion d'informations sensibles, ce qui conduit à une régulation stricte de son usage, souvent personnalisée en fonction de la maturité et du parcours du jeune (Potin, 2020). Le téléphone est aussi perçu comme un facteur de tension dans la prise en charge du groupe, notamment lorsqu'il devient un outil de transgression des règles ou d'évitement des relations avec les adultes.

Les foyers peuvent restreindre le temps d'accès au smartphone, en particulier pour les plus jeunes (moins de 10 ans), afin d'éviter une utilisation excessive qui pourrait nuire à leur scolarité, leur sommeil ou leurs activités. Par exemple, les téléphones peuvent être collectés le soir pour éviter leur usage nocturne. Les jeunes peuvent être autorisés à les utiliser à des horaires fixes, souvent après les devoirs et les activités

> « Moi, j'aime bien jouer à des jeux sur mon téléphone, mais je sais qu'il ne faut pas trop. Je pense que c'est bien si on peut l'utiliser après avoir fait ses devoirs ou quand on a fini les activités, comme une petite récompense. » (Nathan, 10 ans)

De plus, les enfants utilisent des tactiques de contournements pour préserver leur téléphone et outrepasser le regard des professionnels.

Observation Mecs, autonome 2022

Chaque soir, au moment du coucher, une éducatrice passe de chambre en chambre pour souhaiter une bonne nuit aux enfants et aux jeunes. Ces derniers déposent leur téléphone dans un panier en osier prévu à cet effet. Intriguée par cette routine, je leur ai demandé s'il s'agissait d'une pratique habituelle. Les enfants et les jeunes m'ont confirmé que c'était le cas, ajoutant : « Ça fait partie de la routine » (Mélissa, 16 ans).

À ce moment, j'ai formulé une observation : « Vous ne pouvez donc plus communiquer avec vos amis ou avec les autres chambres. » En réponse, l'une des jeunes m'a souri et m'a discrètement montré un téléphone dissimulé.

Elles m'ont alors demandé de garder cette découverte pour moi et m'ont expliqué comment elles avaient contourné la règle. Ensemble, elles avaient récupéré un téléphone appartenant à une camarade de classe, acheté une carte SIM avec leur argent de poche et se partageaient cet appareil. Le soir, elles l'utilisaient pour échanger avec leurs copines, leurs copains ou même communiquer avec les occupants d'autres chambres. Elles m'ont également confié qu'elles aimaient flâner sur les réseaux sociaux avant que la connexion Wi-Fi de l'institution ne soit coupée.

En ce qui concerne la *Wi-Fi*, j'ai constaté qu'elle est désactivée à 22h00. Lorsque j'ai interrogé les professionnels sur les raisons de cette mesure, personne n'a pu me fournir d'explication précise. Les hypothèses évoquées portaient sur des considérations de sécurité, mais sans certitude.

Afin de protéger les jeunes d'éventuels dangers en ligne, les éducateurs peuvent surveiller les contenus consultés et les contacts téléphoniques, notamment pour s'assurer qu'ils ne sont pas exposés à des contenus inappropriés ou en contact avec des personnes malveillantes. Il existe aussi des applications de contrôle « parental » qui limitent l'accès à certains sites ou applications, mobilisés par les professionnels. Ils font aussi des contrôles réguliers de l'historique de navigation et des messages « dans le respect de la vie privée mais dans un souci de protection » (éducatrice, Mecs).

L'accès aux réseaux sociaux (*Instagram, Snapchat, TikTok*, etc.) est souvent restreint, notamment pour les jeunes considérés comme les plus vulnérables ou en situation de fragilité émotionnelle. Les éducateurs peuvent autoriser ou interdire certains réseaux sociaux en fonction de l'âge et de la « maturité du jeune », ou encore encourager un usage conscient des réseaux pour prévenir le cyberharcèlement, les rencontres dangereuses et la diffusion d'informations personnelles (assistante sociale, Mecs)

> « Je trouve que c'est sécurisant quand les adultes vérifient un peu ce qu'on regarde sur nos téléphones, parce que des fois, il y a des choses qu'on ne devrait pas voir. Mais ça serait bien qu'ils ne lisent pas tous nos messages, parce qu'on a envie d'avoir un peu de secret, quand même. » (Lucas, 11 ans)

> « Les réseaux sociaux, c'est pas toujours une bonne idée pour nous, surtout quand on voit des choses qui font peur ou qui rendent triste. Mais peut-être qu'on pourrait avoir une application où les éducateurs peuvent choisir ce qui est bien pour nous. » (Lina, 12 ans)

Les enfants reconnaissent ainsi l'importance de la veille et de la surveillance exercées par les éducateurs. Il est essentiel de souligner que cette acceptation ne relève pas seulement d'une contrainte imposée par l'institution, mais aussi de leur propre *agency* : ils et elles sont conscients que les réseaux sociaux ne sont pas toujours des espaces sécurisants et expriment eux-mêmes le besoin d'une présence adulte. Ils savent que certains usages peuvent être risqués et acceptent un encadrement qui leur permette d'évoluer dans un environnement plus sûr. Ce constat nuance

l'idée d'une simple opposition entre les jeunes et les professionnels et met en évidence une co-construction des normes d'usage du numérique.

Le smartphone peut également servir de moyen de communication essentiel avec les proches et le réseau d'amis du jeune. Dans le cadre d'un projet éducatif, son usage peut être encouragé pour plusieurs raisons : Maintenir un lien avec les amis ; Accéder à des ressources éducatives (applications de soutien scolaire, informations pratiques) ; Encourager une « ouverture sur l'extérieur » (directrice, Mecs) ; Permettre des appels ou des échanges avec des référents éducatifs ou des personnes de confiance, notamment lors de périodes de crise (directrice, Mecs)

> « Parfois, j'aimerais pouvoir avoir mon téléphone plus souvent pour parler à mes amis. Mais je sais que c'est important de ne pas passer trop de temps dessus, sinon on n'a plus de temps pour parler avec les autres ou faire des choses *cool*. » (Noa, 12 ans)
>
> « Moi, je trouve que c'est bien de garder le téléphone pour les moments importants, comme quand on veut parler à sa famille. Mais parfois, j'aime bien regarder des dessins animés, alors ce serait bien de pouvoir un peu. » (Lina, 12 ans)
>
> « Je crois que c'est une bonne idée de ne pas avoir le téléphone tout le temps, parce que sinon on peut oublier de faire ses devoirs ou d'aller jouer dehors. Mais ça fait plaisir aussi de pouvoir envoyer des messages à des amis ou à ma famille. » (Emma, 11ans)

Les éducateurs ou assistants sociaux peuvent organiser des ateliers ou des discussions sur l'utilisation responsable des téléphones et d'internet, en abordant les thèmes du respect de la vie privée, des limites à poser en ligne, et des conséquences des actions numériques (cyberharcèlement, publication de contenus sensibles). Cela inclut des formations sur les bonnes pratiques en ligne et sur la sécurité numérique et une sensibilisation aux risques du partage d'informations personnelles ou de localisation (assistante sociale, Mecs et directrice, foyer). Dans certains cas, l'accès au smartphone peut être limité ou temporairement suspendu si l'enfant ou l'adolescent adopte un comportement considéré à risque par l'un des professionnels (assistante sociale, Mecs). Ces cas concernent par exemple les jeunes qui ont été victimes ou auteurs de cyberharcèlement ou ceux qui montrent des signes de dépendance au téléphone ou aux réseaux sociaux.

Les éducateurs réalisent souvent un suivi personnalisé pour évaluer les effets de l'utilisation du smartphone sur le jeune et adapter les règles au fur et à mesure de son évolution et de ses besoins. Ce suivi peut inclure des entretiens réguliers pour évaluer l'impact de l'utilisation du

smartphone et la possibilité de lever progressivement certaines restrictions en fonction de la maturité et de la stabilité émotionnelle du jeune (psychologue, foyer).

> « Moi, je pense que c'est bien de parler avec nous pour fixer des règles sur les smartphones. Comme ça, on comprend pourquoi il y a des limites et on les respecte plus facilement. Mais c'est pas fait, donc ba tant pis quoi. » (Adam, 14 ans)

> « Je comprends pourquoi il y a des restrictions sur les téléphones, mais c'est important qu'on ait aussi un peu de liberté pour apprendre à se gérer tout seuls. Les ateliers sur la sécurité en ligne, c'est bien, mais il faudrait aussi nous faire confiance petit à petit, surtout si on montre qu'on sait être responsable, mais nous sommes encore loin hein ! » (Mélissa, 16 ans)

Émilie Potin et *al*. (2020) soulignent que ces outils, bien qu'utiles pour maintenir des relations éducatives et protéger les mineurs, nécessitent un accompagnement pour éviter les risques en ligne et encourager un usage responsable. Ces recherches mettent aussi en lumière les inégalités d'accès et de contrôle dans ces contextes spécifiques.

Le smartphone est ainsi à la fois un outil d'autonomie et de lien social pour les jeunes placés, mais il peut également être une source de danger ou de distraction. Les éducateurs et les travailleurs sociaux cherchent donc à équilibrer son usage en fixant des règles adaptées à chaque jeune, en tenant compte de sa maturité et de son parcours. Cet encadrement vise à protéger le jeune tout en lui permettant de bénéficier des aspects positifs de la technologie, dans un objectif de responsabilisation et d'autonomisation progressives. Toutefois, les enfants et les jeunes demandent qu'on leur fasse confiance.

2. Créer des marges de manœuvre : ruses, contournements et détournements

Les marges de manœuvre sont les espaces de liberté que les jeunes peuvent négocier ou s'approprier dans un quotidien contraint. Ces moments de liberté, bien que limités, leur permettent d'avoir une certaine autonomie et d'entretenir des liens avec l'extérieur. Cette partie questionne comment les individus mobilisent-ils des espaces-temps spécifiques pour se réapproprier leur « liberté » au sein de cadres contraints ?

Ces marges traduisent la capacité des enfants à influencer leur quotidien ou leurs relations sociales malgré les contraintes imposées par les dispositifs de protection (Corsaro, James, et Prout, 2009). Elles ne se limitent pas à des libertés complètes, mais constituent des interstices

où les individus agissent à l'intérieur de cadres formels, souvent en interaction avec les adultes référents (Goffman, 1961).

2.1. Liberté sous contraintes : une autonomie encadrée par l'institution

Les marges de manœuvre des enfants placés dépendent fortement du cadre institutionnel dans lequel ils évoluent. Elles se manifestent dans des espaces où les règles et le contrôle institutionnel sont plus lâches ou négociables. Lors des entretiens, il est apparu que la possibilité de choisir des activités pendant leurs temps libres ou d'exprimer leurs préférences sur certains aspects de la vie quotidienne, comme les repas, les sorties ou les activités, est particulièrement importante pour eux.

> « J'aime bien pouvoir dire ce que je préfère pour les sorties, même si ce n'est pas toujours ce qu'on fait, ça compte qu'on demande notre avis. » (Mélissa, 16 ans)
>
> « C'est *cool* de choisir les jeux ou les ateliers qu'on veut faire, mais parfois, on n'a pas vraiment le choix parce que c'est déjà décidé. » (Adam, 14 ans)

Ces propos traduisent l'existence d'espaces où les jeunes peuvent s'exprimer, mais aussi les limites. Lina (12 ans) a évoqué une tension entre cet espace d'expression et les règles strictes du dispositif : « Même si on peut donner notre avis, au final, on doit toujours suivre ce qu'ils ont prévu. C'est normal, ils veulent qu'on soit en sécurité, mais parfois, ça donne l'impression qu'ils ne nous font pas confiance. »

Ces verbatims mettent en lumière une dynamique où l'expression est encouragée dans certains cadres, tout en restant conditionnée par les impératifs de protection et de contrôle qui structurent le quotidien de ces jeunes. Les enfants résistent parfois également car les adultes ne leur font pas confiance (Vinel, Diaso, Bichet, Fidolini, Chassagne, Mérienne, Christophe, Kushtanina, 2019, Paris).

La capacité des enfants à exploiter ces marges de manœuvre repose sur leurs ressources personnelles et relationnelles. Des compétences telles que la capacité à argumenter ou à mobiliser des alliances relationnelles jouent un rôle essentiel dans leur capacité à négocier ou à contourner les contraintes. Par exemple, certains enfants adoptent des stratégies de conformité apparente pour obtenir davantage de liberté, tandis que d'autres recourent à des tactiques discrètes pour échapper au contrôle de l'institution dans laquelle ils sont placés.

Observations foyer et Mecs, aout 2022

Stratégies de conformité apparente :
Mélissa participe régulièrement aux activités sportives proposées par l'institution, même si elles ne l'intéressent pas particulièrement. Elle a confié : « Si je fais ce qu'on me demande, ils me laissent plus tranquille après. » Cette attitude lui permet d'éviter des discussions conflictuelles et de négocier plus facilement des permissions, comme passer plus de temps sur son téléphone ou choisir une sortie qui lui plaît vraiment.
Adam respecte scrupuleusement les horaires imposés pour le coucher, déposant son téléphone dans le panier en osier chaque soir sans protester. Cependant, il a expliqué qu'il agit ainsi pour que les éducateurs lui fassent confiance. « Quand ils voient que je respecte les règles, ils me laissent plus de de liberté pour faire ce que je veux dans la journée ».

Tactiques discrètes pour échapper au contrôle :
Bien que Lina dépose officiellement son téléphone, Lina conserve un ancien lecteur MP3 qu'elle a dissimulé. Elle l'utilise pour écouter de la musique après l'extinction des lumières. « Ça me permet de me détendre avant de dormir, sans qu'ils sachent, » dit-elle en riant.
Noa et Lina ont élaboré un système de communication discret entre chambres. Noa a bricolé une corde avec des bouts de tissu pour faire passer des petits mots écrits sur du papier au-dessus des clôtures dans les chambres. Elles utilisent ce moyen pour discuter après l'extinction des lumières sans attirer l'attention des éducateurs.

Conformité et négociation :
Pour éviter des restrictions ou des remarques, certains jeunes, comme Mélissa, participent activement aux tâches collectives, comme ranger les salles communes ou aider à préparer des repas. Mais elle a admis qu'elle le fait davantage pour obtenir la reconnaissance des éducateurs et négocier ensuite des permissions, comme un accès prolongé à la salle détente.

Ces observations illustrent comment les enfants et les jeunes oscillent entre des comportements de conformité pour s'intégrer ou obtenir des avantages, et des stratégies de contournement pour préserver des espaces de liberté personnelle.

Les marges de manœuvre des enfants s'inscrivent dans des relations de pouvoir asymétriques entre les enfants et les adultes référents. Cependant, elles dépendent également des dynamiques

entre pairs, où des alliances ou des conflits peuvent soit renforcer l'expression individuelle, soit limiter l'accès à certains espaces de liberté. Ces relations verticales ou horizontales façonnent les possibilités d'action des enfants et influencent leur capacité à négocier ou à résister.

Les marges de manœuvre des enfants peuvent se manifester dans plusieurs domaines spécifiques : Dans les activités quotidiennes, par le choix d'occupations ou de moments de détente pendant les temps libres, ou encore par la négociation des horaires et des sorties. Elles peuvent apparaître dans les relations sociales, en maintenant des liens avec leurs proches, leurs amis ou d'autres figures extérieures à l'institution, malgré les restrictions éventuelles. Mais surtout dans l'expression de leur voix, notamment à travers leur participation de la vie sociale, les entretiens éducatifs, ou les audiences devant le juge.

L'Ase est souvent synonyme d'une tension entre contrainte et protection. Les dispositifs de protection visent avant tout à assurer la sécurité et le bien-être de l'enfant (Capelier, 2015), ce qui limite nécessairement ses possibilités d'agir librement. Toutefois, la reconnaissance d'espaces de liberté est essentielle pour permettre le développement de sa capacité d'agir. Ces marges de liberté traduisent une vision qui considère l'enfant non pas comme un objet passif, mais comme un sujet capable de développer des stratégies d'adaptation et d'émancipation, même dans un contexte contraint (Goffman, 1961), tout en prenant en compte sa capacité d'agir car c'est cette dernière qui modifie et construit la situation (Qvortrup, Corsaro et Honig, 2009).

Toutefois, il existe des inégalités : tous les enfants ne disposent pas des mêmes opportunités, en fonction de leur âge, de leur genre ou encore de leurs ressources relationnelles. Comme le formule une éducatrice de Mecs, cela dépend aussi de « leur personnalité », « leur ressource » ou encore « le degré d'écoute des adultes ». Les marges de manœuvre des enfants confiés à la protection de l'enfance renvoient à des espaces de liberté partielle et négociée, où se joue une dialectique entre contrôle institutionnel et *agency*.

2.2. Temps libre : entre respiration personnelle et contrôle éducatif

Les moments de liberté (temps de pause, activités récréatives) offrent aux jeunes une possibilité de s'exprimer hors des contraintes institutionnelles. Mais alors, les *temps libres* sont-ils réellement des espaces de liberté, ou sont-ils aussi encadrés par des normes sociales et des attentes implicites ?

Ces moments sont souvent l'occasion pour les enfants de créer des liens sociaux, de se ressourcer ou de se retrouver avec eux-mêmes, loin de l'autorité des adultes. Le *temps libre* en protection de l'enfance peut être défini comme un moment, ou un espace temporel encadré par

l'institution, mais non directement structuré par des activités imposées, au cours duquel les enfants peuvent exercer une certaine liberté dans le choix de leurs occupations. Ce temps, bien que « libre », est généralement limité par les règles, les contraintes organisationnelles et les objectifs éducatifs fixés par l'établissement, ou les professionnels en charge de l'enfant.

Dans les deux établissements, le temps libre n'est jamais totalement exempt de contrôle. Les enfants évoluent dans un environnement où leurs choix et activités doivent souvent respecter les règles de sécurité et de fonctionnement de l'institution. Ainsi, le temps libre peut être défini comme un espace partiellement libéré des injonctions directes, mais conditionné par les impératifs éducatifs et organisationnels.

Selon certains professionnels, le temps libre a souvent une vocation éducative implicite. Il peut être vu comme un moyen pour l'enfant de développer des compétences personnelles telles que l'autonomie, la prise de décision ou la gestion du temps. Les éducateurs peuvent encourager les enfants à utiliser ce temps de manière constructive, mais sans imposer directement des activités.

> « Je trouve que les moments de 'temps libre', ça leur permet de développer leur propre envie, je ne sais pas, ça peut être des loisirs créatifs, comme la peinture, le dessin, l'aquarelle, donc on leur met à disposition tout le nécessaire et ils font ce qu'ils veulent ensuite ou ça peut être une activité en extérieur, comme le *foot*, le *hand* pour libérer un peu d'endorphines. Enfin ils ont accès et font ce qu'ils en veulent en fonction de leurs envies et généralement c'est des futures passions » (éducatrice, Mecs)

La perception du temps libre varie selon les enfants. Pour certains, ces moments peuvent être vécus comme une réelle opportunité d'évasion ou de détente, tandis que pour d'autres ils peuvent être associés à un sentiment d'ennui ou d'isolement, en particulier si l'environnement ne favorise pas l'accès à des ressources (livres, activités créatives, espaces extérieurs, etc.) ou si les relations avec les pairs sont conflictuelles.

> « J'aime trop lorsqu'on fait ce qu'on veut vraiment, c'est tellement bien, je prends mon petit carnet, je dessine, je me pose, au calme et ça fait du bien » (Léa, 9 ans)

> « Je hais quand on n'a rien comme activité car je sais pas quoi faire, je suis là, j'attends. Je demande aux autres pour faire avec eux si non mais bon ça dépend, voilà quoi » (Emma, 11 ans)

Les temps libres ne se confondent pas avec une liberté totale. L'enfant est souvent invité à faire des choix dans un cadre préétabli (activités proposées, horaires limités, supervision discrète) et

en fonction du matériel mis à disposition (vélo, corde à sauter, draisienne, ballon, jeux de société, livres). Cette gestion du temps libre reflète une volonté de responsabiliser l'enfant tout en veillant à sa sécurité et à son bien-être (directrice, foyer).

Observations diverses de temps libres, Mecs et Foyer

Périodes hors des activités obligatoires ; ces moments correspondent aux interstices dans le planning quotidien, comme :
Entre les repas : Les enfants peuvent choisir une activité libre, comme jouer à des jeux de société dans la salle commune, dessiner, ou discuter entre eux dans un espace détente.
Après l'école : Après avoir fait leurs devoirs, ils peuvent participer à des activités libres, comme jouer au ballon dans la cour ou écouter de la musique.
Avant le coucher : Ce moment est souvent propice à des activités calmes, comme la lecture, le dessin ou simplement discuter avec les éducateurs ou leurs colocataires.

Week-ends et mercredis après-midi :
Ces créneaux sont souvent plus souples et permettent des choix plus variés :
Exemple de week-end : Un groupe d'enfants peut décider de jouer ensemble à un jeu de rôle dans le jardin, pendant qu'un autre groupe regarde un film dans la salle commune.
Mercredis après-midi : Certains enfants peuvent choisir de participer à des ateliers créatifs proposés par les éducateurs, tandis que d'autres préfèrent se reposer ou jouer librement avec des jouets.

Espaces communs ou extérieurs :
L'environnement joue un rôle clé dans la gestion du temps libre :
Espaces communs : Dans une salle de jeux, les enfants peuvent partager des activités collaboratives, comme des *puzzles*, ou expérimenter individuellement, par exemple en explorant des livres.
Espaces extérieurs : Dans la Mecs, les espaces verts peuvent devenir un lieu pour des jeux sportifs (*football*, *basket*) ou des activités d'exploration nature (chasse aux trésors, observation des insectes) tandis que l'extérieur du foyer offre des possibilités plus restreintes.

Règles encadrant le temps libre :

Bien que ces temps soient libres, ils sont encadrés par des règles de l'institution :

- Respect des autres (pas de bruit excessif ou d'activités nuisibles),
- Utilisation des espaces et du matériel de manière responsable,
- Possibilité de demander l'accompagnement d'un adulte pour certaines activités plus spécifiques (notamment des animateurs dans le cas de la Mecs).

Exemples selon les jeunes et enfants :
Un jeune passionné de dessin : Il peut utiliser ce temps pour réaliser des croquis dans sa chambre ou à l'extérieur. Durant les temps libres, les chambres sont accessibles dans la Mecs mais ce n'est pas le cas dans le foyer.
Un enfant plus « actif » : Il peut organiser un mini-tournoi sportif avec ses camarades sous la supervision d'un éducateur.
Un enfant ayant besoin de calme : Il peut choisir de lire tranquillement ou d'écouter de la musique dans un coin isolé.

Selon la directrice de la Mecs, les professionnels jouent un rôle de facilitateur, veillant à ce que les enfants aient accès à des ressources adaptées à leurs besoins et à leurs envies. Cependant, un surencadrement peut nuire à l'expérience du temps libre comme le souligne le discours des enfants. De plus, le temps libre peut être inégalement valorisé selon les moyens mis à disposition par l'institution (espaces, matériel, activités), ce qui impacte la qualité et la diversité des choix accessibles aux enfants. Dans la Mecs observée, un grand extérieur, des jeux variés et la présence d'animateurs permettent aux jeunes de profiter d'activités encadrées et diversifiées. À l'inverse, dans le foyer, l'espace extérieur est réduit, les jouets peu nombreux et les enfants sont davantage livrés à eux-mêmes, ce qui limite les possibilités de structuration et de valorisation de leur temps libre.

Ces moments semblent cruciaux pour les interactions entre pairs. Ils permettent de construire des relations, mais peuvent aussi exacerber des tensions. Par ailleurs, au sein du foyer, les tensions entre enfants - parfois marquées par des situations de harcèlement, de rivalités ou de jalousies - peuvent transformer certains moments du quotidien, comme les temps libres ou le coucher, en expériences particulièrement éprouvantes, voire anxiogènes pour certains. Ces instants, censés offrir du répit, deviennent alors les scènes de conflits.

Le temps libre peut être appréhendé comme un espace favorisant la capacité d'agir des enfants. Néanmoins, lorsqu'il s'inscrit dans un cadre institutionnel, il demeure soumis à des règles de sécurité et à des objectifs éducatifs, bien que les professionnels le présentent comme un moment de choix et de détente. Il représente à la fois une fenêtre d'émancipation et un moment de socialisation, mais il reste fortement encadré par les pratiques et les ressources de l'institution.

2.3. Hors les murs : s'émanciper provisoirement du regard institutionnel

Les sorties hors de l'institution représentent des moments de liberté et des « respirations importantes » (psychologue, Mecs). Ces occasions permettent aux enfants de renouer avec des activités qui leur tiennent à cœur, de se sentir moins « enfermés » et d'avoir un sentiment d'inclusion dans la société. Les activités *hors les murs* (avec les proches, à l'école, ou pendant des moments spécifiques comme les « mercredi après-midi ») interrogent les tensions entre autonomie, socialisation et injonction à la conformité.

Selon les professionnels, le maintien des liens avec l'extérieur est essentiel pour le bien-être psychologique des jeunes. Ces moments sont souvent rares et fortement encadrés, ce qui semble les rendre précieux pour les enfants. L'école, par exemple, est un lieu où les jeunes peuvent s'éloigner du cadre institutionnel. Elle représente aussi un espace de socialisation avec d'autres jeunes de leur âge (Dubet, 1987 ; Corsaro, 1997).

Observation foyer, été 2023

Les enfants placés rencontrent généralement leurs proches une fois par semaine, souvent le samedi matin, dans le cadre de placements longue durée. Ce choix de moment s'explique par la disponibilité accrue des proches, qui ne travaillent pas ce jour-là, et des enfants, qui ne sont pas à l'école. Ces rencontres permettent de maintenir le lien familial dans un contexte où le quotidien de chacun est chargé. Toutefois, les enfants rencontrés ont peu ou pas de relations familiales. Ces temps, où les autres voient leurs proches, s'avèrent donc difficiles à gérer émotionnellement comme le souligne Mélissa (16 ans) : « Quand on n'a personne, on adore ces moments, on se sent si bien [ton ironique]. En vrai c'est dur dur ».

Les visites ont lieu dans un espace spécialement aménagé, appelé salon des visites, où plusieurs groupes de proches et d'enfants peuvent être présents simultanément. Selon les besoins et la situation, il est également possible d'organiser ces rencontres dans une salle individuelle, offrant un cadre plus intime et propice à des échanges personnalisés.

Que ce soit dans le salon collectif ou dans une salle isolée, la présence des professionnels est assurée pour superviser les interactions. Dans le salon, ils restent souvent dans la pièce pour observer et intervenir si nécessaire. Dans les salles individuelles, ils circulent entre les espaces, veillant à ce que les échanges se déroulent dans de bonnes conditions. Parfois, leur rôle s'étend à celui de médiateur, facilitant le dialogue ou désamorçant des tensions éventuelles.

Le temps « hors les murs » désigne les moments où l'enfant placé en institution quitte le cadre de vie institutionnelle pour être dans un environnement extérieur, que ce soit pour des activités spécifiques, des rencontres sociales, des visites familiales ou des moments de loisirs (directions, éducateurs, enfants). Ce temps, bien que hors du contrôle direct et immédiat de l'institution, reste souvent encadré ou supervisé (observation foyer et Mecs), reflétant à nouveau cette tension entre les besoins d'autonomie de l'enfant et les impératifs de sécurité et de protection (Capelier, 2015).

Les « mercredi après-midi », cette demi-journée de liberté peut être une véritable échappatoire, permettant aux jeunes de participer à des activités sociales, sportives ou de loisir en dehors de l'institution. Ces temps dits « hors les murs » peuvent prendre différentes formes, selon le contexte et les finalités des sorties :

- Les activités éducatives et de loisirs : sorties organisées par l'institution (visites culturelles, excursions, pratiques sportives ou artistiques).
- Les temps en famille : visites ou week-ends passés chez des proches, encadrés ou non par des professionnels selon les cas.
- Les temps de socialisation : moments passés avec des amis ou des groupes extérieurs, comme à l'école ou lors de rencontres organisées.
- Les moments dits « d'autonomie » (psychologue, Mecs) : sorties en autonomie partielle ou complète pour des adolescents jugés aptes à gérer seuls des déplacements ou des activités extérieures.

Le temps hors les murs permet à l'enfant d'évoluer dans des contextes sociaux et culturels différents de ceux de l'institution et permet une « ouverture sur l'extérieur » (éducatrice, foyer). Selon les professionnels, ces temps favorisent la découverte de nouveaux environnements : la nature, les lieux culturels, ou simplement des espaces de vie différents et la diversification des interactions sociales. Ces instants hors institution offrent aux enfants un moment pour renforcer

des liens amicaux par exemple, apparaissant essentiels pour leur bien-être émotionnel et le développement identitaire (psychologue, Mecs).

> « En réalité, on fait le nécessaire pour créer un groupe dans l'établissement, des ententes, des liens, mais ils ont aussi besoin de l'extérieur pour évoluer et se créer un groupe qui leur est propre avec des amis, des relations externes, une ouverture sur le monde » (éducatrice, foyer)
>
> « C'est très important d'avoir des amis hors cadre pour leur bien-être, ça fait partie des besoins fondamentaux et de l'équilibre » (psychologue, Mecs)
>
> « Mes amis de la Mecs sont des piliers, mais j'ai aussi besoin de mes copains de cours par exemple, c'est pas pareil, ici on est toujours l'un sur l'autre, donc quand je vais chez des copains, je vois autre chose, je vis avec leur famille le temps d'un après-midi, ou on va se balader, en ville, en forêt » (Noa, 12 ans)

C'est aussi une occasion d'exercer davantage d'autonomie, notamment pour les adolescents, dans des environnements moins contrôlés. Cela peut inclure la gestion de déplacements seuls ou en groupe, ou bien encore la prise de décision dans des activités quotidiennes.

Observations diverses, Mecs et foyer

Noa (12 ans) et Lina (12 ans), deux jeunes filles accueillies à la Mecs, ont pris l'habitude de sortir très régulièrement en ville ensemble après les cours du mercredi matin. Elles effectuent tous leurs déplacements en binôme, ce qui a pour effet de rassurer les professionnels encadrants. Ces derniers se sentent plus confiants en sachant qu'elles restent ensemble, une manière de garantir leur sécurité et de favoriser leur autonomie en dehors de la structure. Elles veillent à toujours partir et revenir ensemble, renforçant leur complicité et leur responsabilité mutuelle. Une fois de retour à la Mecs, elles partagent avec enthousiasme le récit de leur après-midi, détaillant leurs activités et leurs impressions. Les professionnels prennent également le temps de les questionner sur leur sortie, afin de s'assurer que tout s'est bien passé et maintenir une certaine visibilité.

Adam exprime régulièrement son besoin de liberté. Il me confie que ses sorties en solitaire constituent pour lui une véritable échappatoire. Ces moments lui permettent de s'évader du

quotidien du foyer, et il apprécie particulièrement de prendre le bus pour se retrouver loin de cet environnement. Il aime aussi rendre visite à sa grand-mère et passer du temps avec elle, des instants qu'il chérit profondément. Il souhaiterait que ces moments partagés avec elle soient plus fréquents, tant ils lui apportent du réconfort et du bien-être. Cependant, il ressent parfois une forme de surveillance lorsqu'il doit relater ses déplacements aux professionnels du foyer. Bien qu'il comprenne leur rôle, cela lui donne l'impression que sa liberté est limitée, même dans ces instants qu'il considère comme essentiels à son équilibre.

Bien que ce temps soit synonyme « d'autonomie », « de liberté », il reste encadré par l'institution, soit par une supervision directe (présence d'un éducateur), soit par des règles strictes sur les horaires et les comportements attendus. Ce contrôle est parfois perçu par les enfants comme une entrave à leur liberté. De plus, on observe des inégalités : tous les enfants placés ne bénéficient pas des mêmes temps « hors les murs ». Ces disparités peuvent être liées à des restrictions institutionnelles ou juridiques (placement sous contrôle judiciaire, impossibilité de visiter certains proches) mais aussi à des facteurs individuels (comportement jugé à risque, manque de maturité perçue par les adultes, absence de proches). Ces moments peuvent également susciter des tensions par une confrontation du monde extérieur parfois incompatible avec les règles institutionnelles, ou des risques de ruptures émotionnelles, par exemple lors de visites de proches qui réactivent des conflits ou des traumatismes (psychologue, Mecs).

> « Parfois, c'est compliqué car les enfants ne comprennent pas pourquoi c'est différent chez leurs amis, leurs camarades d'école, tout simplement car de notre côté on gère des dizaines d'enfants tandis que les parents gèrent 2-3 enfants, donc les cadres sont forcément différents et parfois ça crée des conflits » (éducatrice, Mecs)

Après avoir examiné les temps « hors les murs », qui permettent aux enfants de fréquenter des environnements extérieurs à l'institution, il est nécessaire de considérer également les activités organisées en son sein.

2.4. Activités organisées : un cadre imposé ou une opportunité d'évasion ?

La Mecs organise des sorties culturelles ou sportives afin de favoriser l'accès à diverses activités, et peut également proposer des week-ends ou des séjours de vacances.

Observations Mecs, été 2023 et hiver 2023

- Observation 1, un jour d'été : La sortie acrobranche organisée par une Mecs pour l'ensemble des enfants et des jeunes (6-18 ans) est souvent un moment très attendu, mêlant « aventure », « convivialité » et « dépassement de soi ».

Le départ :
La journée commence tôt avec le rassemblement des enfants et des professionnels dans la cour du foyer. Un minibus, parfois loué spécialement pour l'occasion, est chargé avec des pique-niques, des gourdes, des casquettes, et de la crème solaire. Les enfants, excités, discutent déjà de leurs attentes et des challenges qu'ils espèrent relever.

L'arrivée sur le site :
Après un trajet ponctué de rires et de chansons, le groupe arrive sur le site d'acrobranche, souvent situé dans une forêt ombragée. Les enfants sont émerveillés en découvrant les parcours suspendus, les tyroliennes et les ponts de singe. L'accueil est chaleureux, et un moniteur du site prend en charge le groupe pour expliquer les consignes de sécurité.

Le parcours :
Chaque enfant est équipé d'un harnais, d'un casque et de mousquetons. Les professionnels aident les plus jeunes ou ceux qui ont des difficultés à s'équiper. Un briefing est donné pour expliquer comment utiliser le matériel, attacher correctement les mousquetons et adopter les bons comportements sur les parcours. Les enfants écoutent avec attention, parfois un peu intimidés, mais visiblement impatients de commencer. Le groupe est divisé en sous-groupes en fonction des âges ou des niveaux de confiance. Certains enfants, audacieux, se lancent immédiatement sur les parcours les plus élevés, tandis que d'autres préfèrent commencer par les niveaux faciles. Les professionnels accompagnent les plus hésitants, les encourageant à affronter leur peur du vide et à se surpasser. Les enfants s'entraident, criant des encouragements à ceux qui semblent hésitants sur un pont suspendu ou applaudissant ceux qui franchissent une longue tyrolienne avec succès. Les sourires, les rires et les exclamations de joie remplissent la forêt.

Le pique-nique :

Vers midi, tout le monde se regroupe autour d'une aire de pique-nique. Des tables sont installées sous les arbres, et les enfants dévorent leurs sandwiches et boissons, tout en partageant leurs exploits de la matinée. L'ambiance est conviviale, les cinq professionnels présents profitant aussi de ce moment pour renforcer leurs liens avec les enfants dans un cadre détendu.

L'après-midi :

L'après-midi est souvent consacré à explorer d'autres parcours ou à refaire leurs favoris. Les plus aventureux tentent des parcours qu'ils n'osaient pas aborder le matin, tandis que les plus jeunes prennent confiance et évoluent avec plus d'aisance. Les professionnels veillent à ce que chacun profite pleinement de l'expérience, tout en respectant les limites et le rythme de chaque enfant.

Le retour :

En fin de journée, les enfants quittent le site, fatigués mais heureux, portant des souvenirs de challenges relevés et de moments partagés. Dans le minibus, les discussions tournent autour des exploits du jour, des tyroliennes impressionnantes et des petites frayeurs surmontées. Les professionnels en profitent pour féliciter les enfants pour leur courage et leur esprit d'équipe. Selon les professionnels, cette journée d'acrobranche est bien plus qu'une simple activité ludique. Elle permet aux enfants de renforcer leur estime de soi, de créer des souvenirs positifs, de développer leur confiance envers les adultes encadrants, et de construire des liens avec leurs pairs dans un cadre bienveillant et stimulant.

- Observation 2, un 24 décembre : Le repas de Noël est un moment chaleureux et festif, marqué par le partage et la convivialité, où les enfants et les professionnels se rassemblent pour célébrer ensemble.

Les préparatifs :

Les jours précédant Noël, l'excitation est palpable dans l'établissement. Les enfants participent à la décoration des lieux : un grand sapin orné de guirlandes lumineuses et de boules colorées trône dans la salle commune, des guirlandes sont accrochées aux murs, et

une table élégamment dressée est prête à accueillir le festin. Certains enfants aident aussi en cuisine, avec l'appui des professionnels, pour préparer des biscuits ou des desserts festifs.
L'arrivée de la soirée :
Le soir du réveillon, tout le monde s'habille sur son trente-et-un. Les enfants mettent leurs plus beaux habits, souvent choisis avec soin pour l'occasion, et les professionnels optent pour une tenue festive. La musique de Noël emplit la pièce, créant une ambiance joyeuse.

Le début du repas :
Avant de passer à table, un petit discours est fait par un professionnel pour souhaiter de bonnes fêtes à tous, rappeler l'importance de ce moment de partage et remercier les enfants pour leur implication dans les préparatifs. Les enfants écoutent avec attention, certains souriant timidement, d'autres lançant des applaudissements enthousiastes.

Le repas :
Le menu, élaboré avec soin par les professionnels et les enfants, est festif et adapté aux goûts des enfants. Une entrée légère ouvre le repas, suivie d'un plat principal qui peut inclure une volaille rôtie avec ses accompagnements ou un plat végétarien festif pour ceux qui le souhaitent. Les professionnels veillent à ce que chacun se sente inclus et écouté dans ses préférences alimentaires.
Le moment du dessert est souvent le plus attendu : une bûche de Noël, préparée maison avec l'aide des enfants, est apportée avec des bougies scintillantes. Les enfants s'émerveillent et certains ne résistent pas à l'envie de souffler les bougies comme pour un anniversaire collectif.

Les échanges et les cadeaux :
Pendant le repas, les échanges sont joyeux et détendus. Les professionnels prennent le temps de discuter avec chaque enfant, partageant rires et souvenirs. Après le dîner, un moment dédié aux cadeaux est organisé. Souvent, chaque enfant reçoit un présent, soigneusement choisi pour correspondre à ses goûts ou besoins. Les professionnels veillent à ce que chacun se sente spécial et apprécié.

Les activités et la clôture :

Une fois le repas terminé, des activités peuvent être proposées : karaoké de chansons de Noël, jeux collectifs ou visionnage d'un film de Noël. Ces moments prolongent la magie de la soirée et permettent à tout le monde de se détendre et de s'amuser ensemble.
Selon les professionnels et les enfants, ce repas de Noël est bien plus qu'un moment festif. Il offre aux enfants un sentiment d'appartenance et de chaleur, souvent essentiel pour ceux qui n'ont pas la possibilité de passer cette fête en famille. Pour les professionnels, c'est encore une fois l'occasion de renforcer les liens avec les enfants dans un cadre bienveillant et joyeux, et de créer des souvenirs précieux qui illumineront leur quotidien.

Ces moments permettent aux enfants de maintenir un lien avec la société extérieure, évitant le risque d'isolement institutionnel et un entre-soi trop prédominant. Le temps « hors les murs » est souvent vu par les professionnels comme ayant un rôle préparatoire pour les jeunes en transition vers une sortie du placement. Il valorise la capacité des enfants à agir et à s'adapter dans des environnements variés.

> « Aussi, les temps de sorties, sans professionnels notamment, permettent aux jeunes de vivre leur propre extérieur, de rompre avec l'établissement et ça évite un énorme décalage lorsqu'ils nous quittent une fois la majorité passée » (psychologue, Mecs)



Certains enfants apprécient beaucoup les sorties organisées par les institutions. Lorsque Emma (11 ans) a fait l'activité sur les *GIFs*, elle me parle immédiatement de l'acrobranche (colonne gauche, stickers 3) :

« J'adore les activités dehors, de pas être ici, de pouvoir faire autre chose, et aussi d'être tous ensemble en même temps pendant toute la journée ».

Pour elle, les activités permettent de tisser un lien étroit avec les autres et de les rassembler.

Par ailleurs, le discours des professionnels autour des activités proposées aux jeunes est fortement marqué par une approche psychologique et éducative. Chaque activité semble devoir répondre à un objectif éducatif précis, justifié par des principes de développement personnel, d'insertion ou de socialisation. Cette approche reflète une logique institutionnelle où les actions doivent être rationnalisées et légitimées, probablement dans le cadre de dossiers et de demandes de financement nécessitant une explicitation des bénéfices attendus pour les jeunes.

L'enquête met également en lumière des différences notables entre la Mecs et le foyer, deux formes d'accueil qui structurent différemment le quotidien des enfants. Dans la Mecs, les espaces sont plus vastes, les activités encadrées par des animateurs, et les temps libres davantage organisés, permettant aux jeunes de développer des loisirs diversifiés. À l'inverse, le foyer offre des espaces plus restreints, avec peu de ressources matérielles et une organisation du temps libre moins soutenue. Cette situation expose les enfants à davantage de tensions, de conflits entre pairs, et à un sentiment d'ennui ou de surveillance accrue. Les sorties hors institution traduisent également ce contraste : collectives dans la Mecs, elles prennent au foyer la forme d'échappatoires individuelles, parfois vécues comme une respiration nécessaire face à

un environnement jugé étouffant. Ces différences montrent que si les deux cadres partagent la même mission de protection, ils produisent des expériences quotidiennes très contrastées pour les enfants accueillis.

3. Négocier avec l'institution : compromis, échanges et ajustements

Les négociations observées dans les institutions de protection de l'enfance constituent un processus d'interaction où les enfants cherchent à ajuster les règles à leurs besoins (Robin, 2019). À travers des demandes, des compromis ou des refus, ils tentent d'obtenir des permissions ou des aménagements dans leur quotidien. Ces échanges s'inscrivent dans un cadre asymétrique où les enfants, bien que soumis à l'autorité des adultes, développent des compétences de persuasion et d'adaptation.

Ces pratiques rappellent celles observées dans les sphères familiales, mais elles se complexifient en institution, du fait de la multiplicité des figures adultes (éducateurs, psychologues, directeurs) et de la rigidité du cadre normatif. L'enfant doit alors composer avec des contraintes structurelles tout en affirmant ses préférences et son individualité. Pour beaucoup, ces demandes sont aussi une manière d'exister dans l'institution :

> « Parfois on demande, pas pour embêter, juste pour montrer qu'on peut choisir aussi » (Noa, 12 ans, foyer).

Pour les professionnels, ces négociations exigent un équilibre entre écoute et autorité, protection et participation. Ils se positionnent comme médiateurs entre les désirs exprimés par l'enfant et les exigences institutionnelles :

> « Plus ils deviennent matures, plus leurs besoins changent, donc à nous d'adapter aussi le cadre » (éducatrice, foyer).

Lorsqu'elles sont encouragées dans un cadre clair, ces interactions renforcent la capacité d'agir des enfants, favorisent leur adaptation, et participent à la construction de leur identité. Elles permettent aussi une forme de reconnaissance, comme le résume un professionnel :

> « Notre rôle, c'est de traduire leurs demandes en quelque chose d'audible pour l'institution, sans perdre ce qu'ils veulent dire » (éducateur, Mecs).

Ainsi, la négociation devient un espace de reconnaissance et d'apprentissage mutuel, où l'enfant n'est pas seulement pris en charge, mais reconnu comme acteur de sa propre vie, dans les limites imposées par la structure.

3.1. Les acteurs : A qui demander ? De quelle manière ?

Dans le processus de négociation, les jeunes apprennent à identifier les interlocuteurs les plus susceptibles de leur accorder certaines libertés, et ils apprennent à différencier les membres du personnel selon leur pouvoir de décision. Ils identifient les figures d'autorité formelle, telles que les directeurs ou les éducateurs référents, et celles exerçant une influence plus informelle, souvent incarnée par des membres du personnel perçus comme plus accessibles ou empathiques, à savoir les animateurs. Ils distinguent les professionnels stricts sur les règles de ceux qui sont plus flexibles. Par exemple, un éducateur perçu comme compréhensif peut être préféré pour des demandes sensibles.

> « Avec le directeur, faut bien parler, sinon c'est mort. C'est lui qui décide des vraies choses, genre si on peut avoir une sortie ou pas. » (Adam, 14 ans, foyer)

> « Les éducs, y'en a des *cool* et des durs. Y'a ceux qui écoutent et qui peuvent arranger les trucs, et ceux qui disent toujours non direct. » (Noa, 12 ans, Mecs)

> « Si on crie ou si on pète un câble, y'en a qui vont juste punir. Mais d'autres vont essayer de comprendre pourquoi on est comme ça. » (Lina, 12 ans, Mecs)

Les jeunes cherchent souvent à établir un rapport positif avec un adulte de référence. Un lien de confiance basé sur l'écoute et la bienveillance augmente les chances que leurs demandes soient prises en compte. Ils peuvent offrir des « gestes de bonne volonté » (respect des règles, comportement coopératif) pour susciter un retour positif, renforçant ainsi une dynamique d'échange.

> « On sait aussi écouter quand il faut, se montrer ok avec ce qu'on nous dit pour ensuite avoir un oui, quoi » (Mélissa, 16 ans)

Les jeunes apprennent à exprimer clairement leurs besoins et à justifier leurs demandes, ce qui augmente leur crédibilité.

> « Par exemple, si ça répond à un besoin psychologique essentiel [rire] comme le besoin dira-t-on [ton ironique] de socialisation extérieure, et bien bim, on place ça dans la demande pour aller voir nos potes et hop » (Adam, 14 ans)

En fonction de l'interlocuteur, ils modulent également leur manière de parler (par exemple, un ton respectueux ou une référence à des règles) pour maximiser l'impact de leur requête (Vygotsky, 1984).

> « Certains aiment les grandes formules de politesse, alors on est poli » (Adam, 14 ans)
>
> « Il nous rappelle les règles, mais nous aussi on les connaît donc [rire] » (Mélissa, 16 ans)

Les réflexions des jeunes enquêtés montrent qu'ils connaissent finement les attentes de leur entourage et savent adapter leur comportement. Cette capacité à ajuster leur langage et leur attitude révèle leur *agency* : ils mobilisent des stratégies relationnelles, jouent avec les normes et utilisent la politesse ou l'humour comme des ressources pour négocier leur place et maximiser leurs chances d'obtenir ce qu'ils souhaitent.

Parfois, les jeunes s'associent avec d'autres pour renforcer leur pouvoir de négociation face à l'institution. Une demande collective peut être perçue comme plus légitime. Certains jeunes sollicitent des figures respectées par l'institution (ex. éducateurs appréciés ou travailleurs sociaux) pour porter leurs demandes.

Certains jeunes développent une acuité pour repérer quand un adulte est plus disposé à négocier, par exemple lors de moments calmes ou après une interaction considérée comme « positive ». En évitant les confrontations directes et en adoptant un ton conciliant, ils maximisent leurs chances de succès.

Les jeunes savent aussi attendre le moment opportun pour faire une demande, comme après une période de comportement exemplaire.

> « Pour maximiser les chances, on se tient bien pendant quelque temps, on évite de répondre, de se faire repérer ou bien d'entrer en conflit avec qui que ce soit et voilà, c'est le moment de demander et parfois ils regrettent le 'oui' » (Lucas, 11 ans)

La négociation est parfois un processus graduel où les jeunes bâtissent une relation de confiance pour obtenir des libertés progressives et se fait dans la durée.

Ces éléments illustrent leur capacité d'agir : ils savent identifier l'adulte le plus influent, celui qui détient le pouvoir ou qui peut faire évoluer une décision, ainsi que celui avec qui il est possible de négocier. Ils maîtrisent le timing et adaptent leur comportement avant de formuler une demande. On peut parler ici de véritables stratégies de négociation, dans la mesure où ils

s'appuient sur la structure institutionnelle pour mieux orienter et réussir leur démarche. Par ailleurs, ces dynamiques reflètent une forme d'adaptation au cadre institutionnel. Elles mettent en lumière l'importance des interactions humaines dans des environnements où les rapports de pouvoir et la formalisation des règles jouent un rôle central. En somme, les jeunes développent des compétences relationnelles subtiles qui leur permettent de contourner les rigidités institutionnelles tout en renforçant leur sentiment d'autonomie.

3.2. L'écoute : Par qui ? Dans quelle mesure ?

L'écoute des éducateurs et des professionnels est un enjeu clé. Les jeunes perçoivent souvent que leur parole n'est pas pleinement entendue, ce qui peut les amener à se résigner ou, au contraire, à chercher des moyens plus détournés pour être écoutés. *L'écoute*, souvent asymétrique, pose la question des inégalités dans la reconnaissance des revendications : dans quelles mesures les négociations renforcent-elles ou contestent-elles les hiérarchies établies ?

Les éducateurs et les professionnels détiennent l'autorité institutionnelle, ce qui place les jeunes dans une position subordonnée. Cette asymétrie est renforcée lorsque les adultes perçoivent la parole des jeunes comme immatures ou biaisées par leurs expériences traumatiques, entraînant des inégalités structurelles. Lorsqu'ils sentent que leur parole est ignorée ou dévalorisée, les jeunes peuvent développer un sentiment d'impuissance. Cela peut entraîner un retrait passif ou un refus de participer aux échanges institutionnels.

> « Clairement je ne vois pas pourquoi je devrais me plier aux rendez-vous psy alors qu'ils sont incapables de parler avec nous en dehors, c'est leur travail mais ils sont obligés d'avoir un rdv et de se préparer, ça me paraît fou » (Adam, 14 ans)

Face à un manque d'écoute, certains jeunes adoptent des moyens détournés pour se faire entendre, tels que des comportements provocateurs, des alliances entre pairs ou des recours à des figures externes, comme un médiateur ou un avocat.

> « Parfois, on n'a pas le choix, on est obligé d'hurler pour se faire entendre, genre la dernière fois, je voulais simplement rester une heure de plus en cours pour faire mes devoirs, mais vraiment pour ça, et c'était refusé donc j'ai commencé à insulter l'éduc » (Lina, 12 ans)

> « Parfois on demande à plusieurs quand on a besoin de quelque chose, à plusieurs, ça marche davantage, alors même si on a pas tous besoin » (Lucas, 11 ans)

> « Ba une fois, j'avais fait une demande d'autorisation de sortie et j'ai dû demander à l'AS de relire mes droits pour l'avoir quoi, c'est abusé » (Mélissa, 16 ans)

Les modalités d'écoute influencent directement les dynamiques de négociation. Selon la manière dont la parole des jeunes est reconnue ou mise à distance, les échanges peuvent soit ouvrir un espace de discussion, soit renforcer les asymétries existantes. C'est dans cette perspective que s'inscrit l'analyse des négociations sous contraintes et des modes d'action qui les accompagnent.

3.3. Les modes d'actions enfantines : des négociations sous contraintes

Dans certaines configurations, les négociations peuvent renforcer les inégalités, notamment en fonction des mécanismes d'écoute et de réponse. Les règles et les modalités de négociation sont souvent définies par l'institution, ce qui peut limiter la portée des revendications. Par exemple, certaines demandes peuvent être rejetées sous prétexte de « non-conformité » avec le règlement. Les jeunes perçus comme « dociles » ou « matures » ont généralement plus de chances de voir leurs demandes acceptées. Cela crée une hiérarchisation implicite des voix, où les jeunes en conflit avec les règles sont davantage marginalisés.

> « Après si on voit qu'ils sont attentifs, prêts à prendre leurs responsabilités, on est quand même plus souple avec eux, on leur fait davantage confiance lorsqu'on voit qu'ils écoutent dans la vie quotidienne » (éducatrice, foyer)

Les éducateurs peuvent parfois filtrer ou redéfinir les revendications des jeunes en fonction de leurs propres perceptions des besoins, ce qui reflète une hiérarchie dans la légitimité des demandes. Par exemple, lors d'un échange, un jeune exprime son besoin urgent de changer de chambre, se sentant mal à l'aise avec son colocataire. L'éducateur, jugeant que ce n'est pas une priorité par rapport à d'autres problématiques plus « graves », minimise sa demande et oriente la discussion vers la gestion du comportement du jeune, reléguant ainsi sa demande au second plan.

Les négociations comme moyen de contestation des hiérarchies

Malgré les asymétries, les négociations peuvent aussi être un espace de résistance et de redéfinition des rapports de pouvoir. Lorsqu'un éducateur ou un professionnel pratique une écoute active et empathique, il peut redonner du poids à la voix des jeunes. Ce type d'interaction contribue à une forme de reconnaissance qui tente d'atténuer les inégalités.

> « On sait très bien que lorsqu'on est à l'écoute, nos jeunes se sentent plus en confiance et que ça permet une meilleure communication » (animateur, Mecs)

> « On sait à qui demander et qui nous écoute vraiment ; on sait très bien quand ce n'est pas superficiel on va dire, et quand on est pris en compte, ça a forcément plus de retombée [positive, où finalement ça sera ok] » (Noa, 12 ans)

Les jeunes contestent les hiérarchies en mobilisant des soutiens internes (autres éducateurs) ou externes (juges, avocats, associations), ce qui leur permet de rééquilibrer les rapports de force. Toutefois, il existe des inégalités liées à l'âge et aux ressources personnelles qui se manifestent dans la manière dont les enfants s'adaptent au système institutionnel : certains parviennent rapidement à en saisir les codes et les attentes, tandis que d'autres s'expriment à travers des comportements tels que la violence, la fugue ou les cris.

Les jeunes qui négocient des aménagements ou des libertés montrent qu'il est possible de moduler les règles en fonction de leurs besoins, remettant en question leur caractère rigide et unilatéral. Aussi, à travers les verbatims, il est possible de voir l'*agency* des enfants à travers leur connaissance des rouages et leur capacité à comprendre.

> « Clairement, quand ça marche pas avec l'un, on essaye avec un autre, un autre où on sait qu'il/elle est plus sensible et généralement ça marche, après si on nous respecte pas, on connaît aussi les règles, donc on fait remonter des rapports lors d'audience ou quoi. On n'est pas fou, on connaît nos droits et devoirs à force » (Nathan, 10 ans)

Dans la sphère familiale, les interactions sont marquées par des liens affectifs intenses mais aussi par des asymétries dans l'autorité parentale. Les jeunes confiés exploitent cette même proximité émotionnelle pour influencer les décisions, « si tu veux mon bien, laisse-moi... », jouant parfois sur la culpabilité ou la sympathie. Ils proposent des compromis, « si je fais mes devoirs, tu peux me laisser plus de temps libre », pour négocier leurs libertés ou obtenir ce qu'ils veulent. Ils utilisent aussi des exemples externes, « mes amis ont le droit de... », pour légitimer leurs demandes.

> « Tu sais, c'est comme dans les familles, si mon frère a eu un portable à cet âge-là, ba moi aussi, voilà c'est la même chose, équita, attends je vais trouver, équitabilité [rire] » (Lucas, 10 ans)

Les jeunes peuvent s'allier, exploitant les divisions internes ou les différences de perspectives et ils les sollicitent parfois pour plaider leur cause. Ainsi, les négociations se jouent sur la

dimension affective. Les jeunes ajustent leurs stratégies en fonction des dynamiques de l'institution.

Les relations amicales sont souvent marquées par une plus grande égalité, ce qui modifie les pratiques de négociation. Les jeunes justifient leurs demandes par des arguments logiques ou par l'idée de réciprocité - « J'ai fait ça pour toi, donc fais ça pour moi ». Ils jouent sur les liens d'amitié pour obtenir un soutien ou une faveur, souvent en mobilisant des notions d'entraide ou de solidarité.

> « Je trouve qu'on fait ça [se couvrir] surtout quand on veut bouger une après-midi après les cours alors qu'on a pas le droit, enfin pas comme ça, on demande aux autres et puis après, la fois d'après, on inverse, puis voilà, et on oublie pas qu'on l'a fait surtout, si non, arnaque » (Adam, 14 ans)

Dans des situations de désaccord, ils s'appuient sur le soutien d'autres amis pour convaincre une personne réticente, une sorte de « pression de groupe ». Dans un groupe, les jeunes discutent et ajustent leurs demandes pour trouver des compromis acceptables pour tous, conduisant à des consensus à partir de négociations. Les relations amicales permettent une plus grande flexibilité. Les jeunes adaptent leurs stratégies en misant sur la réciprocité et la coopération.

Les tensions entre reconnaissance et contrôle

L'écoute institutionnelle oscille souvent entre une volonté de reconnaissance et un besoin de contrôle, ce qui influence l'impact des négociations. Certains éducateurs se montrent ouverts à entendre les revendications des jeunes mais se limitent à des réponses partielles, en maintenant le cadre institutionnel comme priorité absolue. Lorsque l'écoute est réelle et suivie d'actes concrets, les jeunes ressentent une valorisation de leur subjectivité, ce qui peut transformer les dynamiques relationnelles et renforcer leur sentiment de pouvoir d'agir. Pourtant, dans certains cas, les professionnels « simulent » une écoute sans intention réelle de répondre aux demandes, ce qui peut exacerber la méfiance des jeunes et renforcer leur perception des inégalités. Qu'est ce que cela crée chez eux ? un sentiment d'injustice ?

> « Après, certains, on sait qu'ils font un peu semblant, ils nous promettent monts et merveilles, puis finalement, rien du tout, on a appris, qui, comment, quoi aussi. Donc on s'en sert pour les demandes, les demandes sans importance mais pour les choses importantes, ça sert à rien car il se passera finalement rien » (Mélissa, 16 ans)

Les négociations dans les institutions sont à la fois un miroir et un terrain d'enjeu pour les rapports de pouvoir. Elles peuvent renforcer les hiérarchies si elles restent contrôlées par

l'institution, mais aussi les contester lorsqu'elles permettent une véritable reconnaissance de la parole des jeunes. Toutefois, certains éducateurs pratiquent une écoute dite bienveillante, tandis que d'autres privilégient le cadre disciplinaire strict, ce qui influence le comportement des jeunes.

> « Quand on essaie de dire qu'une règle est injuste, ils disent qu'on cherche juste à se rebeller. Mais parfois, c'est juste pas logique ! » (Adam, 14 ans, foyer)

Observation foyer, automne 2022

Lina, 12 ans, approche un éducateur, dans le couloir. Elle demande si elle peut passer un appel à sa meilleure amie pour lui souhaiter un joyeux anniversaire, bien que ce ne soit pas l'heure autorisée pour les appels. L'éducateur réfléchit un instant et lui répond : « Tu sais que ce n'est pas le moment prévu. Si je te laisse, les autres vont demander aussi. »
Lina, déçue, retourne dans le salon, où une éducatrice, discute avec un groupe d'enfants. Quelques minutes plus tard, Lina s'approche d'elle. En l'écoutant, l'éducatrice lui demande pourquoi cet appel est si important pour elle. La jeune fille explique que c'est le seul moment où son amie sera disponible aujourd'hui. L'éducatrice, après réflexion, lui accorde une exception tout en lui demandant de ne pas en parler aux autres enfants.

Les jeunes doivent souvent adapter leur discours et leur attitude pour capter l'attention des adultes en fonction de leur sensibilité et de leur autorité.

> « On fait aussi en fonction des ressentis, par exemple [une éducatrice du foyer], elle est super à l'écoute et elle est aussi, je sais pas, enfin elle a des émotions, donc on va jouer sur la carte du mal-être pour avoir quelque chose car elle fera pour qu'on soit mieux » (Nathan, 10 ans)

Les jeunes mobilisent divers moyens pour négocier leurs demandes, des arguments émotionnels aux comportements stratégiques. Les moyens mobilisés par les jeunes pour négocier leurs demandes varient selon le contexte dans lequel ils évoluent. Ces stratégies, à la fois individuelles et collectives, s'adaptent aux spécificités des dynamiques relationnelles et des rapports de pouvoir propres à chaque environnement (institutionnel, familial, amical).

Le cadre est strictement réglementé (Chapitre 5 : Règles et relations : la vie quotidienne en établissement), ce qui influence fortement les stratégies des jeunes. Concernant les modes d'actions individuels, les jeunes s'appuient sur les règles officielles ou les décisions passées pour étayer leurs demandes, en montrant qu'elles sont légitimes ou conformes au cadre institutionnel. Ils utilisent des récits personnels ou mettent en avant des besoins affectifs - « C'est important pour moi » ; « J'en vraiment besoin » ; « Je ne vois pas comme faire autrement » - pour susciter de l'empathie. Ils apprennent aussi à ajuster leurs demandes en fonction des comportements ou des préférences des éducateurs identifiés comme plus conciliants. Aussi, les enfants et les jeunes s'approprient le discours ainsi que l'analyse psychologique présente au sein du cadre institutionnel pour accéder à leurs demandes.

> « Je ne sais pas, je cherche un exemple, nous savons que le sport est bon pour notre développement, donc on va en parler comme ça, pour pouvoir faire une sortie sport, et on va en parler à plusieurs, ou à différents moments chacun notre tour » (Adam, 14 ans)

Quel que soit le contexte, les négociations permettent aux jeunes de renforcer leur *agency,* entendue au sens de William Corsaro (1997) et Alison James (2009) comme leur capacité à agir de manière autonome et créative dans un environnement structuré par des contraintes adultes. Même dans des cadres institutionnels fortement normés, les jeunes mobilisent des compétences relationnelles et stratégiques pour contourner, adapter ou redéfinir les règles. Ces pratiques renvoient à ce que Goffman (1961) qualifie d'adaptations secondaires : des formes de résistance discrètes ou inventives qui permettent aux individus - ici les jeunes - de retrouver des marges de manœuvre au sein d'un système asymétrique. En négociant les règles ou en jouant avec leurs zones de flou, les jeunes participent à la reconfiguration des normes imposées, tout en exerçant leur pouvoir d'agir. Leurs arguments peuvent s'appuyer sur leur bien-être émotionnel, leurs efforts scolaires ou leur respect antérieur des consignes, révélant une maîtrise des codes relationnels.

Conclusion

L'analyse des résistances, des tactiques et des marges de manœuvre déployées par les enfants des deux établissements révèle la complexité d'exercer leur *agency* dans un cadre contraint. Loin de se réduire à une obéissance passive aux règles ou à une opposition frontale à l'autorité, leurs pratiques montrent une multiplicité de réponses situées : stratégies discrètes de

contournement, négociations ouvertes, recours à des solidarités entre pairs, ou encore mobilisations ponctuelles d'outils comme le smartphone pour maintenir des espaces de liberté.

Ces conduites, qu'elles relèvent d'adaptations secondaires (Goffman, 1961), de micro-résistances (Foucault, 1975) ou de tactiques (De Certeau, 1980), traduisent une appropriation partielle, inventive et parfois détournée du cadre institutionnel. Elles montrent que les enfants disposent d'une capacité d'agir, mais que celle-ci reste largement restreinte par les contraintes structurelles de la vie en foyer. Leurs actions s'inscrivent alors dans les interstices : petites tactiques pour s'octroyer des libertés, attirer l'attention d'un adulte ou aménager des moments de répit au sein d'un quotidien très normé. Les jeunes développent donc des tactiques pour naviguer dans le cadre institutionnel, notamment pour obtenir des libertés. Cela repose sur leur capacité à observer, comprendre les dynamiques relationnelles, et à établir des alliances stratégiques avec certains interlocuteurs.

En l'absence de famille de référence, le rapport des enfants enquêtés à l'institution ne se limite pas à une étape transitoire du parcours de placement, mais s'apparente à une inscription durable dans un environnement qui constitue leur unique lieu de vie. Cette caractéristique modifie profondément les formes d'*agency* observées : lors des fugues, par exemple, ces enfants ne cherchent pas à rejoindre un foyer familial, mais expriment plutôt un besoin ponctuel de rupture avec un cadre perçu comme contraignant, avant de revenir faute d'alternative. L'*agency* des enfants orphelins se déploie dans une dialectique particulière entre dépendance totale à l'institution et recherche de marges de liberté.

Ainsi, les résistances et marges de manœuvre ne sont pas seulement des signes d'opposition : elles sont aussi des indicateurs de vitalité sociale et de construction identitaire. Les reconnaître comme telles permet de dépasser une lecture strictement disciplinaire pour envisager l'institution comme un lieu possible de co-construction des règles. L'*agency* des enfants ne peut être comprise sans considérer le rôle des adultes qui les encadrent. Le chapitre suivant se concentre sur les professionnels et leurs pratiques.

Chapitre 7 : Le rôle des professionnels dans les deux établissements

Les établissements enquêtés mobilisent une diversité de professionnels dont les trajectoires, les expériences et les cadres d'exercice influencent profondément les pratiques et les représentations. Ce chapitre explore les multiples dimensions qui façonnent le rôle de ces acteurs, leur relation avec les enfants et l'*agency* de ces derniers.

Dans un premier temps, nous poserons les bases du travail social et nous examinerons comment le statut professionnel, influencé par la formation, l'expérience et l'âge, contribue à modeler la perception du travail et des enfants pris en charge. Cette analyse mettra en lumière les regards croisés de professionnels issus de parcours divers, mais également les effets du temps sur leurs pratiques.

Ensuite, nous aborderons la dimension genrée des rôles, dans laquelle la surreprésentation des femmes et l'adhésion à des stéréotypes de genre amènent à l'imbrication entre les normes sociales et les fonctions attribuées aux travailleurs sociaux. La perception de ces métiers comme des « vocations » ou des prolongements des rôles féminins traditionnels sera particulièrement interrogée.

La question des affects, profondément marqués par la proximité avec les enfants et la temporalité des liens, constitue un autre axe central. Nous analyserons le travail de terrain, souvent exigeant sur le plan émotionnel, et les répercussions d'une carrière longue sur la vision des enfants grandissant sous leur regard.

La notion de *care* sera également explorée. Ce chapitre cherchera à comprendre le rôle des professionnels qui articulent : bien-être, engagement pour les droits de l'enfant et prise en charge des situations de vulnérabilité, révélant la spécificité et la complexité des missions confiées à ces professionnels.

Les influences structurelles et organisationnelles sur les conditions d'exercice seront mises en lumière. Les contraintes liées au temps de travail, au *turnover*, à la hiérarchie ou encore à la pénurie de moyens soulignent les défis rencontrés par les professionnels. Entre manque de reconnaissance, pressions institutionnelles et insuffisance des ressources, ces éléments conditionnent non seulement leurs actions (décisions, marges de liberté …), mais également leur bien-être au travail.

Enfin, la posture des professionnels sera questionnée. La protection de l'enfance repose sur une profession étroitement encadrée par des normes légales, institutionnelles et sociales. Si ces cadres visent le bien-être des enfants, ils influencent également les postures et pratiques des professionnels, parfois au détriment d'une réelle écoute de la parole de l'enfant. Cette relation, marquée par une asymétrie, s'accompagne de posture de domination, renforcé par des jugements normatifs implicites liés à l'âge, au genre et à l'environnement. Ces biais, parfois inconscients, soulignent l'impact des normes dans les interactions entre adultes et enfants, interrogeant la place de l'enfant au sein du dispositif.

1. Travail social et dynamiques institutionnelles

1.1. La fonction des professionnels

Les professionnels[39] engagés en protection de l'enfance jouent un rôle pour identifier, prévenir et intervenir dans les situations où les enfants sont exposés à des risques de maltraitance, de négligence ou d'exploitation. Une étude de leurs professions permet de mieux comprendre les dynamiques sociales, institutionnelles et économiques qui influencent leur pratique.

Dans cette perspective, il est intéressant de mobiliser la notion de *système des professions* développée par Andrew Abbott (1988). Son approche en termes d'écologie des professions montre que les différents groupes professionnels n'évoluent pas isolément : ils interagissent, négocient et parfois se disputent les frontières de leurs compétences. Dans le champ de la protection de l'enfance, cela se traduit par une coopération (mais aussi parfois des tensions) entre travailleurs sociaux, éducateurs, psychologues ou encore personnels de santé, chacun apportant une expertise spécifique tout en devant articuler son rôle avec celui des autres. Cette perspective met en lumière les enjeux de partage des tâches et de définition des missions.

> « Je ne t'explique pas à quel point notre travail est compliqué, car on ne gère pas un enfant solo, on gère avec x, y, z et ça chaque jour ! Puis je sais que les éduc' et les psy' c'est encore plus dur car parfois, c'est la même chose, mais la psy' pense que ça lui appartient alors que les TS connaissent mieux, enfin voilà » (AS, foyer)

> « Nous on vient de l'extérieur, donc c'est dur aussi de savoir nos marges, un peu comme les soignants, enfin toutes les personnes qui ne sont pas toujours ici » (animateur, Mecs)

[39] En sociologie, la « profession » désigne moins un statut stable qu'un espace de pratiques et de compétences en constante négociation (Abbott, 1988)

Parmi les principaux acteurs, les travailleurs sociaux, à considérer comme des « passeurs de normes » (Durkheim, 1893), jouent un rôle central dans la transmission des valeurs sociétales. En évaluant les conditions de vie des enfants et en intervenant auprès des familles, ils agissent non seulement comme protecteurs, mais aussi comme médiateurs entre les enfants et les institutions sociales. Leur action vise à recréer un cadre socialement acceptable et à redonner à l'enfant des repères stables.

> « L'idée c'est de soutenir ces jeunes pour les accompagner vers un cadre plus sain mais aussi comment dire, leur offrir une seconde chance plus durable » (éducateur, foyer)

Leur intervention s'inscrit dans une perspective interactionniste, où le développement psychologique de l'enfant est perçu comme le résultat d'interactions sociales. En traitant les traumatismes, les psychologues aident à redéfinir les rôles et les relations sociales dans l'entourage de l'enfant.

> « Les traumatismes ne se font pas seul, ils sont inscrits dans une histoire avec les autres, les parents, les grands-parents… et notre rôle c'est de refaire du lien, mais du lien sans drame » (psychologue, foyer)

Les juges incarnent l'autorité étatique dans la régulation des relations familiales. Leur rôle peut être analysé sous l'angle de la théorie de la domination de Pierre Bourdieu (1998), selon laquelle ils exercent un pouvoir en déterminant les mesures à prendre pour l'intérêt supérieur de l'enfant, souvent en naviguant entre le droit et les réalités sociales.

1.2. Les pratiques sous l'influence des politiques publiques

Les défis rencontrés par ces professionnels peuvent être analysés à travers la notion de *stress* institutionnel. Les situations de violence, de précarité et de conflit familial sont exacerbées par un manque de ressources et une bureaucratie parfois rigide. Comme le souligne Lipsky (1980) dans sa théorie des « *street-level bureaucrats* », les travailleurs de terrain sont souvent confrontés à des dilemmes éthiques et doivent faire des choix difficiles dans des conditions de travail précaires. Les travailleurs sociaux, comme tous les agents de terrain des politiques publiques (enseignants, policiers, etc.), disposent d'un pouvoir discrétionnaire important. Ce sont eux qui permettent l'application concrète des politiques, par leurs arbitrages quotidiens, leurs priorités, et leur interprétation des règles. Leur marge de manœuvre devient ainsi un enjeu de variation des pratiques.

La collaboration entre les différents professionnels de la protection de l'enfance est essentielle, car elle permet de renforcer le capital social des enfants (Putnam, 2000). Cette coopération interdisciplinaire est aussi un moyen de pallier les faiblesses individuelles des institutions en créant un réseau de soutien plus robuste et plus réactif. Ces professionnels sont considérés comme les gardiens du bien-être des enfants. Leur travail, bien que souvent discret et complexe, est indispensable pour garantir que chaque enfant puisse grandir dans un environnement sûr.

> « Tu sais, on est un peu les petites souris de la protection de l'enfance, on œuvre mais personne ne voit comment on maintient les enfants » (éducatrice, Mecs)

> « Pour le coup, je suis seulement gardien tu vois, mais je participe aussi à préserver ces gosses chaque jour et c'est bien moi qui fait des rapports aux éduc' » (gardien, Mecs)

> « Mon travail repose autant sur mon approche, que sur le travail des TS, c'est vraiment une prise en charge collective qui nous rend efficace » (psychologue, foyer)

Les pratiques des travailleurs sociaux sont profondément façonnées par les politiques publiques qui définissent leur cadre d'action, leurs missions et les instruments qu'ils mobilisent. Plusieurs approches sociologiques permettent de théoriser cette influence, en croisant les logiques institutionnelles, professionnelles et sociales. Les politiques sociales ne se limitent pas à répondre à des besoins, elles produisent aussi des règles comme nous avons pu le voir chapitre 5.

> « Clairement, on fait beaucoup en fonction des politiques, les décisions, les démarches à suivre, enfin quasiment tout dépend de ça » (éducateur, foyer)

Pierre Bourdieu (2012) analyse l'action de l'État comme un vecteur de domination symbolique. Les travailleurs sociaux, en tant qu'agents de l'État, participent à l'imposition de schèmes de perception et de classement, notamment à travers les critères d'attribution de l'aide ou les dispositifs d'insertion. Leur rôle peut contribuer à la reproduction des inégalités sociales.

> « Alors ils disent que c'est pour nous, mais parfois c'est pire. […] Non, je n'ai pas d'exemple là mais vraiment, par exemple, peut-être pour nos choix d'étude. 'Tu n'as pas les capacités, faut voir'. Alors qu'ils ont juste pas le temps et qu'ils appliquent le choix du juge par exemple » (Adam, 14 ans)

Norbert Elias (1991) offre une autre perspective, en insistant sur les logiques d'interdépendance entre les différents acteurs. Les travailleurs sociaux agissent au sein de configurations où s'entrelacent contraintes institutionnelles, attentes des usagers, logiques professionnelles et

injonctions politiques. Leurs pratiques ne peuvent être comprises qu'à travers cette dynamique relationnelle.

> « Mais aussi se mettre à notre place, on est pris dans un sacré merd***. On doit gérer les enfants, les psy', les directions, les conseils, les juges et j'en passé » (éducateur, foyer)

Face à ces contraintes, les travailleurs sociaux restent sujets de leur action, inventent des pratiques alternatives ou à défendent une éthique de l'engagement. Cette autonomie reste cependant relative, encadrée par les rapports de pouvoir (Montlibert,1989). Le travail social est une profession intermédiaire, placée entre l'exécution et la décision. Cette position ambivalente rend leur action à la fois stratégique et vulnérable : ils sont suffisamment proches du pouvoir pour en être les relais, mais pas assez pour en fixer les orientations.

1.3. L'influence du statut professionnel

La conception du rôle des professionnels dans le domaine de la protection de l'enfance est profondément influencée par leurs trajectoires de formation et par les identités professionnelles (Dubar, 1991) qu'ils construisent tout au long de leur carrière. Cette section vise donc à analyser comment ces éléments structurent leurs représentations, leurs pratiques auprès des enfants.

Une vision façonnée par le parcours, la formation et l'identité professionnelle

Les professionnels des établissements enquêtés proviennent de formations variées, qu'il s'agisse des assistantes sociales, des éducateurs spécialisés ou des psychologues. Cette diversité de profils engendre des approches multiples et complémentaires dans l'accompagnement des enfants. La formation initiale joue un rôle essentiel dans la construction des savoirs théoriques et pratiques des professionnels. Elle participe à forger leur vision et les responsabilités liées à leur métier.

> « Je trouve qu'en fonction de notre job et de nos études, on a pas du tout la même perception des choses et des actions à mettre en place, par exemple je suis éduc', je fonctionne pas comme une AS » (éducatrice, foyer).

Par ailleurs, selon les professionnels, la formation continue permet d'actualiser leurs connaissances, d'adapter leurs pratiques aux évolutions des politiques sociales et d'interroger régulièrement leurs postures professionnelles.

> « Oh oui, la formation est plus que nécessaire, déjà car on devient vite hors cadre car les politiques changent sans cesse, et parce que c'est bien aussi de se remettre en question et de se mettre à jour régulièrement » (éducatrice, Mecs)

> « Je ne fais pas beaucoup de formations, mais je sais que c'est plus qu'utile pour adapter nos façons de faire, pour commencer je fais des formations en ligne, accessibles, notamment sur des aspects réflexifs » (psychologue, Mecs)

L'identité professionnelle, façonnée par le parcours, les expériences de terrain et les valeurs personnelles, influence directement la manière dont les professionnels perçoivent et exercent leur rôle. Elle conditionne les choix d'action, les relations avec les enfants, ainsi que les représentations des buts à atteindre.

> « Par exemple, mon objectif c'est d'aider les enfants sur l'aspect psychologique et émotionnel, c'est le cœur de mon métier, tandis qu'une AS va s'occuper davantage des objectifs financiers de la structure et des dossiers des enfants » (psychologue, Mecs)

Ainsi, les trajectoires de formation et les identités professionnelles apparaissent comme des facteurs structurants qui orientent les pratiques et la posture des professionnels dans le champ de la protection de l'enfance. Elles favorisent à la fois une diversité d'approches et une réflexion continue sur les enjeux éthiques et pratiques de ce métier.

Une perception évolutive selon l'âge et la durée d'exercice

L'expérience professionnelle et le parcours de vie des travailleurs sociaux jouent un rôle déterminant dans leur rapport à leur mission et dans l'évolution de leurs pratiques. Cette section interroge les effets de l'âge et du temps d'exercice sur les attitudes, les représentations et les stratégies professionnelles dans le champ de la protection de l'enfance.

À l'entrée dans le métier, les jeunes travailleurs sociaux adoptent souvent une posture idéalisée, une sublimation du métier (Hébrard, 2004), marquée par des attentes élevées quant à leur capacité à transformer la vie des enfants.

> « J'ai toujours voulu être éducatrice pour accompagner les enfants et leurs familles, je me dis qu'il y a tout à faire lors de l'enfance, donc j'avais envie d'influencer leur vie positivement et d'être présente pour eux » (éducatrice, 27 ans, 4 ans d'expérience, foyer).

Toutefois, cette vision initiale est rapidement mise à l'épreuve par la réalité complexe et exigeante du terrain, où les contraintes institutionnelles, les limites des décisions et la confrontation à des situations difficiles peuvent engendrer des désillusions (Daloz, 2007).

> « Vraiment, au début on est plein de bonnes intentions et ensuite on se rend compte que… c'est pas toujours faisable tout simplement, les lois, les directions, la vie quoi » (éducateur, 50 ans, 20 ans d'expérience, foyer)

Avec les années d'expérience, les travailleurs sociaux développent une approche plus réaliste et pragmatique de leur mission. Selon le discours des professionnels rencontrés, cette « maturité » (éducatrice, Mecs) professionnelle semble permettre une meilleure gestion des émotions et des attentes, ainsi qu'une capacité à adopter des stratégies adaptées face aux complexités du terrain. Leur posture résulte d'un équilibre entre engagement, distanciation et acceptation des limites du cadre institutionnel.

> « Oui avec le temps on a une meilleure organisation, on sait ce qu'il faut faire, les interlocuteurs à favoriser pour telle ou telle circonstance, on fait avec, on le sait ; puis on est plus stable émotionnellement aussi, on est moins touché, on sait que c'est dur et que c'est ainsi » (éducatrice, 34 ans, 10 ans d'expérience foyer)

Toutefois, la répétition des situations difficiles, la charge émotionnelle et les contraintes structurelles peuvent, sur le long terme, générer une usure professionnelle. Ce phénomène se manifeste par un désenchantement (Garcia, 2023), une fatigue psychique et parfois un risque de *burn-out*. Loriol (2003) souligne que cette fatigue n'est pas uniquement individuelle ou physiologique, mais résulte aussi d'une construction sociale liée aux conditions organisationnelles et aux attentes institutionnelles : dans son étude sur les infirmières hospitalières, il montre comment le *burn-out* émerge à l'intersection entre surcharge de travail, manque de reconnaissance et conflits de valeurs. L'écart entre l'idéalisation initiale du métier et la réalité vécue conduit certains professionnels à remettre en question leur engagement ou à redéfinir leurs priorités. L'âge et la durée d'exercice influencent les postures professionnelles, en particulier en ce qui concerne la gestion des émotions, la prévention du *burn-out* et la confrontation entre aspirations initiales et réalité du terrain. Ce point sera approfondi dans la cinquième partie de ce chapitre.

2. Adhésion marquée par des stéréotypes de genre

Cette sous-partie questionne comment les stéréotypes de genre influencent les relations et les pratiques professionnelles, tout en étudiant les tensions avec les pratiques professionnelles dans les relations hiérarchiques et entre professionnels enquêtés.

Les entretiens menés avec des professionnels et des enfants placés, ainsi que les observations réalisées illustrent une réalité frappante : les femmes sont nettement majoritaires dans les équipes éducatives rencontrées. Cette surreprésentation féminine trouve ses racines dans des mécanismes historiques, sociaux et culturels profondément ancrés, qui lient le genre à la répartition des rôles dans les métiers du *care* (Tronto, 1993). La question du genre dans les métiers de la protection de l'enfance s'inscrit dans une réflexion plus large sur les rapports de domination, d'inégalité et d'égalité entre les sexes (Rousseil, 2007). La surreprésentation des femmes dans ces métiers ne peut être dissociée des structures sociales qui assignent aux femmes, de manière historique, la charge du soin et des responsabilités affectives. Ces rôles, longtemps cantonnés à la sphère domestique, se retrouvent reproduits dans le cadre professionnel, où les femmes continuent d'être majoritairement associées aux soins des populations vulnérables (Tronto et Maury, 2009).

Cette surreprésentation féminine dans les métiers du *care* soulève plusieurs questions. Si elle peut refléter une adhésion aux stéréotypes de genre qui valorisent les femmes dans les rôles de soin, elle peut également révéler des inégalités dans l'accès à des métiers plus valorisés ou mieux rémunérés, souvent dominés par les hommes (Bourdieu, 1998).

> « Dans mes équipes, j'ai une majorité de femmes, je pense que c'est des métiers peu rémunérés comme tous les métiers du social, et les hommes, qui peuvent aussi continuer leurs études et faire carrière plus facilement, ba… ils ne sont pas là » (directrice, foyer).

Par ailleurs, cette dynamique peut aussi entraîner des déséquilibres dans la perception des responsabilités et des compétences. Les hommes travaillant dans ces institutions, bien qu'en minorité, peuvent être valorisés pour des qualités perçues comme « atypiques » (éducatrice, foyer) ou complémentaires, comme l'autorité ou encore la compétence technique.

> « Je trouve qu'on met plus en avant le savoir-faire des hommes, s'ils sont un peu créatifs, hop ils font des superbes ateliers peintures, s'ils sont bricoleurs, ils vont bricoler avec les enfants » (éducatrice, Mecs)

La surreprésentation des femmes dans les institutions de protection de l'enfance reflète donc un héritage social et culturel complexe, où les frontières entre les sphères privée et professionnelle restent poreuses. En transférant dans le cadre institutionnel des rôles traditionnellement attribués aux femmes dans la famille, cette dynamique perpétue des stéréotypes de genre tout en posant la question de la reconnaissance et de la valorisation de ces métiers essentiels. Une analyse critique de ces mécanismes est nécessaire pour envisager une redistribution plus égalitaire des rôles et des responsabilités dans ces professions. Ainsi, la féminisation des professions du social sous l'angle de l'économie morale et des inégalités structurelles est mise en avant.

2.1. Le transfert des activités familiales dans le domaine professionnel

Yvonne Knibiehler, dès la fin des années 1970, a théorisé ce phénomène comme un « *transfert des activités familiales affectées aux femmes dans la sphère professionnelle auprès des publics vulnérables* » (Mikanga, 2020, p : 5). Cette idée met en lumière une continuité entre les rôles traditionnellement féminins au sein de la famille et ceux assumés dans des métiers comme celui d'éducatrice en protection de l'enfance.

Les observations réalisées confirment l'existence d'une répartition genrée des tâches et des rôles parmi les éducateurs et éducatrices. Cette division, ancrée dans les pratiques quotidiennes, reflète des normes sociales qui assignent aux femmes et aux hommes des responsabilités spécifiques, souvent en lien avec des stéréotypes de genre sur les compétences et ce qui est considéré comme les dispositions naturelles de chacun et chacune.

Observation foyer, été 2023

Le matin, des tâches ménagères et organisationnelles pour les éducatrices, un rôle de contrôle pour les éducateurs :

La journée commence par une série d'activités encadrées par l'équipe éducative. Alors que les enfants se réveillent, les éducatrices se concentrent sur des tâches liées à l'organisation domestique : elles surveillent le petit déjeuner, assistent les enfants dans leurs préparatifs, et rangent la table avec eux. Leur rôle à la fois pratique et éducatif implique la transmission des règles de vie en collectivité, comme le montre le commentaire d'une éducatrice :

> « On fait la police des couloirs car c'est souvent le b***** le matin, on est content quand ils décollent. »

Pendant ce temps, l'éducateur présent adopte une posture différente, davantage tournée vers le contrôle et les interactions ludiques. Il s'occupe principalement de surveiller les départs et lorsque la situation le permet, il joue avec les enfants déjà prêts :

« Lorsqu'ils sont très avancés, je me permets de jouer un peu avec eux. »

Cette distinction entre un rôle éducatif, attribué aux femmes, et un rôle plus détaché et ludique, attribué aux hommes, illustre une division genrée des responsabilités, souvent perçues comme « naturelles » dans ces contextes.

Le midi, une continuité dans la répartition des tâches :

La pause déjeuner prolonge cette dynamique. Les éducatrices circulent dans le réfectoire pour aider les plus jeunes à se servir ou à découper leur viande, tandis que l'éducateur est plus impliqué dans les activités extérieures après le repas.

L'aide aux devoirs, en fin de journée, accentue encore cette segmentation. Yoan, un éducateur de 31 ans, est spontanément désigné par les enfants pour les aider en mathématiques, une discipline associée à des compétences perçues comme masculines :

« Il est plus fort en Maths » (Adam, 14 ans).

En revanche, Laura et Yveline s'occupent des matières littéraires comme le français ou l'histoire.

Ces observations mettent en évidence une division genrée des tâches, où les éducatrices prennent en charge les aspects liés au soin, à l'organisation et à la transmission des règles de vie, tandis que les éducateurs s'impliquent davantage dans les activités extérieures et les disciplines perçues comme techniques ou valorisantes. Cette segmentation s'inscrit dans une logique de reproduction sociale (Bessin, 2009), par laquelle les rôles attribués aux femmes et aux hommes en institution reflètent les attentes genrées préexistantes.

Les éducatrices, en s'occupant des repas, du rangement et des tâches domestiques, prolongent dans leur cadre professionnel des fonctions traditionnellement assignées aux femmes dans la sphère privée. Leur rôle est souvent associé à des qualités dites « féminines », comme la patience et la bienveillance. Les éducateurs, quant à eux, se voient confiées des responsabilités

plus ludiques ou valorisées, en lien avec des qualités perçues comme « masculines », telles que la force, la compétence technique ou l'autorité naturelle. Dans cette perspective, Kergoat (2001) analyse la division sexuelle du travail non comme un simple partage fonctionnel, mais comme une construction sociale hiérarchisée, qui naturalise les rôles genrés et assigne les femmes aux tâches du *care*, considérées comme moins qualifiées ou moins visibles. Ainsi, en institution, la répartition des rôles participe à la reproduction des rapports sociaux de sexe, au détriment d'une véritable égalité professionnelle.

Cette répartition genrée mérite d'être interrogée. Elle renforce des stéréotypes qui limitent la reconnaissance des compétences des femmes et des hommes dans des domaines jugés non traditionnels. Par exemple, les éducatrices, bien que centrales dans l'organisation de la vie quotidienne des enfants, voient leur rôle souvent réduit à une extension de leurs responsabilités domestiques, tandis que les éducateurs semblent avoir une reconnaissance pour des tâches perçues comme plus valorisantes, comme l'aide en mathématiques ou les activités extérieures.

> « Parfois ici, je fais comme à la maison hein, ça ne me change pas beaucoup finalement » (éducatrice, Mecs)

> « Je préfère faire les devoirs que le ménage, faut se l'avouer, c'est plus satisfaisant » (éducateur, Mecs)

Cette division genrée des tâches est remise en cause par les éducatrices qui soulignent la nécessité de repenser les rôles afin d'assurer une répartition plus équitable des responsabilités et une reconnaissance égale des compétences de chacun, indépendamment des stéréotypes de genre.

> « Notre rêve [rire] : que les hommes participent un peu aux tâches du quotidien, comme à la maison en fait » ; « Ah ba pourtant ils ont déjà du mal » ; « Et puis, on est éducatrice, comme eux, on a travaillé pour ! on doit faire du vrai accompagnement » (éducatrices, foyer).

Dans ce cadre, les qualités et compétences attendues des professionnelles (empathie, patience, capacité à créer des liens affectifs) sont perçues comme des prolongements de fonctions traditionnellement attribuées aux femmes dans la sphère privée. Cette perception contribue à la naturalisation des rôles féminins dans ces professions, en les inscrivant dans une logique de « vocation » plutôt que dans une reconnaissance formelle de compétences acquises ou techniques. Comme le souligne Jeantet (2018), cette naturalisation des compétences

émotionnelles participe à une forme de domination symbolique, en invisibilisant le travail émotionnel comme savoir-faire professionnel et en assignant les femmes à une posture de dévouement, souvent au détriment de leur reconnaissance statutaire et salariale.

Cette sous-partie met donc en lumière la reproduction des rôles genrés dans la sphère professionnelle et ses implications sur la division du travail et le statut social des métiers du *care*.

2.2. Le métier d'éducatrice : une « vocation » ?

Le choix du métier d'éducateur spécialisé semble s'inscrire dans une dynamique profondément marquée par une socialisation genrée, influençant les discours et les trajectoires des professionnels. Alors que les femmes décrivent souvent leur orientation vers cette profession comme une « vocation », un « destin » ou une « mission de vie », les hommes, eux, évoquent plus fréquemment le « hasard » ou des circonstances imprévues. Ces différences narratives traduisent des processus sociaux distincts, enracinés dans des modèles genrés de socialisation dès l'enfance et renforcés par l'orientation scolaire.

Selon Sorignet (2010), la vocation dans les métiers de la danse se caractérise par un désintérêt pour les gains matériels, un don de soi corporel intense, une origine souvent événementielle dans l'enfance, et fonctionne comme une ressource identitaire. Mais ce modèle, certes inspirant, s'avère précaire : au fil du temps, la vocation s'érode sous l'effet de la fatigue, de la précarité et des hiérarchies institutionnelles. Dans les récits de Corine, 53 ans, et de Laura, 24 ans, l'idée de vocation est centrale. Corine, forte de plusieurs années d'expérience, insiste sur le caractère inéluctable de son choix professionnel :

> « Ça a toujours été une vocation, je ne me voyais pas faire un autre métier. J'ai besoin d'être au contact de l'humain et d'autant plus lorsque ce sont des enfants, oui une vocation. »

Pour Laura, récemment entrée dans la profession, cette vocation est perçue comme une continuité des valeurs et des rôles transmis au sein de sa famille :

> « Alors pour moi, c'est une mission de vie. Ma mère est infirmière et je voulais, moi aussi, avoir un impact auprès des gens. »

Ces discours illustrent une reproduction sociale et genrée, où les normes liées aux rôles féminins orientent les trajectoires professionnelles vers des métiers du *care*. Cette idée est renforcée par les expériences d'orientation scolaire.

> « Puis oui, à l'époque, une professeure m'avait vraiment encouragée à aller dans ce type de métier, elle trouvait que j'étais faite pour ça, elle ne s'était pas trompée. » (Corine, éducatrice, Mecs)

Ce récit illustre la manière dont l'orientation scolaire peut renforcer des trajectoires conformes aux normes de genre, orientant les jeunes filles vers des professions perçues comme naturellement féminines.

À l'inverse, les hommes comme Marc, 46 ans, tendent à minimiser toute notion de vocation et évoquent un choix marqué par l'opportunité imprévue :

> « Pourquoi ? Pourquoi ce métier ? Vraiment, c'est le hasard, le vrai hasard. J'ai fait des études d'ingénieur et je n'aurais jamais imaginé finir en protection de l'enfance. On me l'aurait dit il y a 30 ans, je ne l'aurais pas cru. »

Ce récit met en lumière une socialisation genrée où les métiers du *care* ne sont pas initialement envisagés comme des « options masculines légitimes ». Les hommes se retrouvent souvent dans ces professions après des détours professionnels, en rupture avec leurs choix initiaux, souvent orientés vers des secteurs valorisant davantage des qualités traditionnellement associées à la masculinité, comme la technique ou la rationalité (Connell, 1995).

Ces différences dans les discours s'expliquent par une socialisation différenciée dès l'enfance. Comme Laura, les femmes sont plus souvent encouragées à investir des valeurs de soin, d'empathie et de dévouement, perçues comme « naturelles » pour elles.

> « Mes parents m'ont toujours dit que j'étais faite pour m'occuper des autres, ils le voyaient déjà avec mes frères et sœurs et trouvaient ça vraiment fluide, donc finalement, ça m'a semblé naturel » (Laura, éducatrice foyer).

À l'inverse, les garçons sont orientés vers des domaines où la performance, la compétitivité et la rationalité priment (Duru-Bellat, 2004). Ces modèles se perpétuent au sein des institutions éducatives, où les enseignants jouent un rôle clé dans l'orientation des jeunes. L'expérience de Corine illustre cette dynamique, pour laquelle une professeure l'a incitée à s'engager dans une voie professionnelle jugée compatible avec son profil.

La notion de vocation, majoritairement féminine, reflète une adhésion implicite aux normes, tandis que le « hasard » évoqué par les hommes témoigne d'un éloignement initial de ces sphères genrées. Ces trajectoires différenciées montrent que les métiers du *care* ne sont pas uniquement des choix individuels, mais le produit d'une socialisation et d'une organisation

sociale profondément marquées par le genre. Cette sous-partie interroge de ce fait le poids des normes implicites (altruisme, dévouement) et leur rôle dans la précarisation des métiers. Aussi, l'invocation de la « vocation » ou du « hasard » constitue un élément central du discours professionnel de nombreuses femmes dans les métiers du soin, du social ou de l'éducation. Dire qu'elles ont « toujours été faites pour ça » relève à la fois d'un mode de légitimation identitaire et d'une stratégie de résistance symbolique face à la faible reconnaissance institutionnelle de leur travail. Cette posture émotionnellement engagée, souvent naturalisée, renforce l'idée d'un don de soi (Molinié, 2013 ; Jeantet, 2018), et s'inscrit dans une tradition de féminisation des métiers relationnels. À l'inverse, les hommes présents dans ces mêmes secteurs tendent à construire une rhétorique distanciée, se positionnant comme des professionnels compétents, rationnels, et émotionnellement maîtrisés (Kergoat, 1992). Dans une perspective réflexive, on peut également mobiliser la notion d'illusion biographique développée par Pierre Bourdieu (1986) : les récits de vocation (« j'ai toujours voulu travailler avec des enfants ») ou de hasard (« je suis tombé dans ce métier par accident ») relèvent d'une reconstruction narrative qui donne cohérence et finalité à des trajectoires profondément traversées par des contraintes sociales et genrées. Autrement dit, ces discours ne sont pas de simples reflets de parcours « personnels », mais bien des modes socialement situés de mise en récit, qui contribuent à légitimer des positions professionnelles inégalement reconnues. Ce différentiel de positionnement participe à la reproduction des rapports sociaux de sexe, au sein de ces espaces professionnels, et influencent la perception des enfants concernant les professionnels.

2.3. Les rôles pensés comme naturellement « féminin » ou « masculin »

Les observations et entretiens réalisés montrent une forte adhésion aux stéréotypes de genre, tant chez les enfants que chez les professionnels. Les éducatrices sont fréquemment décrites comme étant « empathiques » et « à l'écoute », qualités traditionnellement associées à la féminité. Ces caractéristiques sont perçues comme naturelles, renforçant l'idée que les femmes sont biologiquement ou instinctivement plus aptes à prendre soin et à établir des relations émotionnelles avec les enfants. Cette vision est particulièrement marquée dans les discours des enfants, qui associent les éducatrices à une figure maternelle.

Lors des entretiens, plusieurs des enfants orphelins ont explicitement comparé certaines éducatrices à une mère, renforçant cette association maternante. Par exemple :

> « Oui finalement c'est un peu comme ma mère, enfin je ne sais pas trop, mais bon oui. » (Lina, 12 ans)

« En vrai, elle fait comme une maman, c'est franchement pareil. » (Nathan, 10 ans)

Ces récits montrent à quel point les éducatrices incarnent un rôle de substitution maternelle dans l'imaginaire des enfants.

Les éducateurs, quant à eux, sont souvent perçus comme des figures d'autorité, associées à la discipline et à la transmission des règles. Ils sont vus comme ceux qui « dictent la loi », imposant les cadres nécessaires au bon fonctionnement de la vie en collectivité. Cette représentation repose sur des stéréotypes masculins valorisant la force, la rationalité et la capacité à faire respecter l'ordre.

Observation foyer, un après-midi, été 2023

Le soleil brille sur la cour du foyer. Les enfants, pleins d'énergie, jouent à l'extérieur. Leurs rires et leurs cris résonnent.

Sur un banc à l'ombre d'un grand arbre, deux éducatrices profitent d'un moment de répit. Une cigarette à la main, elles discutent tranquillement. L'une d'elles tient une petite fille sur ses genoux. Elle lui caresse doucement les cheveux, un geste tendre et apaisant qui contraste avec l'agitation environnante.

Non loin de là, deux éducateurs tentent, non sans mal, d'expliquer un jeu aux enfants. Les explications peinent à percer à travers le brouhaha incessant. Les enfants, excités, parlent fort et rient, rendant l'organisation du jeu chaotique.

L'un des éducateurs, exaspéré, finit par hausser la voix. Son ton ferme impose le silence. « On se calme maintenant ! » Les enfants baissent immédiatement la voix. Quelques-uns marmonnent, mécontents, mais l'ordre est rétabli.

Sur le banc, une éducatrice observe la scène avec un sourire en coin. Elle souffle la fumée de sa cigarette et exprime :

« Si ça avait été nous, on l'aurait attendu longtemps ce silence. »

Ces qualités attribuées aux éducateurs sont rarement remises en question, tant par les enfants que par les professionnels eux-mêmes. Elles semblent renforcer l'idée d'une complémentarité genrée dans les rôles auprès des enfants orphelins : les femmes apporteraient la douceur et l'écoute, tandis que les hommes assureraient la fermeté et l'autorité.

Il existe donc une asymétrie dans les relations affectives. Dans les discours des enfants rencontrés, si les éducatrices sont souvent perçues comme des figures maternantes, aucun enfant n'a désigné un éducateur comme un substitut paternel. Cette asymétrie peut refléter une représentation genrée de la parentalité où le rôle de « mère » est associé au soin et à la proximité affective, tandis que celui de « père » reste lié à une autorité plus distante et moins émotionnelle. Cette absence de projection paternelle pourrait également s'expliquer par la manière dont les éducateurs eux-mêmes se positionnent dans leurs interactions avec les enfants. Plus impliqués dans des activités ludiques ou des tâches valorisées pour leur expertise technique, ils semblent moins investis dans les aspects relationnels ou émotionnels, qui restent majoritairement assumés par les éducatrices.

Ce phénomène semble d'autant plus marqué chez les enfants orphelins, notamment dans la Mecs, pour lesquels l'absence de mère rend la recherche de figures maternantes particulièrement poignante. Les éducatrices sont alors investies d'attentes affectives fortes : elles incarnent non seulement le soin et la proximité quotidienne, mais aussi une forme de continuité symbolique avec ce que représenterait une présence maternelle.

3. Proximité et temporalité des liens : des affects influencés

3.1. Le travail social : un métier de terrain

Cette sous-partie pose la question des effets de la proximité émotionnelle et physique sur les pratiques et la posture professionnelle, tout en analysant les frontières entre implication personnelle et distanciation professionnelle.

La pratique du travail social repose intrinsèquement sur une proximité à la fois émotionnelle et physique avec les enfants. Ce travail de terrain implique une immersion quotidienne dans leur réalité, façonnant la posture professionnelle. Or, cette proximité n'est pas sans soulever des tensions éthiques : elle interroge sans cesse les frontières de l'intimité dans la relation d'accompagnement. Comme le soulignent Jean et Dutier (2019), le soin et l'accompagnement sont traversés par un « souci de l'intimité », qui oblige les professionnels à ajuster en permanence leur positionnement entre engagement affectif, respect de la distance et gestion des affects. Ces enjeux participent à redéfinir les normes de la professionnalité dans les métiers du lien.

Proximité et émotions dans les pratiques du travail social

La proximité émotionnelle, qui naît des interactions répétées et intenses avec les enfants, peut enrichir la relation en favorisant une compréhension plus fine et un climat de confiance. Toutefois, elle pose également des limites, notamment en termes de gestion des affects et des limites professionnelles. La relation de confiance, essentielle dans ce domaine, peut être à la fois un levier et une source de tension, particulièrement lorsque les enjeux émotionnels interfèrent avec la capacité d'analyse objective.

> « On côtoie les enfants au quotidien, donc on est proches et notre relation est proche également, ils nous font confiance car on les connaît » (éducatrice, Mecs)
>
> « Oui, je pense que la confiance, c'est la clé, dans les deux sens » (éducatrice, foyer)
>
> « Mais en vrai, ils en profitent beaucoup, ils savent qu'on est investi et se jouent de ça » (éducateur, foyer)

La présence régulière auprès des enfants permet d'instaurer une forme de continuité et de disponibilité perçue comme rassurante par les enfants. Cependant, cette proximité constante peut également exposer les travailleurs sociaux à une charge émotionnelle, susceptible de générer des phénomènes d'épuisement professionnel ou de surcharge affective.

> « C'est bien car les adultes, ils sont toujours là, et on peut compter sur eux » ; « ils sont là, et oui, c'est important » ; « heureusement, oui qu'ils sont là » (enfants, Mecs)
>
> « C'est bien d'être présent mais parfois c'est dur à gérer quand même, on a l'impression d'avoir deux vies de familles, et bon c'est intense » (éducatrice, Mecs)

L'interaction étroite confronte les professionnels à des dilemmes éthiques, particulièrement en ce qui concerne les frontières entre implication personnelle et distanciation professionnelle. Si une implication sincère est souvent perçue comme un gage de qualité, une implication excessive peut conduire à une confusion des rôles, mettant en péril l'équilibre professionnel.

> « Dans nos métiers, on est forcément investi, ça fait aussi partie de ce travail, je pense que le contraire est impossible, c'est une compétence, enfin une qualité à part entière » (Assistance sociale, Mecs)
>
> « C'est dur de trouver le juste milieu, pas trop proche, pas trop distant, c'est vraiment compliqué » (éducateur, Foyer)

La proximité soulève également la question de l'empathie : les professionnels se demandent comment faire preuve d'une écoute active et bienveillante sans se laisser submerger par les émotions des autres. Ils doivent naviguer entre ces exigences parfois contradictoires, en s'appuyant sur des cadres théoriques et des pratiques réflexives en collectif pour maintenir une posture éthique et professionnelle.

> « Généralement, il faut des réunions d'équipe pour faire face, ça permet de se ramener les pieds sur terrain, de revenir à l'essence de nos missions, aux freins, aux dépassements etc. » (éducatrice, foyer)

Dans ce contexte, il est impératif de questionner les frontières entre implication personnelle et distanciation professionnelle. La distanciation, souvent perçue comme une protection contre les risques de surcharge émotionnelle, ne doit pas pour autant compromettre la relation. Inversement, une implication excessive peut engendrer une confusion des rôles et fragiliser les relations entretenues.

> « Je pense que l'on met un écart entre les enfants et nous aussi pour se protéger, mais dans les faits c'est dur » (animatrice, Mecs)

> « Vraiment, lorsqu'ils se prennent pour nos parents, ça me rend fou et ça me donne encore plus envie de fuir, ça me termine, ils se prennent pour autres choses » (Adam, 14 ans)

La question de la « bonne distance » engage d'abord une réflexion sur la notion d'écart. Celui-ci ne se limite pas à une dimension physique, ne pas partager les mêmes espaces de vie, respecter une distance corporelle, mais relève surtout du relationnel et du symbolique. Les professionnels doivent sans cesse (re)définir les frontières de leur rôle : être suffisamment proches pour établir une relation de confiance, tout en évitant la confusion des places. L'écart fonctionne alors comme une zone de régulation, permettant d'être un adulte référent sans se substituer aux parents, un soutien sans devenir confident intime ou « ami ».

Pour maintenir cet équilibre, les professionnels mettent en œuvre des stratégies concrètes. Les réunions d'équipe et supervisions constituent des espaces privilégiés pour partager les émotions vécues, les « mettre à distance » collectivement, et rappeler le cadre institutionnel qui donne sens à l'action. L'usage d'un vocabulaire spécifique, parler de « dossiers », de « situations », de « jeunes », joue également un rôle dans cette mise à distance symbolique, en désingularisant l'expérience et en la ramenant à une dimension professionnelle.

Ainsi, la « bonne distance » ne se présente pas comme une règle prédéfinie, mais comme une compétence en mouvement, continuellement rejouée dans les interactions, nourrie par des dispositifs collectifs, des pratiques réflexives et des références professionnelles partagées.

Ainsi, la proximité ne se limite pas à une question de distance physique ou relationnelle : elle mobilise fortement la dimension émotionnelle du travail éducatif. Les affects, à la fois ressources et fragilités, invitent à élargir l'analyse vers le rôle central des émotions dans les pratiques sociales et leur encadrement institutionnel.

> « *Le registre émotionnel ou réactif (Strawson, 1997) est un élément central de la compréhension des pratiques des travailleurs sociaux dans leurs relations* » (Boujut, 2005, p : 144).

Les relations de service englobent toutes les interactions impliquant un professionnel et un non-professionnel (Parsons, 1955 ; Goffman, 1961) dans un contexte institutionnel (Boujut, 2005). En protection de l'enfance, les pratiques des travailleurs sociaux impliquent des interactions souvent intenses, où les émotions sont à la fois une ressource et un défi. Les situations rencontrées par les professionnels sont souvent marquées par des souffrances, des vulnérabilités ou des conflits.

Les professionnels doivent naviguer entre une posture « rationnelle » et des réponses émotionnelles spontanées face aux enfants. Leurs émotions influencent parfois la façon d'établir une relation de confiance, à comprendre les besoins et à prendre des décisions. Toutefois, les émotions permettent également d'adopter une posture empathique, essentielle pour tisser une relation de confiance et être une personne ressource. Dans cette perspective, Jeantet (2018) évoque la notion de culture émotionnelle pour désigner l'ensemble des normes, régulations et usages collectifs liés à l'expression des émotions par les professionnels. Reconnaître cette culture émotionnelle permet de penser les émotions non comme de simples réactions individuelles, mais comme des composantes intégrées au travail éducatif, participant à la qualité de l'accompagnement et à la reconnaissance subjective des enfants.

Par ailleurs, le cadre institutionnel strict impose des règles et des normes qui orientent leurs actions. Il définit les marges de manœuvre des professionnels, en encadrant leurs décisions et en limitant parfois leur liberté. Les travailleurs sociaux disent ressentir de la frustration lorsqu'ils estiment que les protocoles entravent leur capacité à répondre de manière adaptée aux besoins des enfants. Certains me confient être contraints de réprimer ou de masquer leurs

émotions pour respecter la neutralité professionnelle, ce qui peut conduire à un épuisement émotionnel.

Le cadre institutionnel a un rôle ambivalent : il institut des repères qui permettent aux professionnels de structurer leurs actions et de se protéger émotionnellement. Néanmoins, lorsque les attentes institutionnelles sont perçues comme déconnectées des réalités de terrain, elles peuvent accentuer le sentiment d'incompréhension des travailleurs sociaux. Ainsi, le cadre agit à la fois comme un socle et une contrainte pour les émotions des travailleurs sociaux. S'il permet de structurer les pratiques et de protéger les professionnels face à des situations complexes, il peut également générer des tensions émotionnelles en limitant leur créativité et leur flexibilité.

Le registre émotionnel est indissociable des pratiques relationnelles dans le travail social. Il met en avant l'idée que ces émotions ne sont pas seulement des réactions personnelles, mais aussi des outils d'analyse et d'action dans la relation avec les enfants.

Recherche au milieu des travailleurs sociaux : ajuster sa posture entre immersion et réflexivité

Si les professionnels doivent continuellement négocier leur proximité émotionnelle avec les enfants, il en va de même en tant que chercheuse. Partageant le quotidien des éducateurs et des enfants, j'ai moi-même été prise dans des dynamiques de proximité, de confiance, d'attentes affectives, qui ne sont pas neutres et modèlent la manière dont l'enquête se déroule, se vit, et se restitue.

Ma posture de recherche, bien qu'extérieure aux logiques institutionnelles du soin ou du contrôle, s'est construite dans un entre-deux : ni professionnelle du social, ni simple observatrice détachée. Comme le souligne Michel Naepels (2019), la présence du chercheur sur un terrain chargé de tensions et de récits parfois violents génère des effets émotionnels puissants qu'il ne s'agit ni de nier ni de fuir, mais de reconnaître et de traiter comme des éléments constitutifs de la recherche. Cette approche rejoint les propos de Beaud et Weber (2003), pour qui « l'enquêteur n'est pas un pur esprit » : il ou elle est affecté·e, touché·e, parfois bouleversé·e par les situations rencontrées, et cela influence nécessairement sa manière d'interpréter, d'écrire, de comprendre.

Certaines scènes m'ont émue ; d'autres m'ont mise en tension. Là où un professionnel aurait pu mobiliser un cadre disciplinaire ou éducatif, j'ai parfois réagi avec davantage de fragilité ou de désarroi. Reconnaître cette subjectivité ne signifie pas renoncer à l'analyse, mais au contraire

l'approfondir, en intégrant ces affects dans une réflexivité constante. Il ne s'agit pas de neutraliser l'implication, mais d'interroger l'oubli de celle-ci (Broqua, 2009).

Pour maintenir un équilibre entre immersion et distance, j'ai mis en place plusieurs stratégies concrètes : l'usage d'un carnet réflexif personnel après les journées de terrain, des temps de prise de recul hors de l'établissement, des ré-écoutes différées d'entretiens, et des échanges avec d'autres chercheurs travaillant sur des terrains sensibles. Ces pratiques ont constitué autant de sas de décompression que d'espaces d'élaboration.

Être dans le même espace que les professionnels implique également une gestion de la légitimité : il m'a fallu sans cesse clarifier mon rôle, mes intentions, mes outils, sans être confondue avec une stagiaire ou une « collègue silencieuse ». Cette ambivalence de position, souvent floue pour les autres, peut devenir féconde à condition d'être pensée, assumée et travaillée. Elle rejoint les tensions que vivent les professionnels eux-mêmes dans la construction de leur propre posture : celle d'un engagement affectif fort, sans confusion des rôles.

3.2. Les carrières longues : une vision des enfants grandissant

Dans le domaine du travail social, la temporalité joue un rôle déterminant dans la manière dont les professionnels perçoivent les trajectoires de vie des enfants qu'ils accompagnent. Lorsque les relations s'inscrivent dans la durée, elles engendrent des dynamiques complexes, mêlant attachement affectif, mais aussi frustration et sentiment d'impuissance face aux limites structurelles ou à des « situations » perçues comme des « échecs ».

> « Quand on les voit grandir, c'est sûr qu'on tient à eux et quand ça ne se passe pas comme prévu ou qu'on ne peut pas tenir nos engagements, c'est vraiment dur à gérer. […] Par exemple, on demande tel collège pour tel enfant car il l'a demandé ou a tel besoin et qu'on n'obtient pas la demande, c'est un échec dur à accepter » (Assistance sociale, Mecs).

Les travailleurs sociaux qui suivent les enfants sur une période prolongée, d'autant plus dans le suivi des enfants orphelins, sont témoins de leur avancée, de leurs réussites comme de leurs difficultés. Cette perspective temporelle permet une compréhension plus approfondie des contextes individuels et familiaux, enrichissant ainsi la compréhension et l'écoute. Les professionnels développent une capacité à relier les expériences passées des enfants à leurs situations présentes, favorisant des actions adaptées et pertinentes. Toutefois, la continuité de la prise en charge et la connaissance du parcours familial restent parfois floues (Partie 3 : Construire son parcours sans famille : enfants orphelins en établissement).

Par ailleurs, cette temporalité prolongée peut rendre le sentiment d'accomplissement plus difficile à atteindre : « les effets de notre accompagnement sont dissouts, on est là pour ces enfants [les enfants orphelins], enfin dans le quotidien plus que dans l'action, plus que dans le fait de les faire évoluer » (éducatrice, Mecs). Les professionnels peuvent alors ressentir une tension entre « leur investissement personnel » et les « limites imposées » par le cadre institutionnel (éducatrices Mecs et foyer).

Des décisions difficiles, comme un changement de placement ou une rupture de lien, peuvent être vécues de manière particulièrement douloureuse par le professionnel, surtout lorsque la relation a été longue (et l'attachement « fort »). Par ailleurs, une implication prolongée peut engendrer un sentiment de frustration, voire d'impuissance, lorsque les trajectoires des enfants ne répondent pas « aux attentes ou aux efforts investis ». Ces émotions peuvent provoquer une usure professionnelle ou un désengagement progressif (Loriol, 2000 ; Ben Mrad, 2023).

Cas de terrain : Un changement de référent

Clara, éducatrice référente de Lucas, un garçon orphelin de onze ans, l'accompagne depuis deux ans. Au fil du temps, elle est devenue sa principale interlocutrice : il venait spontanément lui raconter ses réussites à l'école, mais aussi ses peines, en lui disant parfois qu'elle était « comme une maman » pour lui. Lorsque la direction annonce une réorganisation et la réattribution des suivis éducatifs, Clara n'est plus sa référente. Le jour où Lucas l'apprend, il reste silencieux, puis lui demande : « Mais alors, je parle à qui maintenant ? ». Pour Clara, ce moment est difficile : elle mesure le poids de cette rupture pour un enfant déjà marqué par des pertes, et vit elle-même un sentiment d'impuissance, comme si le lien construit avec patience et engagement pouvait être fragilisé du jour au lendemain par une décision institutionnelle.

La durée d'exercice constitue un indicateur pertinent pour évaluer les conditions de travail, les dynamiques professionnelles et les capacités des organisations. Ce facteur met en lumière des tensions importantes entre le désir de stabilité des professionnels et les risques liés à l'épuisement professionnel. Les métiers du social, exigeants et émotionnellement impliquants, exposent les professionnels à un risque élevé d'épuisement professionnel[40] ou de *burn-out*[41].

[40] Épuisement professionnel : état de fatigue physique et psychique lié à une surcharge de travail et à des exigences émotionnelles élevées, conduisant à une perte d'énergie et de motivation (Cherniss, 1980).
[41] *Burn-out* : forme spécifique d'épuisement professionnel, caractérisée par un épuisement émotionnel, une dépersonnalisation de la relation à autrui et une diminution du sentiment d'accomplissement personnel (Maslach et Jackson, 1981).

Ce phénomène est souvent aggravé par des conditions de travail difficiles comme évoqué précédemment, telles qu'une surcharge de travail, des contraintes temporelles rigides, un manque de reconnaissance ou une absence de soutien institutionnel (Loriol, 2000). L'épuisement professionnel contribue à une durée d'exercice raccourcie, avec des professionnels quittant prématurément le secteur pour préserver leur santé mentale et physique.

Selon les directions, ce phénomène entraîne des coûts élevés pour les organisations, non seulement en termes de perte de compétences et d'expérience, mais aussi en raison des difficultés liées au recrutement et à la formation de nouveaux professionnels.

> « Aujourd'hui, c'est dur de trouver des TS qui durent dans le temps, car c'est dur, mais on a du mal à recruter sur le long terme et ça nous coûte un bras » (directrice, foyer)

> « On a de la chance car notre équipe est présente depuis un certain temps, mais je sais que c'est une chance vu la réalité de la PE et les budgets » (directrice, Mecs)

Observation foyer, 2022

Lors d'une réunion d'équipe, la direction du foyer conseille :

- Une gestion équitable des charges de travail, évitant les surcharges chroniques.
- L'accès à des formations continues et des opportunités de développement professionnel, renforçant le sentiment de progression et d'épanouissement dans la carrière.
- Des dispositifs de soutien psychologique ou organisationnel pour aider les professionnels à gérer les situations de stress.
- Une reconnaissance explicite des efforts fournis, tant sur le plan symbolique (valorisation du rôle) que matériel (améliorations salariales).

Des carrières plus longues et stables, notamment dans la Mecs, ne profitent pas seulement aux professionnels eux-mêmes, mais également aux enfants et aux institutions, en favorisant la continuité et une culture organisationnelle enrichie par l'expérience accumulée.

Il y a donc une tension entre le besoin de stabilité des professionnels et les risques liés à l'épuisement. Si la stabilité est perçue comme une condition essentielle pour garantir une prise en charge cohérente et durable, elle ne semble être possible uniquement en réduisant les facteurs de stress. Cette réflexion nécessite une approche systémique qui intègre les dimensions organisationnelles, structurelles et individuelles.

La temporalité des liens met en exergue un paradoxe central dans le travail social : d'un côté, les relations de confiance et l'attachement affectif sont indispensables pour accompagner les enfants de manière significative ; de l'autre, les objectifs institutionnels exigent une distanciation nécessaire pour préserver l'équilibre émotionnel du professionnel et garantir des décisions justes et éclairées.

Ce paradoxe soulève des questions éthiques et pratiques chez les professionnels : comment concilier un engagement avec la nécessité de prendre du recul ? Comment maintenir un équilibre entre la satisfaction liée à l'évolution positive d'un enfant et le sentiment de frustrations face aux limites de leurs actions ?

Pour répondre à ces enjeux, les professionnels et les directions (Mecs et foyer) soulignent l'importance de mettre en place des dispositifs de formation, leur permettant de développer une posture réflexive face aux effets de la temporalité sur leur pratique (temps de restitution, 2023/2024). Ces outils sembleraient leur permettre aussi offrir un espace pour exprimer les émotions liées aux défis d'une implication prolongée. Dans le champ de la sociologie des professions, la notion de « répertoire d'action » (Tilly, 1984) est souvent mobilisée pour désigner l'ensemble des ressources, des pratiques et des savoir-faire que les professionnels mobilisent face à des situations concrètes. Cependant, dans le cas des formations ou groupes de parole auxquels participent les travailleurs sociaux, on peut s'interroger sur leur fonction réelle. Plutôt que d'être des espaces d'apprentissage explicite de stratégies de défense ou de régulation émotionnelle, ces temps collectifs jouent souvent un rôle de sas, de décharge émotionnelle. Y participer relève parfois davantage d'une stratégie défensive, une manière de tenir, de « souffler », de partager les tensions du quotidien, que d'un lieu structuré de transmission de compétences ou de formalisation de pratiques.

4. Métiers du *care :* entre aspiration personnelle et contraintes institutionnelles

4.1. Le « bien-être » des enfants

En étudiant l'articulation entre normes institutionnelles et aspirations personnelles des travailleurs sociaux, cette sous-partie interroge : comment les normes autour du bien-être des enfants influencent-elles les pratiques et les tensions professionnelles dans ces métiers ?

Dans les discours des travailleurs sociaux, la question du bien-être des enfants est omniprésente, orientant à la fois les actions quotidiennes et les objectifs institutionnels. Cette priorité génère des tensions importantes pour les professionnels, qui doivent concilier les exigences de leur

mission avec leurs propres aspirations et limites personnelles. Il est perçu comme un indicateur clé de la réussite des pratiques professionnelles dans le travail social (Hughes, 1996). Il englobe une dimension holistique, incluant la santé physique, la stabilité émotionnelle, l'accès à l'éducation et l'épanouissement personnel. A ce propos, les attentes institutionnelles sont élevées, reflétant une volonté collective de protéger et de promouvoir les droits des enfants.

> « Notre priorité pour les enfants, c'est vraiment leur bien-être » (directrice, foyer)
>
> « Notre rôle est de faire respecter les droits et besoins des enfants pour qu'ils évoluent au mieux » (directrice, Mecs)

Cependant, cette importance soulève des enjeux : Les professionnels sont souvent confrontés à des situations où les ressources disponibles, temps, budget, soutien institutionnel, ne permettent pas d'atteindre les normes prescrites. Ces limitations peuvent provoquer un sentiment de culpabilité ou d'échec, d'autant plus que les enfants sont en position de grande vulnérabilité.

> « Les enfants accompagnés ont souvent des grandes difficultés et ont connu des expériences difficiles, donc c'est très dur de ne pas toujours faire le maximum car nos moyens sont limités » (éducatrice, Mecs)
>
> « Parfois, on s'en veut de ne pas pouvoir faire plus, on sait qu'ils sont en besoin et que ça serait idéal pour leur bien-être, mais on a pas les clés suffisantes » (éducatrice, foyer)

Le bien-être des enfants ne peut être assuré sans une relation empreinte d'empathie et de compréhension. Cependant, comme montré en amont, cet engagement émotionnel comporte des risques : les travailleurs sociaux doivent veiller à maintenir une distance professionnelle suffisante pour préserver leur propre équilibre psychologique et garantir des décisions considérées comme justes. Par exemple, un professionnel peut être amené à gérer des conflits entre ses propres valeurs et les contraintes institutionnelles, ou à naviguer entre les besoins des enfants et ceux de l'institution.

Cas de terrain : Entre valeurs personnelles et contraintes institutionnelles

Luc, éducateur en foyer, considère qu'il est essentiel d'offrir aux adolescents des moments de liberté et de confiance. Un soir, l'un d'eux lui demande l'autorisation de rester un peu plus longtemps dehors pour terminer un match de *foot* avec ses camarades. Sur le plan personnel, Julien aimerait l'autoriser, estimant que ce type de moment contribue à l'épanouissement et à la socialisation du jeune. Mais le règlement interne impose un retour strict. Pris entre sa conviction professionnelle et la contrainte institutionnelle, il se voit contraint de refuser. Ce

type de situation génère chez lui un sentiment de frustration et l'impression de trahir sa conception éducative au profit d'une logique de contrôle.

La pression liée à ces tensions peut engendrer un épuisement émotionnel, particulièrement dans des contextes où les résultats ne sont pas immédiatement visibles et où les situations des enfants restent marquées par une instabilité persistante.

> « Parfois, les procédures prennent tellement de temps, qu'elles ne sont plus nécessaires après, et ça crée des expériences de vie instable car on répond après à ce qui était valable avant » (éducatrice, foyer).

L'un des enjeux majeurs de ces métiers réside dans l'articulation entre les normes institutionnelles et les aspirations personnelles des travailleurs sociaux. Les institutions imposent des cadres normatifs (Chapitre 5 : Règles et relations : la vie quotidienne en établissement). Les exigences administratives ou les impératifs de résultats peuvent parfois sembler en décalage avec les besoins réels des enfants, rendant difficile l'exercice d'une pratique pleinement alignée avec les valeurs du *care*. Dans cette perspective, Alexandra Bidet (2011) propose d'analyser le travail à travers la notion d'engagement, en soulignant que le « vrai boulot » se construit dans des épreuves d'interprétation, où les individus cherchent à accorder leur activité à leurs valeurs et à une certaine idée du « travail bien fait ». Pour les professionnels du social, cela signifie souvent tenter de préserver le sens de leur action malgré les contraintes structurelles, en trouvant des marges de liberté ou des manières de « tenir ensemble » l'injonction institutionnelle et l'engagement subjectif. Ainsi, le travail social devient le lieu d'une tension permanente entre ce que l'on doit faire, ce que l'on peut faire, et ce que l'on souhaite faire.

Pour répondre à ces enjeux, les différents professionnels suggèrent de repenser les espaces de dialogue entre les institutions et les professionnels, afin de mieux intégrer les aspirations individuelles dans les cadres collectifs (observation réunion : « temps d'échange sur la gestion des tâches et organisation des EDT annuels »).

4.2. L'engagement pour la cause des droits de l'enfant

En protection de l'enfance, l'engagement en faveur des droits de l'enfant est au cœur des métiers du *care*, mais il dépasse souvent le cadre strict des interventions professionnelles pour s'inscrire dans une dynamique plus large, à la croisée de motivations humanistes et militantes.

Cet engagement, bien qu'essentiel pour la défense des droits des enfants, génère des tensions significatives lorsque les aspirations militantes des professionnels entrent en conflit avec les contraintes institutionnelles. Pour de nombreux travailleurs sociaux, le choix de leur profession est motivé par des convictions profondes en faveur de la justice sociale et des droits fondamentaux.

> « J'essaye de me tenir informé au mieux des évolutions juridiques, de faire des veilles sur les associations que soutiennent les démarches sociales » (psychologue, Mecs)

Ces motivations humanistes et militantes trouvent leur source dans une volonté d'agir en faveur des plus vulnérables, en défendant notamment le droit des enfants à « grandir dans des conditions favorables à leur développement et à leur épanouissement » (directrice, Mecs).

> « Je pense qu'on a tous ce côté, déjà de base, on fait des dons à des associations pour les enfants » (éducateur, foyer)

> « Personnellement, je vais bénévolement à des audiences pour aussi donner mon avis et faire respecter les besoins des enfants » (éducatrice, Mecs)

Cette posture militante peut se traduire par un engagement fort dans la défense des droits de l'enfant, perçue non seulement comme une mission professionnelle, mais aussi comme un devoir moral et sociétal. Cet engagement se manifeste souvent par une vigilance à l'égard des injustices systémiques (Fassin, 2010) ou des manquements institutionnels, ainsi que par une volonté de sensibiliser les acteurs aux enjeux des droits de l'enfant.

Certains professionnels s'impliquent activement dans des démarches de plaidoyer visant à influencer les politiques publiques ou à améliorer les dispositifs existants. Ils participent à des campagnes de sensibilisation, à des projets de recherche ou à des collaborations avec des associations militantes, dans l'objectif de faire avancer la cause des droits de l'enfant à un niveau macro-social. Cependant, cet engagement dépasse parfois le cadre de leur rôle, posant des questions sur la compatibilité entre leur rôle institutionnel et leur action militante. Les démarches de plaidoyer exigent un investissement en temps et en énergie, souvent difficilement conciliables avec les impératifs du quotidien.

> « Oui je te disais que c'était bénévole, donc parfois, je n'ai pas le temps, et je dois quand même assurer mes missions en priorité, évidemment et c'est le plus important pour moi, même si j'aimerais faire plus » (éducateur, foyer).

L'un des défis pour les travailleurs sociaux engagés politiquement est de concilier leurs aspirations militantes avec les contraintes institutionnelles qui structurent leur pratique. Les institutions imposent des cadres normatifs parfois perçus comme limitants ou contradictoires avec les idéaux de défense des droits de l'enfant. Par exemple, « les logiques de rationalisation des ressources », de « priorisation des objectifs » ou de respect des procédures peuvent restreindre les marges de manœuvre des professionnels, limitant leur capacité à agir en faveur d'un changement (temps d'échange lors des restitutions). Cette tension peut engendrer un sentiment de frustration, voire de conflit intérieur, particulièrement lorsque les travailleurs sociaux estiment que les intérêts des enfants ne sont pas pleinement pris en compte (Barbier, 2004).

> « Parfois, les aspects juridiques sont vraiment hors des réalités, on aimerait qu'elles soient applicables… pour de vrai ! […] Parfois les besoins de l'enfant et ce dont ils ont envie n'est pas pris en considération » (assistante sociale, Mecs)

Pour atténuer ces tensions, il semble essentiel de reconnaître et de valoriser l'engagement militant des professionnels en tant que moteur. Les institutions pourraient, par exemple, encourager les initiatives de plaidoyer en intégrant des espaces de dialogue et de réflexion collective sur les enjeux des droits de l'enfant. De même, certains demandent à ce que la formation des travailleurs sociaux inclue des modules spécifiques sur l'articulation entre engagement militant et pratiques institutionnelles, afin de mieux les préparer à naviguer entre ces deux dimensions.

4.3. La question de la vulnérabilité

Dans les métiers du *care* (Gilligan, 1982 ; Tronto, 1993 ; Held, 2006), la vulnérabilité (Thomas, 2010 ; Butler, 2004) est une réalité omniprésente qui affecte non seulement les enfants, mais également les professionnels eux-mêmes. La manière dont cette vulnérabilité est perçue et gérée influence profondément les pratiques, les dynamiques d'équipe et la posture éthique des travailleurs sociaux.

Les travailleurs sociaux sont régulièrement confrontés à des situations marquées par la souffrance, la précarité et parfois des traumatismes extrêmes. Cette exposition répétée les place dans une position émotionnelle délicate, où leur propre vulnérabilité devient une dimension incontournable de leur expérience professionnelle. Bien que l'empathie soit une qualité essentielle dans ce métier, elle peut également être une source de « fragilité » (directrice Mecs). En effet, la capacité des professionnels à ressentir et à comprendre les émotions des autres peut

les exposer à des phénomènes tels que « l'épuisement compassionnel » ou la « fatigue empathique ». Ces états surviennent lorsque les exigences émotionnelles du travail dépassent les « capacités individuelles de régulation et de récupération », affectant non seulement le bien-être personnel, mais les actions mises en place (psychologue Mecs).

La reconnaissance de cette vulnérabilité personnelle semble constituer un enjeu majeur pour les travailleurs sociaux rencontrés, car elle remet en question le modèle traditionnel du professionnel perçu comme un acteur neutre et invulnérable : « nous ne sommes pas des machines » (éducatrice foyer). En réalité, l'acceptation de cette vulnérabilité peut devenir une ressource précieuse pour développer des pratiques « plus authentiques », « sincères » et éthiques (éducatrices Mecs et foyer).

Les expériences traumatiques auxquelles les travailleurs sociaux sont confrontés, telles que la maltraitance, les abus, les séparations familiales ou le décès, ont des impacts psychologiques significatifs. Ces expériences peuvent entraîner des réactions variées, allant de « l'anxiété » à des « symptômes de stress post-traumatique » (psychologue, Mecs).

> « C'est pas anodin d'être confronté quotidiennement à des situations complexes, je pense que ça laisse des marques » (éducatrice, foyer).

Par ailleurs, pour les professionnels, la reconnaissance institutionnelle des risques psychologiques associés au métier est essentielle. Cela implique de créer des espaces sécurisés où les professionnels peuvent explorer leur vécu « sans crainte de jugement », tout en développant des stratégies collectives pour mieux « gérer les effets de ces situations traumatiques » (temps d'échange informel, Mecs).

La vulnérabilité soulève des questions éthiques fondamentales. Les professionnels se demandent : Comment accompagner des individus en situation de fragilité tout en préservant sa propre stabilité émotionnelle ? Comment éviter que la vulnérabilité ne devienne un facteur d'épuisement ou de désengagement ?

5. Influence du cadre organisationnel et structurel

5.1. L'enjeu du temps de travail

La dimension temporelle joue un rôle déterminant dans le cadre des actions. L'étude des rythmes professionnels et de la gestion des horaires dans ce secteur revêt une importance particulière pour comprendre les effets des contraintes organisationnelles sur les pratiques.

Les professionnels sont souvent soumis à des horaires exigeants, caractérisés par une flexibilité imposée, des amplitudes horaires étendues ou des contraintes de disponibilité imprévisibles. Ces contraintes peuvent engendrer une difficulté à maintenir une organisation personnelle stable, imfluençant leur équilibre entre vie personnelle et vie professionnelle. En outre, l'irrégularité des horaires peut compliquer la planification, en limitant la capacité des travailleurs à anticiper et à s'adapter aux besoins spécifiques des enfants pris en charge.

> « Généralement, on couvre de grandes plages horaires et même si on fait des plannings, c'est souvent amené à changer » (éducatrice, foyer)

> « Parfois, mes enfants ne comprennent pas pourquoi je rentre tard mais je me dois de faire le repas avec les enfants de l'établissement » (éducatrice, Mecs)

Les rythmes de travail irréguliers peuvent aussi avoir des répercussions importantes sur la santé physique et mentale des professionnels. Des études montrent que des horaires instables ou atypiques augmentent les risques de fatigue, de stress chronique, et de désengagement professionnel (Barbier, 2004).

> « Parfois, lorsque je prends tôt, finis tard le lendemain je me sens tuée, et j'ai du mal à être efficace, et ça me soûle aussi qu'on fasse peu attention à ça donc je m'investis moins car … j'existe aussi » (éducatrice, foyer).

Par ailleurs, ces rythmes peuvent nuire à la cohérence des pratiques éducatives et sociales, en réduisant la continuité. Ainsi, les enjeux liés au temps de travail dépassent les considérations purement organisationnelles pour inclure des dimensions éthiques et relationnelles. L'enjeu réside dans la nécessité de mieux comprendre comment les rythmes de travail influencent d'une part la prise en charge des enfants et d'autre part le bien-être des professionnels. Pour les directions des institutions, il est essentiel d'adopter des stratégies d' « optimisation des horaires », « une meilleure répartition des charges de travail », ainsi que des « mesures de soutien visant à renforcer la résilience des équipes » face aux contraintes temporelles.

5.2. Le turnover comme symptôme de dysfonctionnements structurels

Le phénomène de *turnover* relaté soulève des questions majeures quant à son impact sur la continuité des suivis, la stabilité des équipes, et les actions. Au sein des équipes, celui-ci entraîne une rupture dans la continuité des suivis. La discontinuité des relations éducatives peut engendrer un « sentiment d'insécurité affective » (psychologue Mecs) et nuire à la construction de relations de confiance. Selon les professionnels, les enfants ayant des besoins spécifiques ou

vulnérables semblent particulièrement affectés par ces ruptures, car ils nécessitent un accompagnement constant et cohérent. Par ailleurs, le temps nécessaire à la familiarisation des nouveaux professionnels avec les situations individuelles des enfants engendre des retards dans la prise en charge.

> « Les enfants avec des troubles, des besoins dits spécifiques, sont vraiment les premiers touchés, car ils ont besoin de sens et de référence donc ça complique » (éducatrice, foyer)

> « Qui dit changement, dit apprentissage, il faut former les nouveaux, transmettre les informations et ça prend du temps » (éducateur, foyer)

Le *turnover* élevé peut être interprété comme un indicateur de dysfonctionnements au sein des organisations, reflétant souvent des problèmes tels que la précarité des contrats, l'absence de perspectives d'évolution professionnelle, des conditions de travail difficiles ou un manque de reconnaissance. Ces facteurs contribuent à un sentiment d'instabilité et de démotivation parmi les professionnels, les poussant à quitter leur poste pour des opportunités perçues comme plus attractives ou moins contraignantes (Barbier, 2004 ; Daloz, 2007 ; Gadéa et Demazière, 2009).

> « Les conditions ne sont pas motivantes et beaucoup ont déjà quitté le navire, et on est encore nombreux à se demander si l'herbe n'est pas plus verte ailleurs » (éducatrice, foyer)

Ce phénomène affecte également la cohésion et la dynamique des équipes, fragilisant le collectif à cause de méconnaissance de rôle : « Les roulements, ça complique aussi les interactions et la prise de décisions, on ne sait pas qui fait quoi, donc qui appeler, enfin voilà » (éducatrice, foyer).

Selon le discours des différents professionnels (ES, AS, psychologues, direction …), une meilleure incarnation des équipes pourrait contribuer non seulement à « renforcer la continuité des suivis » auprès des enfants, mais également à « améliorer la performance globale des structures sociales ». Cela implique d'adopter une approche systémique pour remédier aux causes profondes du *turnover* et construire un cadre organisationnel plus durable.

5.3. Les Relations avec les responsables et la direction : soutien ou source de tension

Les relations hiérarchiques au sein des institutions sociales jouent un rôle central dans la structuration des pratiques et des marges de manœuvre des travailleurs sociaux. Ces relations

influencent non seulement la dynamique quotidienne, mais aussi la manière dont les politiques institutionnelles sont traduites sur le terrain.

Les interactions entre les professionnels de terrain et leurs responsables peuvent se révéler déterminantes pour le bien-être des professionnels. Lorsque la hiérarchie est perçue comme un soutien, elle favorise un climat de confiance, encourage la collaboration, et renforce la motivation des équipes. Les responsables peuvent jouer un rôle clé en apportant des conseils, en soutenant les décisions prises sur le terrain.

> « Ici, nous avons de la chance car la direction soutient nos décisions, les appuie et les prend en considération, je trouve que la directrice prend vraiment soin de notre avis et de nos considérations, elle nous fait confiance et s'appuie sur notre savoir-faire, elle sait que nous sommes en première ligne » (psychologue, Mecs).

Cependant, les relations hiérarchiques peuvent devenir une source de tension. Un « management trop directif » (éducateur, foyer), une communication inadéquate ou un manque de reconnaissance peuvent engendrer des frustrations. Ces tensions peuvent également résulter d'un décalage entre les attentes institutionnelles et les réalités du terrain, mettant les travailleurs dans des situations d'inconfort ou de conflit éthique. L'analyse de Michel Crozier (1963) illustre ce phénomène en montrant comment les rigidités des structures hiérarchiques et les pratiques de management trop directives peuvent générer des tensions au sein des organisations. Les travailleurs, pris dans ces dynamiques, développent des modes d'actions face à des attentes institutionnelles parfois déconnectées des réalités du terrain. Aussi, les tensions sont visibles dans les organisations lorsqu'il y a des désaccords sur les valeurs et les principes qui devraient guider l'action.

L'analyse des relations hiérarchiques implique une réflexion approfondie sur les dynamiques de pouvoir au sein des institutions. Ces dynamiques conditionnent non seulement les relations entre les différents niveaux hiérarchiques, mais également l'organisation (Goffman, 1961).

5.4. Les conditions d'exercice : manque de reconnaissance et de considération

> « *Les professions peuvent faire l'objet de tentatives de contrôle par les forces du marché (sous la pression des clients et des cadres d'entreprises) ou par la régulation gouvernementale (sous la pression des administrations officielles)* » (Lazega et Mounier, 2009, p : 27)

La protection de l'enfance rencontre des fragilisations professionnelles liées à un manque d'encadrement (Alix, Autès & Marlière, 2020. De ce fait, comment l'absence de soutien institutionnel affecte-t-elle le bien-être, l'état émotionnel et les pratiques des travailleurs sociaux ?

L'absence de soutien prive les professionnels d'un espace essentiel pour exprimer leurs difficultés et recevoir des retours constructifs. Le manque de lien entre les pairs et donc de collaboration contribue à un isolement des professionnels, les laissant seuls face à des situations qu'ils jugent complexes et à des dilemmes éthiques (Alix, Autès & Marlière, 2020). Cela peut engendrer une « accumulation de stress », « un sentiment d'incompétence » (psychologue Mecs et direction foyer) ou de désengagement, et à terme, un épuisement professionnel.

> « Clairement, le fait de ne pas être soutenu et d'être dans le flou, ça crée du stress, aussi on a peu d'endroits, de moment pour faire groupe et échanger, on est là, face à nous » (éducateur, foyer).

Ces métiers sont souvent marqués par un manque de reconnaissance (Honneth, 2004), à la fois sur le plan symbolique et matériel. Ce manque de considération reflète des rapports sociaux de domination qui selon les professionnels dévalorisent les métiers du *care*. Les professions du secteur social semblent souffrir d'une perception dévalorisante, qui les associe davantage à des fonctions d'assistance qu'à des rôles experts. Les métiers du social occupent une position subalterne dans la hiérarchie des professions, en raison de leur association à des capitaux culturels perçus comme moins prestigieux (Bourdieu, 1978).

> « On nous voit comme des gérants administratifs, des aides alors qu'on a fait 3 ans d'études pour comprendre l'enfance » (éducatrice, Mecs)

De plus, les métiers du *care*, majoritairement occupés par des femmes, subissent une dévalorisation genrée, reflétant des rapports de domination structurels. Ce phénomène participe à l'invisibilisation de leur rôle.

Au sein des organisations, les travailleurs sociaux expriment souvent un sentiment d'invisibilité, lié à un manque de prise en compte de leurs réalités et de leurs contraintes. Les politiques, élaborées sans concertation avec les acteurs de terrain, accentuent ce décalage et renforcent le sentiment d'exclusion. Cette invisibilité se traduit également par une reconnaissance matérielle insuffisante : faibles rémunérations, absence de perspectives d'évolution, et rareté des initiatives valorisant les réussites professionnelles.

Le déficit de reconnaissance des métiers sociaux ne peut être compris sans examiner les rapports sociaux de domination. Ces rapports contribuent à maintenir ces professions dans une position de subordination, en minimisant leur valeur économique, sociale et symbolique.

Selon la directrice de la Mecs, l'enjeu consiste à interroger ces dynamiques pour encourager une revalorisation des professions. Cela doit inclure des actions visant à sensibiliser les décideurs et le grand public à l'importance de ces métiers, à instaurer des politiques de rémunération et d'évolution professionnelle plus justes, et à renforcer la visibilité et la légitimité des travailleurs sociaux dans les processus de décision institutionnels.

Les politiques publiques jouent un rôle déterminant dans la structuration des conditions d'exercice des travailleurs sociaux. Un soutien insuffisant des pouvoirs publics se traduit souvent par des « financements limités », « des ressources humaines et matérielles inadaptées », ou « des politiques trop éloignées des réalités du terrain ». Cela affecte directement les pratiques quotidiennes, en imposant des contraintes organisationnelles et budgétaires qui limitent la capacité des professionnels. De plus, l'absence de reconnaissance contribue à un sentiment de dévalorisation et de démotivation au sein des équipes. Ce manque conduit à une fragilisation de cette profession (Alix, Autès & Marlière, 2020).

> « On a l'impression que notre avis ne compte pas alors qu'on est sur le terrain » ; « c'est compliqué car on est au cœur, mais on est les dernières roues du carrosse » ; « on a pas d'argent donc on peut rien faire » ; « pas de moyens pour la protection de l'enfance, qui est essentielle, c'est top » (discours des professionnels lors d'échanges informels)

5.5. Pénurie de personnels et manque de moyens

Lors de mes deux investigations de terrain, en Mecs et en foyer, j'ai remarqué une différence considérable à ce sujet. Dans la Mecs, les moyens financiers et humains sont plus élevés. Les enfants sont moins nombreux, une trentaine d'enfants, contre une cinquantaine dans le foyer. Il est donc plus facile de mettre en place des activités. La pénurie de professionnels est moins marquée et le *turnover* plus rare. Ils sont donc moins contraints de faire des choix difficiles ou par dépit, et se disent « chanceux » de cette situation car ils ont conscience des contraintes liées au système de protection de l'enfance.

Un manque de moyen humain, synonyme de dysfonctionnements

La pénurie de professionnels dans le secteur de la protection de l'enfance met en lumière des dysfonctionnements structurels profonds, touchant à la fois l'organisation des institutions et les conditions de travail. La pénurie de personnel se traduit par une augmentation du ratio

enfants/professionnels dans les deux établissements. Les enfants ont alors un suivi moins personnalisé, avec des interactions souvent limitées dans le temps et moins fréquentes.

> « On est clairement en manque, donc on peut pas faire du cas par cas h24 et on favorise le collectif » (éducatrice, foyer)

> « On voit bien qu'ils sont débordés et qu'ils ont pas le temps, en même temps, ils sont pas beaucoup » (Nathan, 10 ans)

Les professionnels, confrontés à une surcharge, ont davantage de difficultés à établir des relations de confiance et à répondre aux besoins des jeunes. En conséquence, la continuité et l'efficacité des prises en charge s'en trouvent fragilisées. La pénurie de personnel entraîne une redistribution des tâches sur les professionnels en poste, augmentant significativement leur charge de travail. Ce manque de moyens humains contribue ainsi à un cercle vicieux : des conditions de travail dégradées diminuent l'attractivité du métier, ce qui aggrave la pénurie et accentue encore la pression sur les équipes.

Selon les professionnels, pour remédier à cette situation, il est essentiel de repenser les conditions d'exercice, en agissant sur plusieurs leviers : « amélioration des salaires », « valorisation des parcours professionnels », « renforcement des dispositifs de soutien aux équipes », et « promotion des métiers » notamment auprès des jeunes générations. Selon eux, cette démarche permettrait non seulement de répondre à la pénurie actuelle, mais aussi de « garantir des conditions favorables à un accompagnement adapté pour les enfants pris en charge ».

Les politiques publiques et les investissements financiers jouent un rôle central pour les services de protection de l'enfance. Cependant, les budgets souvent limités entravent la capacité des institutions à instituer des prises en charge adaptées. Cette situation met en évidence les tensions entre les besoins et les ressources insuffisantes mobilisées par les pouvoirs publics.

Des budgets limités : impact sur les infrastructures, les ressources et les conditions de travail

Les budgets de la protection de l'enfance, ici alloués par les conseils départementaux (Mecs et foyer étudiés), déterminent directement les infrastructures, les équipements, et les ressources humaines. Ces financements insuffisants se traduisent par des « centres d'accueil en mauvais état », « un matériel dégradé » et « un manque de personnel » (directrice, foyer). Les travailleurs sociaux doivent souvent composer avec des contraintes budgétaires qui les obligent à faire des choix difficiles, voire à renoncer à certaines décisions qu'ils considèrent pourtant essentielles.

Face à ces insuffisances, les professionnels demandent régulièrement une augmentation des moyens financiers et matériels. Ces revendications portent notamment sur :

- Une hausse des budgets pour les structures d'accueil et aux dispositifs de soutien, afin de garantir des conditions de prise en charge adaptées.
- Une amélioration des rémunérations et des conditions de travail des professionnels, pour attirer de nouveaux professionnels.
- Le développement de programmes de prévention, essentiels pour réduire la pression sur les dispositifs.

De plus, selon la directrice de la Mecs, les écarts dans les moyens investis entre différentes régions ou institutions renforcent les disparités des prises en charge. Ces inégalités territoriales ou organisationnelles se traduisent par des différences marquées en termes de conditions d'accueil.

6. Posture normative des professionnels

Les professionnels de la protection de l'enfance travaillent dans un cadre réglementé, façonné par des protocoles, des lois et des apprentissages institutionnels. Cependant, ces normes ne sont pas statiques et doivent s'adapter aux évolutions sociétales et aux contextes individuels. Une assistante sociale confie : « On est formé de 2 à 3 ans, on ne devient pas travailleurs sociaux comme ça, on suit des études, on apprend et ensuite on exerce, et l'expérience fait aussi » Malgré ces directives, la réalité du terrain exige des ajustements.

> « Oui on cherche les besoins en danger, mais à force on a l'habitude et on sait ce qu'on doit faire, on ne suit pas à la lettre les protocoles si non on n'en finit pas, puis ils changent tout le temps, c'est compliqué »

Cependant, ces ajustements ne sont pas neutres : ils sont influencés par les valeurs personnelles et les expériences de chacun. Une assistante sociale, par exemple, reconnaît que son rôle de mère influence sa perception des situations familiales : « En tant que maman je me vois mal ne rien faire, c'est pas possible […] donc oui, on fait pour les enfants, au mieux pour eux ». Ces influences personnelles et subjectives rappellent que, dans un cadre institutionnel marqué par des rapports de pouvoir, la voix de l'enfant reste fragile et souvent minorée face aux interprétations adultes.

6.1. La parole d'enfant sous-estimée dans une relation asymétrique

Bien que la protection de l'enfance mette théoriquement l'intérêt de l'enfant au centre de ses préoccupations (Chapitre 1 : Protection de l'enfance : fondements législatifs et description des dispositifs d'accueil), sa parole est souvent reléguée au second plan. Les professionnels, parfois par habitude ou par contrainte, évaluent les situations en s'appuyant davantage sur leurs observations et les protocoles que sur les besoins exprimés par l'enfant.

> « On n'a jamais fait comme ça après, on a toujours fait notre évaluation, danger, pas danger et on actionne en fonction de cela, je ne vois pas trop… » (assistante sociale, foyer).

Cependant, une prise de conscience émerge quant à l'importance d'écouter l'enfant et d'intégrer son point de vue.

> « On doit revoir les apprentissages car ce n'est pas possible ainsi, il faut écouter l'enfant… Il faut aussi avoir la volonté de changer et d'évoluer avec son métier » (responsable, CMS)

Certains professionnels innovent pour rendre la communication avec l'enfant plus accessible, notamment par des outils ludiques. Une professionnelle en direction explique : « Depuis peu de temps je m'applique vraiment à m'adapter à l'enfant, par exemple, je prends des smileys, pour ne pas montrer mon échelle là, et je demande [à l'enfant], si tu vas au psychologue, tu es plutôt vert ou rouge ? ».

La relation entre les professionnels et les enfants repose sur une asymétrie. Les travailleurs sociaux, détenteurs du savoir et du pouvoir décisionnel, prennent souvent des décisions sans véritablement consulter les enfants ou leurs familles. Une adolescente témoigne : « Ah bah c'est [l'assistante sociale] qui a choisi pour moi… alors que je n'avais pas du tout envie en plus mais bon pas le choix ». Les témoignages recueillis montrent que ces situations ne sont pas isolées : les exemples se multiplient et illustrent concrètement l'asymétrie qui structure la relation entre enfants et professionnels.

Cas de terrain 1 : Le choix de scolarisation (Foyer)

Un adolescent raconte qu'il aurait souhaité entrer dans une filière professionnelle liée à la mécanique. Sa référente lui annonce que ce n'est pas possible « pour l'instant », et l'oriente vers une autre section jugée « plus adaptée ». Il explique : « J'ai pas eu mon mot à dire… c'est eux qui savent ce qui est bien pour moi. »

Cas de terrain 2 : Le lieu de vie (Mecs)

Une jeune fille apprend qu'elle doit changer de chambre pour accueillir une nouvelle arrivante. Elle confie à une éducatrice qu'elle aurait préféré rester avec sa camarade actuelle, mais la décision est déjà prise. Elle dit en soupirant : « De toute façon, c'est jamais nous qui décidons. »

Cette asymétrie s'étend également aux familles, qui se sentent parfois exclues du processus. C'est le cas de la grand-mère d'Adam qui aimerait en savoir plus sur les mesures et décisions concernant son petit-fils. Toutefois, elle se sent constamment « mise de côté ». Certains professionnels reconnaissent ce déséquilibre et tentent d'adopter une approche plus participative.

> « On sait qu'on doit intégrer les familles et les enfants au maximum, mais c'est pas évident de trouver l'équilibre et des moments d'échanges réels » (éducatrice, foyer)

Au-delà de la question de la place accordée aux familles, l'analyse des pratiques met également en évidence le rôle de normes implicites qui façonnent les attentes des professionnels et la lecture qu'ils font des environnements et des comportements des enfants.

6.2. Les normes implicites : âge, genre et environnement

Les normes véhiculées par les professionnels influencent leur perception de l'environnement et du comportement des enfants. Par exemple, des attentes précises sont associées à ce que devrait être une chambre d'enfant.

> « Quand on a visité l'appartement, on n'avait pas l'impression que c'était une chambre pour enfant, pas de jouets enfin vraiment, il y avait aucun jouet c'est incroyable pour un enfant » (assistante sociale, foyer)

Ces normes ne se limitent pas à l'espace, elles s'étendent également à l'apparence et au comportement des enfants.

> « Elle est vraiment habillée comme un mec, elle porte un gros jean, des grosses *baskets*… on voit qu'elle n'a pas de vêtements pour elle, elle est vraiment mal fringuée » (assistante sociale, Mecs).

Cependant, ces jugements normatifs sont parfois remis en question. Une psychologue souligne : « Mais ça, c'est vous qui le pensez, peut-être que ce n'est pas le cas… c'est peut-être juste votre avis ».

Les professionnels imposent également des normes en matière de rythme de vie, d'alimentation, de sommeil et d'activités. Ces aspects sont jugés essentiels pour le bien-être des enfants. Une éducatrice spécialisée explique : « Avec des rythmes comme ça, l'enfant ne peut se sentir bien. C'est impossible ». Cependant, ces normes sont parfois en décalage avec la perception des enfants eux-mêmes. Une sage-femme rapporte le témoignage d'un enfant : « Je me sens heureux avec ma maman, mais ça l'assistante sociale ne veut pas l'entendre ».

Les jugements « normatifs » des professionnels peuvent avoir des conséquences négatives. Les enfants peuvent ressentir un manque de considération pour leurs besoins réels. Par exemple, Nathan, 10 ans, demande à participer à une sortie au parc d'attractions organisée pour les plus âgés. L'éducateur lui répond : « Tu es trop petit pour ça, ce genre d'activité, c'est pour les grands. » Nathan n'insiste pas, mais confie ensuite à un ami qu'il aurait aimé y aller « pour s'amuser, comme tout le monde ». Ce jugement normatif, basé sur son âge, le prive d'une opportunité et renforce son sentiment que ses envies ne sont pas considérées, au profit d'attentes institutionnelles liées au groupe d'âge.

Malgré ces défis, des initiatives émergent pour améliorer les pratiques. Ces efforts incluent la formation continue des professionnels, l'introduction de nouveaux outils d'évaluation et une réflexion collective sur les normes implicites.

La posture des professionnels de la protection de l'enfance est un équilibre complexe entre respect des normes institutionnelles, adaptation personnelle et écoute des besoins individuels. Si la parole de l'enfant est encore trop souvent négligée, des efforts sont faits pour la replacer au centre des dispositifs. Néanmoins, une évolution des pratiques et des normes reste nécessaire pour construire une approche véritablement centrée sur l'enfant et sa famille.

Conclusion

Pour conclure, ce chapitre éclaire des dimensions du travail social, le schéma ci-dessous propose une carrière type telle que les données donnent à voir. Les travailleurs sociaux traversent généralement plusieurs phases distinctes, qui dessinent une trajectoire professionnelle marquée par une dynamique d'engagement, de confrontation, puis parfois de désenchantement.

- La phase de sublimation : Les débuts sont souvent animés par une forte motivation éthique ou vocationnelle, nourrie par le désir d'aider autrui ou un engagement militant. Cette période se caractérise par une idéalisation du métier, un investissement total et des attentes élevées vis-à-vis de la capacité à « changer les choses », notamment dans le champ de la protection de l'enfance. Cette dynamique est bien analysée par Dubet (1994) qui souligne le poids des valeurs dans le choix de cette profession. L'entrée dans le métier repose alors sur une forme de sublimation : la profession est vécue comme un prolongement de soi, source de sens et de mobilisation.

- La confrontation à la réalité du terrain : Progressivement, une rupture s'opère avec la découverte des contraintes institutionnelles. Le manque de moyens humains et financiers, la surcharge de travail, les lourdeurs administratives, les horaires étendus, mais aussi la complexité des situations rencontrées sur le terrain viennent heurter les idéaux initiaux. À cette pénibilité s'ajoutent un manque de reconnaissance, un soutien institutionnel faible, un isolement professionnel croissant, et parfois des tensions avec la hiérarchie ou entre pairs. Ce « choc du réel » entraîne une fatigue physique et émotionnelle, dont les effets sont bien documentés par Linhart (2008) sur la souffrance au travail, ou Fortino (2014) sur l'invisibilisation de la pénibilité dans les métiers du *care*.
- La phase de désillusion ou de désenchantement : Face à l'accumulation des contraintes et à un sentiment d'impuissance grandissant, certains professionnels entrent dans une phase de désengagement. La perte de sens, la fatigue psychique et le risque de *burn-out* deviennent alors prégnants. Ce désenchantement s'accompagne parfois d'un repositionnement professionnel, voire d'un retrait du métier. Les travaux de Joan Tronto (1993) sur le *care* et de Honneth (2004) sur la reconnaissance permettent de comprendre comment l'érosion du sens et l'invisibilisation du travail réel fragilisent durablement l'engagement professionnel.

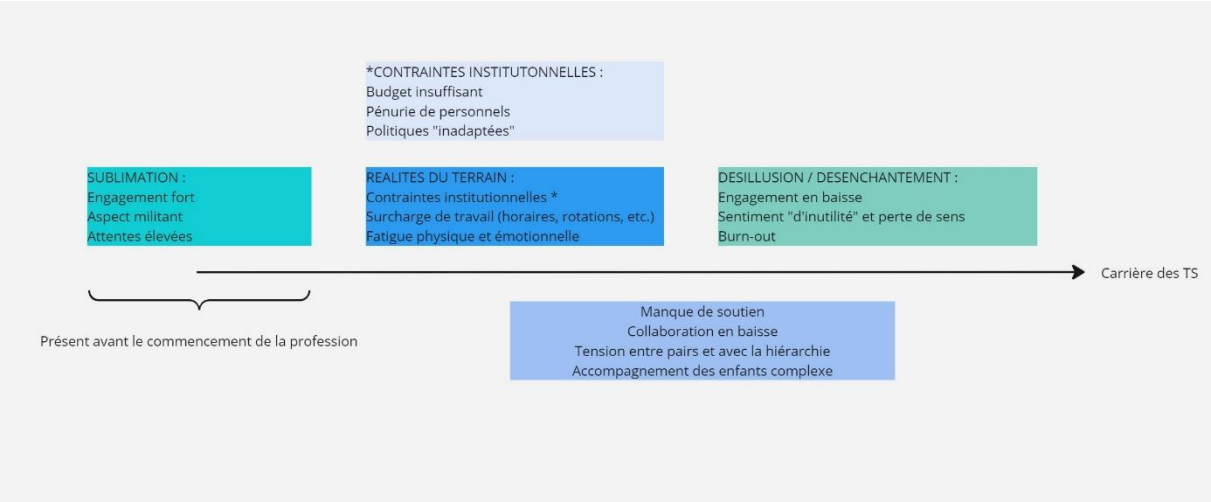


Figure 9 : Une carrière type des TS enquêtés

Ce chapitre a ainsi permis de dévoiler les multiples dimensions du rôle des professionnels, en mettant en lumière la complexité de leurs missions, façonnées par des trajectoires individuelles, des contraintes institutionnelles et des rapports de genre profondément ancrés. Loin d'être de simples exécutants de normes, ces acteurs naviguent dans un entrelacs de tensions : entre engagement affectif et nécessité de distanciation, entre attentes institutionnelles et valeurs personnelles, entre idéalisation du métier et confrontation aux réalités du terrain.

La surreprésentation féminine, la persistance des stéréotypes de genre, et l'influence des parcours personnels soulignent à quel point les identités professionnelles sont socialement construites. À cela s'ajoute la question des émotions, omniprésentes dans les relations avec les enfants, mais rarement reconnues comme des ressources professionnelles à part entière. Le travail du *care*, à la fois physique, émotionnel et moral, est encore trop souvent invisibilisé, dévalorisé, voire précarisé. Les professionnels interrogés expriment un besoin de reconnaissance, de soutien structurel, et de revalorisation symbolique de leur engagement. Leurs discours révèlent aussi des stratégies d'adaptation (Goffman, 1961) et un attachement profond à la mission de protection. En ce sens, ils sont à la fois les garants d'un cadre institutionnel et les médiateurs d'une prise en charge ancrée dans la relation.

Aussi, l'analyse du rôle des professionnels dans les établissements met en évidence que le genre structure fortement les interactions avec les enfants. La surreprésentation féminine parmi les éducatrices associe spontanément leur rôle au soin, au quotidien et à l'affectif, tandis que les éducateurs masculins, minoritaires, sont davantage valorisés pour des compétences perçues comme atypiques : autorité, technique, créativité. Cette division genrée n'est pas neutre : elle contribue à façonner les représentations des enfants. Ainsi, les éducatrices sont fréquemment perçues comme des figures maternelles de substitution, mais aucun enfant n'a projeté un éducateur comme modèle paternelle. Les enfants intériorisent donc une répartition symbolique où le « *care* » reste associé au féminin et l'autorité au masculin, reproduisant dans l'institution des asymétries genrées.

La question des affects distanciés illustre également une tension constitutive du travail social. Les enfants, et plus particulièrement les orphelins, investissent fortement les éducatrices comme figures d'attachement, dans une quête de continuité affective qui compense l'absence parentale. Ce constat met en lumière les limites du foyer envisagé comme une famille élective : l'organisation institutionnelle, en imposant des ruptures fréquentes dans la continuité des liens entre éducateurs et enfants, fragilise la fonction de soutien qu'il pourrait incarner. Aussi, la proximité émotionnelle favorise la confiance, mais elle se heurte à l'exigence professionnelle de distanciation. Lorsque la relation est marquée par un retrait affectif, que ce soit par surcharge émotionnelle des professionnels ou du fait du *turnover*, les enfants expriment un sentiment d'abandon ou de non-reconnaissance.

Enfin, ces dynamiques influencent directement la parole des enfants. Dans les relations asymétriques avec les professionnels, leur expression reste fréquemment minorée. Les décisions importantes, qu'il s'agisse de scolarisation, de lieux de vie ou d'orientation, se fondent davantage sur les protocoles et les observations professionnelles que sur les besoins formulés par les enfants eux-mêmes. Le manque de stabilité des référents renforce ce déficit de reconnaissance : conscients du caractère transitoire de certains éducateurs, les enfants hésitent à se confier ou à exprimer leurs désirs. Ainsi, le rapport de genre, la gestion des affects et l'instabilité des liens professionnels conditionnent la place accordée à leur parole, souvent reléguée au second plan derrière les logiques institutionnelles.

Après avoir exploré la vie institutionnelle, il importe désormais de replacer ces expériences dans le parcours plus large des enfants. Le chapitre suivant s'intéresse à l'entrée en placement et au poids du parcours familial.

Partie 3 : Construire son parcours sans famille : enfants orphelins en établissement

Cette dernière partie complète la précédente sur la vie en établissement en proposant une approche sur le temps long pour saisir les conséquences de l'expérience de placement sur le parcours des jeunes. Elle cherche à mettre particulièrement en lumière les tensions entre ruptures et continuités, entre protection et perte de repères, et à interroger le rôle de l'institution dans la construction des parcours de ces jeunes. Le placement d'un enfant en protection de l'enfance constitue un tournant majeur dans son parcours de vie. Au-delà de la prise en charge matérielle et éducative, il s'agit d'une expérience qui redéfinit ses repères familiaux, sociaux et identitaires.

En s'appuyant sur les récits d'enfants orphelins confiés à l'Aide sociale à l'enfance ainsi que sur ceux de jeunes majeurs, cette troisième partie interroge l'ancrage de l'enfant dans son parcours institutionnel à travers une approche diachronique. En croisant ces récits avec ceux des professionnels, elle vise à comprendre comment ces jeunes perçoivent et reconstruisent leur histoire au sein d'un système marqué par des ruptures successives et des tentatives de stabilisation, dans un contexte où le temps institutionnel entre parfois en tension avec les temporalités subjectives (Lalive d'Epinay et *al*., 2005 ; Cavalli, 2007).

Il s'agit non seulement d'analyser les effets structurels du placement, mais aussi de rendre compte de la capacité d'agir des enfants (*agency*) dans leurs parcours, même dans des contextes institutionnels fortement contraints. Dans la lignée des travaux de Alison James et Alan Prout (1997) et de Jens Qvortrup (1994), qui défendent l'idée que les enfants doivent être reconnus comme des acteurs sociaux à part entière, cette approche met en lumière les stratégies d'ajustement, les formes de négociation ou encore les reconfigurations relationnelles qu'ils opèrent pour redonner sens à leur parcours. Comme le souligne William Corsaro (2005), les enfants ne font pas que subir l'institution : ils « co-produisent » activement leur parcours.

Pour interroger la part de co-production, mon analyse s'appuie sur le cadre du *life course* (Elder, 1998), qui permet de saisir les effets à long terme des bifurcations biographiques (Grossetti, Bessin, Bidart, 2009), notamment lorsque la perte d'un ou des parents, constitue une rupture brutale, à la fois familiale, affective et sociale. Elle mobilise également la notion de réseaux personnels (Widmer, 2006) et de support (Martucelli, 2002) pour interroger les recompositions relationnelles à l'œuvre au fil du parcours, ainsi que les tentatives de mise en sens dans les récits (de Gaulejac et *al*., 2008).

La partie s'organise en trois chapitres, chacun correspondant à une phase clé du parcours institutionnel. Le **Chapitre 8** s'attache à la période précédant le placement, en explorant les fragilités et ruptures familiales qui précèdent l'entrée dans le dispositif de protection et les événements déclencheurs du signalement. Il met en lumière la manière dont ces enfants héritent d'une histoire souvent morcelée, rendant difficile leur inscription dans une continuité biographique (Robin, 2016).

Le **Chapitre 9** se concentre sur l'expérience du placement, en interrogeant les ajustements identitaires et relationnels qui s'opèrent au sein des structures d'accueil. Il examine la persistance ou la rupture des liens familiaux, ainsi que l'émergence de nouvelles figures de référence, qu'il s'agisse de professionnels ou de pairs. Cette phase est aussi marquée par la reconstruction de nouveaux repères et réseaux d'appartenance (Widmer, 2006).

Enfin, le **Chapitre 10** aborde l'entrée dans l'âge adulte, une transition marquée par les enjeux liés à la sortie des dispositifs de protection. Cette étape engage une projection dans l'avenir souvent contrariée par le retrait progressif du soutien institutionnel, alors que la temporalité propre à la jeunesse appelle au contraire à la construction de projets et d'indépendance (Cavalli, 2007).

Quelques éléments méthodologiques importants à rappeler (Chapitre 3 : Proximité et sensibilité méthodologique : enquêter avec des enfants et des jeunes orphelins) : Les portraits présentés dans cette recherche ont été anonymisés afin de garantir la confidentialité des personnes rencontrées. Ils sont fictifs dans la mesure où ils résultent d'un assemblage de plusieurs récits, issus des parcours d'enfants et de jeunes majeurs rencontrés au cours de l'enquête. Les informations ont été croisées de manière rigoureuse pour restituer des situations représentatives tout en respectant l'anonymat. Un soin particulier a été apporté à la conservation des biais liés au genre et à l'âge, afin de ne pas neutraliser les spécificités propres à ces dimensions dans les parcours étudiés. En revanche, les biais liés aux cadres structurels et organisationnels sont moins visibles.

Chapitre 8 : L'entrée en protection de l'enfance en continuité d'un parcours familial fragile

L'entrée d'un enfant dans le dispositif de protection de l'enfance ne constitue jamais un événement isolé ; elle s'inscrit dans un parcours marqué par des fragilités familiales et des ruptures antérieures. Avant même leur prise en charge institutionnelle, nombreux des enfants rencontrés ont connu des histoires familiales instables, caractérisées par une méconnaissance de leurs origines, des liens familiaux précaires ou encore des parcours de vie marquées par des séparations successives. Ces éléments contribuent à une vulnérabilité préexistante qui influence la manière dont ces enfants perçoivent et vivent leur placement.

À travers l'analyse croisée des discours des enfants et des professionnels, ce chapitre vise à comprendre comment ces ruptures successives influencent l'expérience du placement et l'inscription des enfants dans une trajectoire institutionnelle, posant ainsi la question de leur capacité à se réapproprier leur histoire.

Ce chapitre explore ces dynamiques en quatre temps. Tout d'abord, les histoires de vie des enfants et des jeunes seront présentées à travers des portraits typifiés et une frise chronologique permettant d'avoir une vision des parcours étudiés. Ensuite, nous analyserons comment les ruptures familiales structurent l'histoire des enfants avant leur entrée en protection, à travers la question de la filiation, des parcours familiaux fragmentés et des discours des acteurs concernés. Puis, nous examinerons les circonstances précises du basculement vers la protection de l'enfance, en mettant en lumière le rôle des signalements effectués par l'école ou l'entourage, ainsi que les parcours antérieurs qui témoignent de passages répétés entre différentes mesures de prise en charge. Enfin, nous aborderons la question de la transmission de l'histoire de l'institution aux enfants, souvent entravée par la perte d'informations et l'absence de continuité entre leur passé familial et leur parcours institutionnel.

1. L'histoire des enfants et des jeunes enquêtés

1.1. Présentation des portraits typifiés

Emma, 11 ans

Lors d'un accident de voiture, Emma a perdu ses deux parents et son frère, depuis elle vit en établissement de l'aide sociale à l'enfance. Le reste de sa famille ne vit pas en France et aujourd'hui elle n'a plus de contacts avec ses proches. Elle se sent souvent seule malgré la

présence des autres enfants et des professionnels qui l'entourent : « Je me sens un peu dans mon monde, toute seule. Même s'il y a des gens bien ici, ça change pas tout. » À l'école, elle rencontre des difficultés et redouble son année, ce qui la pousse à se rapprocher des plus âgés auprès de qui elle cherche un certain réconfort : « Je suis mieux avec les plus grands, je sens que je suis soutenue »

Le dessin est son échappatoire, un moyen d'exprimer ce qu'elle peine à mettre en mots : « Moi, je préfère dessiner que parler. C'est plus facile. »

Bien qu'elle ne sache pas exactement ce qu'elle veut faire plus tard, elle est attirée par un métier en lien avec les animaux, même si cela lui semble être un rêve lointain : « Travailler avec les animaux, ça me plairait trop, mais bon, c'est pas pour demain. »

Lina, 12 ans

Lina a connu plusieurs placements avant de trouver une certaine « stabilité » dans sa structure actuelle. Ayant perdu sa mère et n'ayant pas été reconnue par son père, elle s'est longtemps sentie rejetée.

« Mon père, j'ai jamais eu de contact, et je pense que j'en aurai jamais. C'est comme ça. »

La transition vers le collège a été compliquée pour elle. L'éloignement de ses amis d'enfance plonge Lina dans une période de solitude. Avec le temps, elle a su se créer de nouveaux liens et considère ses amis du foyer comme une « seconde famille ».

« Ici, c'est un peu comme une famille. On est ensemble, et c'est ça qui compte. »

Selon les professionnels, Lina est brillante à l'école, « elle se montre déterminée » (psychologue) et aspire à un métier tourné vers l'aide aux autres. Selon son éducatrice, elle est « consciente des efforts nécessaires pour y parvenir ». Elle me confie : « Je sais que ça va être dur, mais j'aime aider. Peut-être que plus tard, je pourrais être psy. »

Malgré tout, elle ressent parfois le poids des responsabilités et la pression qui lui est imposée.

« On me demande beaucoup, et j'ai pris l'habitude, mais parfois, c'est lourd. »

Mélissa, 16 ans

Mélissa a été placée très jeune en raison de la maladie de sa mère, qui a fini par décéder. Ce parcours marqué par la souffrance l'a « rendue plus forte », mais aussi plus méfiante envers les autres.

« J'ai pas beaucoup de souvenirs, mais je me rappelle des hôpitaux, des traitements… C'était dur […] après je pense que ces périodes compliquées m'ont forgée et rendue plus forte aujourd'hui mais je sais aussi que je ne peux compter que sur moi et que le monde est dur. »

Stigmatisée durant sa scolarité en raison de son statut d'enfant placé, elle a dit avoir dû « se battre pour se faire une place » parmi ses camarades. Aujourd'hui, elle suit un CAP en coiffure et esthétique, avec l'ambition d'ouvrir un jour son propre salon.

« J'ai toujours voulu faire ça. Et je vais y arriver, quoi qu'il arrive. »

Les relations avec les autres jeunes du foyer oscillent entre tensions et solidarités. Elle joue un rôle d'aînée et ressent parfois le besoin de s'imposer pour être respectée.

« C'est tout ou rien ici. Mais on se protège aussi, même si ça explose parfois. Il faut faire face »

Avec le temps, elle a remarqué un certain éloignement des éducateurs, ce qui la laisse perplexe.

« Plus on grandit, moins ils sont là. Je sais pas trop pourquoi. »

Noa, 12 ans

Avant son arrivée en établissement, Noa a connu plusieurs placements en raison d'un parcours familial difficile. Sa mère est décédée des suites d'une overdose, et son père est absent de sa vie depuis sa naissance. Les tentatives d'adoption et de placement en famille d'accueil n'ont pas abouti, ce qui l'a poussée à se refermer sur elle-même.

« Je crois que je suis pas faite pour être en famille. »

Au fil du temps, elle a trouvé une amie proche dans le foyer, avec qui elle partage ses doutes et ses rêves.

« On a des vies un peu pareilles, alors on se comprend pour tout »

Malgré des difficultés scolaires, elle reste « appliquée » (éducatrice) et envisage un CAP, sans savoir encore vers quel domaine se tourner.

« Rester trop longtemps en cours, ça m'énerve. J'ai envie d'apprendre un métier, mais je sais pas encore lequel. »

Si elle apprécie certains aspects de la vie en structure, elle aspire tout de même à plus de liberté.

« Ici, c'est bien, mais j'aimerais pouvoir faire plus ce que je veux. »

Lucas, 11 ans

Lucas vit en institution depuis son plus jeune âge après avoir été séparé de sa famille. Son père est décédé lors de la grossesse et sa mère isolée n'entretient pas de relation avec Lucas depuis le placement. Il n'a aucun contact avec ses proches et ressent un grand vide autour de lui.

« Ma famille, elle est loin. Enfin, pas loin, mais absente quoi. Donc je me sens tout seul. »

Sa scolarité est compliquée, notamment depuis son passage en classe spécialisée, qu'il vit mal à cause du stigmate et du regard des autres.

« Les classes comme ça, c'est la honte. On dirait qu'on est moins bien que les autres. »

Dans la structure, il entretient des relations parfois conflictuelles avec les éducateurs, qu'il trouve distants et autoritaires : « Ils pensent qu'ils savent tout, mais ils comprennent rien. »

Malgré tout, il nourrit un rêve bien précis : devenir pompier. Mais avec ses difficultés scolaires, il peine à se projeter : « Avec mes notes catastrophiques, je ne sais pas où ça va me mener. »

Nathan, 10 ans

Nathan a été placé après un drame familial qui l'a laissé sans repères. Sa mère décède suite à des problèmes de santé et son père se suicide peu de temps après. Son frère étant incarcéré, il se sent encore plus seul et a du mal à nouer des liens avec les autres enfants du foyer.

« Je préfère être tout seul. Les autres, c'est compliqué. »

Très en colère contre les adultes qui l'entourent, il a du mal à leur faire confiance et ressent leur présence comme une contrainte plutôt qu'un soutien.

« Ils sont jamais là quand il faut, par contre pour nous embêter, y'a du monde. »

Scolairement, il suit un parcours adapté mais n'arrive pas à se projeter dans un futur métier.

« A voir où tout ça me mène, hein »

Il espère des changements avec son futur placement en famille d'accueil, qui pourrait lui offrir un cadre plus serein.

« Je vais bientôt changer d'endroit, je me dis que ça sera plus sécure, plus relax ».

Adam, 14 ans

Adam a perdu sa mère jeune, son père n'a jamais été présent. Il a été confié à la structure d'accueil, bien que sa grand-mère soit encore présente dans sa vie. Les services sociaux estiment qu'elle ne peut pas s'occuper de lui seule.

« J'aimerais être chez elle, mais ils disent que c'est pas possible. Je trouve ça injuste. »

Dans la structure, il se rebelle souvent contre les règles, cherchant à affirmer son indépendance.

« Je suis libre quand je suis pas ici, c'est tout. »

À l'école, il ne trouve pas d'intérêt aux cours et préfère les activités manuelles, envisageant peut-être un CAP en menuiserie ou en mécanique, sans grande conviction. Ses relations avec les autres jeunes sont parfois tendues, mais il sait aussi qu'il peut compter sur eux en cas de besoin.

Mélina, 19 ans, jeune majeure

Mélina a été placée à la suite du décès de sa maman, ballottée entre plusieurs foyers et familles d'accueil avant d'être prise en charge dans un dispositif pour jeunes majeurs. Aujourd'hui, elle vit dans un studio en « semi-autonomie », avec un éducateur référent qui la suit régulièrement.

« J'ai toujours été un peu partout, jamais vraiment chez moi nulle part. Maintenant, c'est mon appart, mais je sais pas… ça reste fragile. »

Scolairement, elle a décroché plusieurs fois, lassée d'un système qu'elle trouve « rigide » et « inadapté à [mon] histoire ». Après un parcours semé d'embûches, elle suit actuellement une formation en esthétique.

« L'école, c'était galère. Mais là, au moins, je fais un truc que j'aime, qui me ressemble. »

Si elle apprécie sa relative indépendance, elle ressent aussi un profond sentiment de solitude et une peur de l'avenir, consciente que son accompagnement prendra fin dans quelques années.

« Après, y'a plus personne. Faut tout gérer seule, et ça, ça me fait flipper. »

Son réseau social est limité, même si elle garde contact avec quelques amies de son établissement et une éducatrice avec qui elle a noué une relation de confiance.

Yanis, 20 ans, jeune majeur

Yanis a grandi en foyer après avoir été retiré à son père, suite au décès de sa mère. Son adolescence a été marquée par des conflits avec l'autorité et plusieurs fugues.

« Je n'arrivais pas à me soumettre en gros et je ne faisais que me barrer »

Aujourd'hui, il est logé en résidence sociale et bénéficie d'un accompagnement éducatif pour l'aider à construire son avenir.

« J'ai toujours eu du mal avec les règles, ça me donne l'impression d'être enfermé. Maintenant, c'est différent, mais j'suis encore dans le système. »

À l'école, il n'a jamais trouvé sa place et a abandonné avant la fin du collège.

« Je ne me suis jamais senti à ma place, je me disais qu'il y avait plus important qu'apprendre »

Après quelques petits emplois, il s'est finalement inscrit en CAP mécanique, une formation qui lui permet d'avoir des perspectives plus concrètes selon lui.

« Moi, faut que ça bouge. Travailler sur des voitures, ça me plaît, au moins j'vois à quoi ça sert. »

Malgré un tempérament qu'il définit d'« indépendant », il sait que le soutien de l'Ase lui évite de se retrouver en trop grande précarité. Cependant, l'angoisse du passage à la fin de prise en charge le questionne, craignant de ne pas s'en sortir seul une fois l'accompagnement terminé.

« Quand t'es gosse, t'as l'Ase. Mais après 21 ans, t'es lâché dans la nature, et là, faut vraiment être prêt… et ça, je suis pas sûr. »

Nolan, 18 ans, jeune majeur

Nolan a été placé à l'Ase dès l'âge de six ans après un signalement pour négligence et maltraitance. Son père est décédé lorsqu'il avait 3 ans et sa mère « n'a jamais pu s'en remettre et elle ne peut pas s'occuper de lui ». Après un parcours discontinu entre plusieurs foyers et familles d'accueil, il vit désormais en colocation avec un autre jeune majeur, avec le suivi d'un éducateur.

« J'ai jamais vraiment eu de chez-moi, alors ici, c'est pas trop mal… mais bon, j'sais que ça peut s'arrêter vite. »

Son rapport à l'école a toujours été compliqué. Diagnostiqué dyslexique tardivement, il a accumulé du retard et a souvent été perçu comme un élève en difficulté. Malgré tout, il me dit qu'il s'accroche et suit actuellement un CAP en menuiserie, une voie qui lui plaît pour son côté manuel et concret.

« L'école, c'était pas pour moi… Mais là, bosser avec mes mains, j'me sens utile. »

Nolan peine également à se projeter dans l'avenir et oscille entre un désir d'indépendance et la peur de l'inconnu. Il rêve d'avoir son propre appartement, mais la précarité de sa situation le freine.

« J'veux juste un boulot stable et un appart à moi. Pas grand-chose, mais déjà ça, ce serait énorme. »

Il garde contact avec quelques anciens du foyer et s'entend bien avec son colocataire, même s'il a parfois du mal à gérer les tensions de la vie en communauté. L'idée de ne plus être sous la protection de l'Ase d'ici quelques années le met face à une réalité qu'il redoute.

« Après 21 ans, c'est chacun pour soi. J'sais pas si j'étais prêt pour ça. »

Les histoires d'Emma, Lina, Mélissa, Noa, Lucas, Nathan, Adam, Mélina, Yanis et Nolan illustrent des parcours marqués par des ruptures biographiques, mais aussi des formes de résistance et d'aspiration.

1.2. Perte de liens : un commun dans les récits

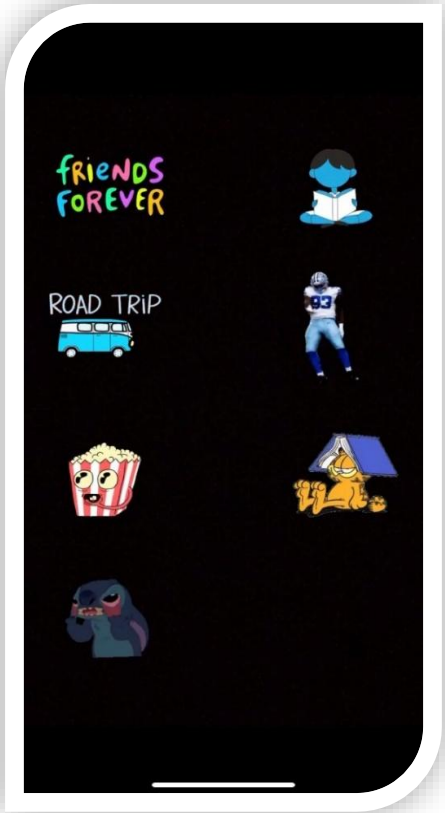
À la suite de drames familiaux, ces jeunes connaissent des ruptures affectives et spatiales (famille, foyers, scolarité) qui fragilisent leur construction identitaire. Comme le montrent Danilo Martucelli (2006) et Vincent De Gaulejac (2008), ils sont confrontés à des épreuves sociales majeures (solitude, stigmatisation, incertitude sur l'avenir) qu'ils doivent affronter seuls ou avec peu de soutien réel. Lalive d'Epinay et *al.* (2005) soulignent que cette accumulation d'épreuves peut entraver la capacité à se projeter dans le futur.

Par ailleurs, les structures de l'Ase incarnent un paradoxe entre protection et contrainte. Comme l'indiquent Émilie Potin (2012), Pierrine Robin et Nadège Sévérac (2013), les jeunes doivent construire leur biographie dans un cadre qui contrôle, oriente et décide pour eux, souvent sans les associer pleinement. Le passage à l'âge adulte (jeunes majeurs) accentue cette tension, entre un soutien administratif encore présent et une préparation insuffisante à l'autonomie (Mélina, Yanis, Nolan).

Plusieurs jeunes (Lucas, Mélissa, Yanis) rapportent un sentiment de honte ou de rejet lié à leur statut d'enfant placé. Le regard social et scolaire contribue à construire une image dévalorisante de soi, que les jeunes cherchent à contrer en développant des projets à travers des CAP, métiers manuels et envie de stabilité.

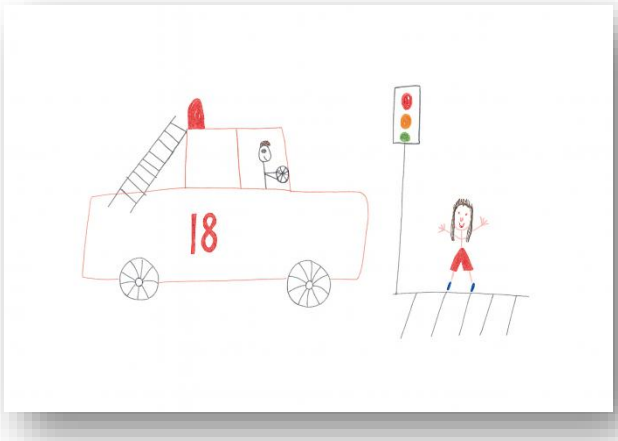
Les liens familiaux sont souvent absents, distants ou douloureux. La majorité des enfants orphelins rencontrés n'ont aucun lien avec leur famille et se trouvent sans entourage proche. Cependant, les jeunes construisent des relations de substitution (Chapitre 5 : Règles et relations : la vie quotidienne en établissement) avec d'autres enfants de leur établissement (Lina, Noa), ou parfois avec un éducateur. Ces relations sont précieuses pour les enfants mais restent souvent instables ou dépendantes du cadre institutionnel.

> « Heureusement que les autres sont là, les autres et les professionnels, c'est vraiment important pour moi, enfin pour nous » (Lina, 12 ans)



A travers le premier sticker, on remarque que les amis sont essentiels. Lorsque je questionne Lucas sur la signification de « Friends Forever », il m'explique que les liens amicaux tissés dans l'institution sont forts et qu'ils perdureront « pour toujours ». Pour lui le partage de la vie commune et d'expériences similaires renforcent les relations. Ainsi, les enfants se comprennent et les relations fondées traversent les différentes phases de leurs histoires de vie.

Malgré des conditions difficiles, tous expriment des désirs d'avenir : travailler avec les animaux, devenir pompier, ouvrir un salon. Ces aspirations, même incertaines, traduisent une volonté de maîtrise et de sens, face à une vie marquée par l'incertitude.



Lucas, 11 ans, dessine un camion de pompier lors d'une activité.

Il me confie que son rêve est de devenir pompier. Pour lui, ce métier est important car il permet de porter secours aux personnes en danger.

« Je veux être pompier depuis tout petit car ça aide les autres »

Les jeunes placés doivent composer avec une double contrainte : se reconstruire dans un cadre institutionnel qui les protège mais les limite, et se projeter vers l'avenir malgré une forte

insécurité matérielle et affective. Leur parole montre une lucidité sur leur situation, et une forte capacité d'adaptation, même si celle-ci repose sur des bases souvent fragiles.

1.3. Parcours type des enfants

Avant le décès d'un ou des parents, le parcours des enfants et des jeunes enquêtés commence souvent dans un contexte familial avec peu de supports, marqué par des familles isolées, monoparentales ou confrontées à des difficultés importantes (sociales, économique et santé). Ce manque de soutien familial et de proches, combiné à l'épuisement des solidarités informelles, contribue à l'entrée dans la protection de l'enfance, événement pouvant être lu comme une bifurcation biographique majeure (Grossetti, Bessin, Bidart, 2009).

> « Avant que mon petit-fils soit placé, nous étions déjà très seuls, et notre famille, comment dire, personne de se soutenait, personne ne prenait soin de lui. Même dans les choses banales, je sais pas, acheter des vêtements de naissance ou même des choses gratuites : prêter une poussette ou autre. Vraiment personne n'a soutenu la maman et pas lui de fait » (grand-mère d'Adam, 14 ans)

Cette rupture vient interrompre un parcours souvent déjà instable, et impose une recomposition immédiate de leur environnement affectif, relationnel et matériel.

> « Les enfants qui sont accueillis, dans le cadre des enfants orphelins, ils ne viennent pas de nulle part, ils ont déjà des parcours compliqués et ils sont déjà très seuls, sans personne ressource » (directrice, Mecs)

Dans certains cas, les enfants sont placés dans un contexte d'urgence, à la suite du décès d'un parent ou en raison de l'absence totale de ressources familiales mobilisables, qu'il s'agisse du parent encore vivant, lorsqu'il existe, ou de la famille élargie. Les décisions institutionnelles prennent le pas sur la continuité biographique et rendent la transmission familiale difficile, voire impossible, comme nous allons le voir dans la partie à venir (Robin et Séverac, 2013). Ces jeunes doivent ainsi composer avec un passé difficile à reconstruire, souvent peu accessible dans les récits administratifs, ou flou dans la mémoire familiale.

Leur parcours en protection de l'enfance est jalonné de rencontres successives avec des professionnels, psychologues, éducateurs, travailleurs sociaux, qui participent à leur accompagnement mais rendent parfois difficile une « stabilisation relationnelle » (psychologue).

> « Tu verrais, le nombre de pro que l'on voit durant une vie, c'est vraiment un truc de fou ! J'ai déjà vu 10 psychologues je suis sûr, celle du centre machin, celle d'ici bien sûr, celle de la maison des fous, celle de l'école, celle du collège enfin tu vois, sans compter les autres » (Mélissa, 16 ans)

Cette multiplicité d'acteurs et de lieux d'accueil, en particulier dans les placements discontinus, renforce le sentiment de rupture constante. Comme le souligne Lalive d'Epinay et *al*. (2005), les institutions produisent leur propre gestion du temps, qui ne coïncide pas toujours avec les temporalités vécues par les jeunes. La succession de lieux d'accueil et d'acteurs traduit une discontinuité imposée, entravant la construction d'un sentiment de continuité dans leur histoire.

> « Vraiment, j'ai l'impression qu'on est des rats de laboratoire à analyser, c'est pas évident, mais on a appris à en jouer, même à se moquer un peu [Comment ?] on sait que faut faire le mec déprimé avec la psy par exemple, le mec solide avec le juge, et parfois, je m'invente une vie quand je rencontre un nouvel éducateur car ils sont pas toujours au courant » (Noa, 12 ans)

Le verbatim de Noa illustre de manière éloquente ce que William Corsaro (1993) appelle le processus d'appropriation interprétative (*interpretive reproduction*), à savoir la capacité des enfants à s'approprier les normes sociales et à les rejouer de manière stratégique ou créative dans leurs interactions quotidiennes. Ici, Noa démontre une compréhension fine des attentes des différents professionnels (psy, juge, éducateur) et adapte son discours selon le rôle qu'il perçoit qu'on attend de lui. Cela témoigne d'une maîtrise pragmatique des codes institutionnels, mais aussi d'un certain cynisme lucide propre à des enfants ayant vécu de nombreuses ruptures ou évaluations. Dans cette perspective, Alison James (2009) rappelle que les enfants ne sont pas de simples objets de socialisation, mais bien des sujets actifs, capables de naviguer dans les rapports de pouvoir adulte-enfant. Noa ne subit pas passivement les dispositifs d'évaluation : il joue avec eux, les détourne, voire les déjoue, ce qui constitue une forme d'*agency* en contexte contraint. Jens Qvortrup (1994), enfin, insiste sur la nécessité de considérer l'enfant comme une catégorie sociale autonome, participant activement à la société et non comme un adulte en devenir. Dans ce sens, le comportement de Noa ne relève pas d'une duplicité immorale, mais bien d'une compétence sociale développée dans un univers institutionnalisé, où il apprend à composer avec des interlocuteurs multiples, des attentes floues, et une absence de continuité dans les prises en charge. Son récit reflète une *agency* tactique, c'est-à-dire une forme d'adaptation inventive pour préserver une certaine maîtrise de son image et de son histoire dans un monde qui l'observe, le juge et le catégorise sans toujours le comprendre.

Deux types de parcours peuvent alors être distingués : d'un côté, des placements stables et prolongés dans un même cadre (Mecs) ; de l'autre, des parcours marqués par des changements fréquents, plus propices à la désaffiliation (Foyer). Dans les deux cas, les jeunes doivent sans cesse réorganiser leurs réseaux personnels (Widmer, 2006), recréer des repères dans un nouvel environnement, parfois avec « succès » (psychologue), parfois avec des sentiments d'abandon ou de solitude. À la majorité, certains jeunes peuvent prolonger leur prise en charge via un contrat jeunes majeurs (CJM), permettant un soutien transitoire dans l'entrée dans l'âge adulte. Cependant, cette phase reste particulièrement fragile : l'insertion professionnelle et sociale demeure incertaine, et le retrait progressif de l'institution peut amplifier une forme d'insécurité (Chapitre 10 : La sortie du placement : entre *agency* et incertitude). Cette tension entre dépendance prolongée et désir d'autonomie s'inscrit dans la temporalité spécifique de la jeunesse décrite par Cavalli (2007), marquée par la coexistence d'un besoin de protection et d'une aspiration à l'indépendance. Elle prend ici une forme particulière, dans un contexte où la famille, première instance de soutien pour les jeunes (Van de Velde, 2008), est absente.

Enfin, certains jeunes finissent par rompre totalement ou partiellement avec l'institution, tandis que d'autres cherchent des alternatives, comme la colocation ou les réseaux informels. Pour certains, cette phase s'accompagne d'une tentative de donner du sens à leur parcours, en mobilisant le récit de soi comme outil de reconstruction (De Gaulejac et *al*., 2008), alors que pour d'autres le passé reste trop douloureux pour être raconté, traduisant une souffrance biographique silencieuse.

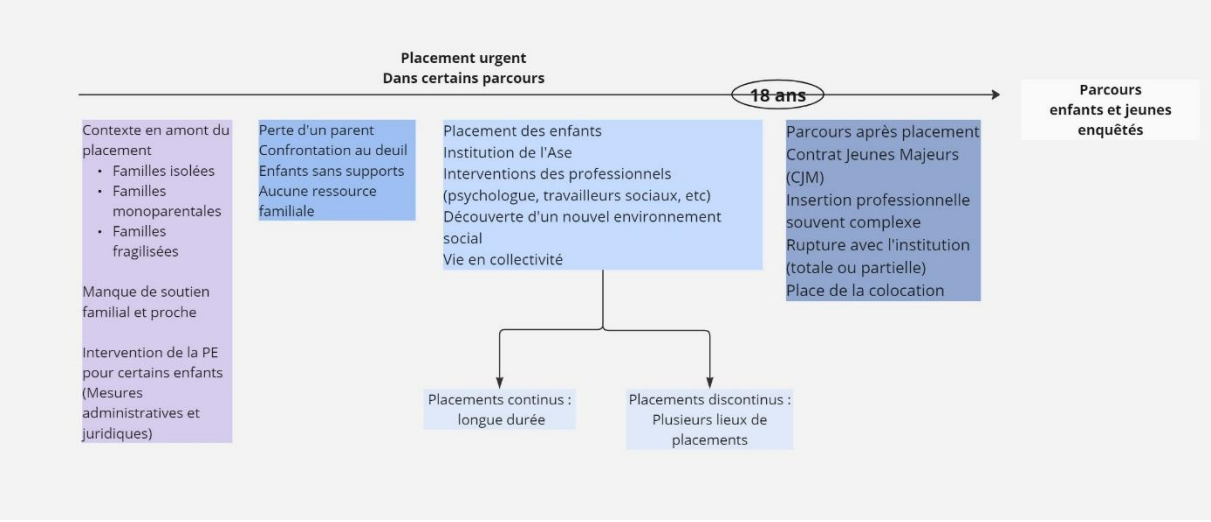


Figure 10 : Parcours typifiés des enfants et jeunes rencontrés

2. Les ruptures au cœur des histoires familiales

Cette seconde partie met l'accent sur les ruptures dans les histoires familiales des jeunes rencontrés, depuis la méconnaissance de leurs origines jusqu'à la fragilité des liens avant leur placement en structure. Dans ces parcours, l'absence de continuité entre les différents temps et espaces de vie affecte profondément la manière dont ces jeunes se situent dans leur histoire, et la façon dont ils parviennent, ou non, à se projeter dans l'avenir. Ces expériences soulèvent plusieurs interrogations : comment les ruptures, qu'elles soient familiales ou institutionnelles, influencent-elles la construction identitaire des enfants placés ? En quoi le manque de continuité entre l'histoire familiale et l'histoire institutionnelle altère-t-il leur capacité à construire un parcours cohérent ? Et surtout, comment ces jeunes parviennent-ils à reconstruire leur récit de vie dans un contexte marqué par les silences, les blancs, voire les pertes d'informations dans les dossiers administratifs (Chapitre 8 : L'entrée en protection de l'enfance en continuité d'un parcours familial fragile) ?

Dans ce contexte, les apports de Danilo Martucelli (2006) permettent de mieux comprendre les modes d'adaptation que développent ces enfants et jeunes majeurs. Selon lui, les individus se construisent à travers les épreuves qu'ils rencontrent au fil de leur vie. Les discontinuités biographiques telles que les séparations familiales, les placements multiples ou encore l'absence d'explications sur leur passé, sont autant de facteurs que les jeunes doivent affronter, parfois seuls. Ces épreuves deviennent alors des points de tension identitaire, mais aussi, pour certains, des ressorts d'émancipation ou de résilience (Marquis, 2018). De son côté, Jean-Hugues Déchaux (2009) propose une lecture des mutations contemporaines de la famille qui éclaire la situation des jeunes placés. Il met en évidence la fragilisation des liens familiaux et les difficultés de socialisation qui en découlent. Cette perspective permet de penser le manque, ou l'absence, d'ancrage familial comme un facteur qui complexifie la construction de soi, surtout lorsque le système de protection peine à compenser ces absences par des repères et des relations de confiance durables.

2.1. Une méconnaissance des origines et de la filiation

Dans les récits recueillis, certains jeunes font état d'une impossibilité de se raconter, de se situer dans une généalogie ou une histoire partagée.

> « Les jeunes connaissent peu leurs histoires, et souvent ils ne savent pas comment se présenter, enfant de … frère de … ça existe peu dans leur langage […] quand ils se présentent, ils parlent d'eux, pas de leur famille, car bon ils savent peu » (psychologue)

D’autres, au contraire, mobilisent les bribes d’information disponibles pour reconstituer un fil narratif, parfois fictif, mais essentiel à leur équilibre. La construction d’un récit de vie devient alors un travail actif sur soi, entre oubli volontaire, réinvention et quête de sens face aux silences institutionnels.

> « On en a déjà parlé lors du premier entretien, mais tu vois le travail que tu fais avec nous, avec cette mise en récit comme tu dis, d’ailleurs, j’aime cette idée, plutôt que de raconter, raconter, mais oui, on choisit la manière de dire, et avec toi, ça m’a fait du bien de retracer, et d’avoir le temps de le faire entre ces deux moments d’échanges » (Mélina, 19 ans)

> « Parfois, je m’invente quasiment une vie, je parle de ma sœur pour dire une amie de la [structure] alors que je sais que c’est faux et que ça sème un peu l’embrouille, surtout à l’école » (Noa, 12 ans)

> « Franchement, j’ai honte d’avoir été placé à cause de négligence, donc je parle juste de la perte, pas de tout, pas de la raison finale en fait, j’ai perdu quelqu’un et ça sert de raison » (Nolan, 18 ans)

Ainsi, cette partie interroge les effets durables des ruptures sur le sentiment de continuité personnelle. Elle met en lumière les tensions entre absence de transmission (Robin, 2016) et nécessité de se construire un récit (De Gaulejac et *al*., 2008), et souligne le rôle central des expériences relationnelles et institutionnelles dans la manière dont les jeunes construisent, dans les établissements, leur identité et leur rapport à l’avenir.

Par ailleurs, à travers l’analyse des entretiens conduits auprès des enfants confiés et des professionnels, il ressort une forte méconnaissance de la filiation des enfants. Ils sont souvent considérés comme des enfants « sans famille(s) », ce qui explique, en partie, le non-recours à l’adoption intrafamiliale. Leurs parcours sont marqués par l’isolement et l’absence de liens familiaux élargis, identifiés ou mobilisables.

Certains deviennent des pupilles de l’État à la suite du décès d’un ou des parents ou d’une décision de retrait face à des situations de danger provenant d’un contexte fragilisé par l’orphelinage. Bien que leur prise en charge relève d’une responsabilité étatique, l’adoption n’est pas systématiquement envisagée, et ces enfants restent durablement dans le système de

placement, accompagnés par un tuteur étatique jusqu'à leur majorité ou leur émancipation (CASF, Articles L221-1)[42].

Dans les situations observées, les liens avec la famille d'origine sont très rarement maintenus. Le décès des parents ne donne pas systématiquement lieu à une prise de relais par les membres de la famille élargie. Les proches ne se manifestent que rarement, et les institutions soulignent une forme de désengagement ou d'effacement familial. Comme l'analyse Dechaux (2009), la filiation est une construction sociale, et son absence ou son opacité affecte fortement le sentiment d'appartenance des enfants. L'impossibilité de s'inscrire dans une lignée identifiable rend difficile la construction d'une identité stable, notamment lorsque les récits familiaux sont absents ou flous. Cette carence de récit familial pèse sur les enfants, qui peinent à se situer dans une histoire collective. Toutefois, ce n'est pas uniquement une question de récit : la parenté ne joue plus son rôle de soutien ou de relais.

Les travaux de Ségalen (1981) rappellent que la famille élargie, autrefois garante de la continuité et de la transmission, ne constitue plus systématiquement un réseau de solidarité actif. Agnès Fine (1998) souligne que les logiques de parenté, bien qu'ancrées dans la filiation, reposent aussi sur des choix relationnels et sur l'activation sélective des liens, ce qui explique que certaines branches familiales se tiennent à distance. Suzanne Lallemand (1993), quant à elle, a montré que dans certains contextes le confiage d'enfants, pratique consistant à confier temporairement ou durablement un enfant à un membre du réseau familial, participe d'une logique d'entraide, de formation ou d'intégration sociale, et assure le maintien de l'inscription dans la lignée. Ce mode de circulation, ancré dans des obligations réciproques, contraste fortement avec les situations observées ici, où l'absence de relais familiaux rompt la continuité des appartenances et laisse les enfants sans ancrage stable. La famille, au-delà des figures parentales directes, n'assume alors pas la prise en charge des enfants, que ce soit de manière ponctuelle ou durable. Cette défaillance peut s'expliquer par la grande fragilité sociale et économique de ces familles, comme l'ont montré Laé et Murard (2011) dans leurs travaux sur les familles précarisées. Ainsi, la famille élargie contemporaine ne garantit plus nécessairement la stabilité ni la continuité pour les enfants en difficulté, contrairement à ce que les représentations traditionnelles de la solidarité familiale laissent parfois entendre.

Les professionnels eux-mêmes se montrent parfois démunis face à cette situation. Une référente éducative confie :

[42] Annexe 2. Articles de lois (d).

> « Les familles ne se font pas connaître, ils sont même souvent inconnus de nos services. Donc bon … »

Ce déficit de lien familial est vécu comme un « obstacle à l'accompagnement global » (éducatrice). Si la direction des établissements souhaite renforcer les relations avec les familles, l'investissement de celles-ci est souvent limité. Une directrice d'établissement me confie :

> « Je lance toujours un appel au début du placement, mais ensuite je ne peux pas courir après les familles. »

Au-delà de la volonté des équipes, les cadres structurels et organisationnels du système de protection freinent parfois la création ou le maintien de liens familiaux. Comme le déplore un travailleur social :

> « Non mais personne ne fait l'effort de tenir les familles informées. Parfois, elles ne doivent même pas savoir que les enfants sont placés… La transmission d'informations, ce n'est pas le fort de la protection de l'enfance. »

Ce manque de transmission d'informations est central. Il affecte non seulement les relations entre les enfants et leurs familles, mais aussi la capacité des enfants à reconstruire leur propre récit de vie. À partir d'informations lacunaires, de documents administratifs, ou de souvenirs fragmentés, les enfants tentent de recoller les morceaux de leur histoire. Ramos (2015) montre combien ce travail de reconstitution est ardu : les jeunes doivent négocier leur récit entre silences institutionnels, documents techniques et mémoire affective.

Ce constat rejoint les analyses de Serge Paugam (2008), qui souligne que les enfants doivent se reconstituer une identité malgré la perte de repères familiaux et institutionnels. Le manque de continuité, tant dans les personnes que dans les discours, fragilise l'élaboration d'un sentiment de cohérence biographique. De leur côté, les enfants expriment parfois des désirs d'ancrage familial inaccessibles, comme le montre cet entretien :

> « Ma mamie aimerait m'adopter » (Adam, 14 ans)

Mais cette adoption reste juridiquement ou financièrement impossible, sans explication claire pour l'enfant. Les professionnels évoquent des raisons économiques ou des problématiques non identifiées dans le cadre de l'enquête.

Enfin, Cécile Van de Velde (2008) insiste sur l'impact du manque d'information et de narration claire sur la capacité d'agir des jeunes et leur capacité à se projeter dans l'avenir. L'absence de

repères, d'histoire familiale et de transmission structure les difficultés à se penser comme sujet de sa propre histoire, particulièrement au moment où une autonomie est attendue.

Les cas comme Noa (12 ans) et Lucas (11 ans) illustrent bien cette méconnaissance des origines et de la filiation. Noa exprime une déconnexion avec l'idée d'une famille stable, avec son parcours familial chaotique, et Lucas, coupé de ses parents, ressent une absence d'ancrage et de repères familiaux. Noa se sent coupée de l'idée même de famille, illustrant la difficulté de forger une identité lorsque les origines sont floues ou absentes. Elle me demande : « qui suis-je ? ». Une question à laquelle elle répond : « Je suis quelqu'un dans la vie peut-être mais pas dans une famille. Mon nom par exemple ne veut rien dire ! ». De même, Lucas, ayant été séparé de sa famille à un jeune âge, éprouve un grand vide, renforcé par la méconnaissance de ses origines : « Il me manque un bout de moi, déjà loin, et je sais rien » (Lucas, 11 ans)

2.2. Des liens déjà fragiles en amont du placement

L'intervention institutionnelle s'inscrit le plus souvent dans un contexte déjà traversé par des tensions, des ruptures ou des absences. Elle révèle la manière dont les difficultés socioéconomiques, les séparations parentales, les maladies chroniques, les décès ou encore les configurations familiales instables contribuent à fragiliser les capacités protectrices de la famille. Ce cadre de vulnérabilité rend plus probable l'entrée dans les dispositifs de protection. Pour les enfants orphelins, ces situations s'avèrent souvent cumulatives : avant même le décès parental, ils sont fréquemment confrontés à des environnements marqués par la précarité économique, des problématiques de santé au sein du foyer, ou encore l'isolement et la faible mobilisation de la famille élargie. Cette vulnérabilité structurelle préexistante constitue un facteur déterminant pour comprendre les dynamiques familiales fragilisées, qui précipitent le recours à l'intervention institutionnelle. Les récits de Lina (12 ans) et Adam (14 ans) mettent en avant cette fragilité préexistante des liens. Lina raconte :

> « Ma mère est morte quand j'étais petite… et mon père, il pouvait pas s'occuper de moi, j'étais un peu de partout. »

Cette déclaration reflète une double rupture : la perte définitive de la mère et l'éloignement affectif et physique du père. Pour Lina, le placement ne vient pas casser un lien fort, mais s'inscrit dans un parcours de ruptures successives où les figures parentales sont soit absentes, soit défaillantes. Ce contexte de désaffiliation crée un sentiment d'abandon qui précède et conditionne l'expérience du placement.

Adam, de son côté, exprime une autre forme de rupture : celle d'un lien affectif fort qui n'a pas pu être préservé malgré les efforts.

> « Ma grand-mère, elle voulait que je reste avec elle, mais ils ont dit non… J'comprends pas, j'étais bien chez elle. »

Dans ce cas, le lien familial existe bel et bien, mais il est mis à mal par des décisions institutionnelles. L'expérience d'Adam traduit une tension entre les représentations institutionnelles de l'intérêt de l'enfant et les affects de ce dernier. Le placement est alors perçu comme une injustice, une séparation non nécessaire, ce qui accentue le vécu de perte et de frustration.

Ainsi, ces portraits, bien que différents, témoignent de la fragilité des ancrages familiaux avant même toute décision de placement. Que le lien ait été déjà rompu (comme pour Lina) ou insuffisamment soutenu par l'institution (comme pour Adam), il ne s'agit pas d'une cassure brutale, mais plutôt d'un cumul de ruptures et de manques dans la continuité des relations. Loin d'être un point de départ, le placement apparaît alors comme une étape supplémentaire dans un parcours de déliaison progressive.

Par ailleurs, la précarité dépasse la simple question matérielle et s'incarne dans une instabilité relationnelle et sociale profonde (Laé et Murard, 2011). Cette précarité multiple fragilise les familles et précipite l'intervention des institutions, qui doivent alors gérer des situations marquées par des ruptures de liens et une continuité difficile à reconstruire.

2.3. Un besoin d'ancrage naratif

Certains enfants placés manifestent un besoin de mieux connaître leur histoire personnelle et familiale, afin de comprendre leur parcours de vie, donner du sens à leur expérience actuelle et se construire une identité cohérente. Cette quête de sens passe souvent par le désir d'accéder aux informations sur leurs origines (LOI n° 2002-93, 2002)[43], les lieux où ils ont vécu, et les personnes importantes dans leur parcours, comme l'exprime Nathan, 10 ans :

> « Oui, j'aimerais bien en savoir plus. »

Derrière ces mots, se cache une volonté de se réapproprier une histoire souvent morcelée, rendue floue par les ruptures, les déplacements successifs, et l'absence de transmission. Emma,

[43] Annexe 1. Lois incontournables (e)

11 ans, va même plus loin, en soulignant le lien entre la connaissance de ses racines et la construction de soi :

> « C'est sûr que c'est bien de savoir d'où on vient pour mieux se connaître, savoir ses racines. »

De même, Mélissa, 16 ans, partage sa frustration face à une mémoire partielle :

> « Je connais un peu mon histoire mais pas trop, alors que j'aimerais tout savoir, c'est chiant. »

Ces paroles illustrent le besoin d'un ancrage narratif, un socle pour se penser et se projeter. Ce manque d'accès, souvent reporté à la majorité, crée une frustration, mais aussi un sentiment d'abandon institutionnel, car leur histoire reste entre les mains d'autrui. Comme le montre Sellenet (2007), les enfants vivent un décalage entre le discours des professionnels sur la protection et leur propre expérience du placement, marquée par l'opacité, les silences et l'attente. L'institution peut ainsi apparaître comme une source de confusion identitaire.

Pourtant, à côté de cette quête de savoir, d'autres enfants expriment au contraire un rejet fort de leur famille biologique. Ce rejet semble parfois être une stratégie de protection contre la souffrance, ou un moyen de prendre distance avec une histoire jugée « toxique ». Nathan, 10 ans, verbalise avec lucidité un ressentiment profond :

> « Je n'ai pas besoin de connaître ma famille si j'en ai une, ils avaient qu'à être là avant, lorsque j'avais besoin. »

Yanis, 20 ans, utilise l'ironie pour masquer une blessure :

> « Non mais mdr, ma famille, je ne veux pas la voir, si elle est en vie ou dans ce monde, je n'ai jamais reçu de carte donc bon. »

Ces deux types de discours, désir de savoir et volonté de rupture, traduisent une relation ambivalente à la famille d'origine, souvent marquée par l'incertitude : « Ai-je encore une famille ? » (Yanis, 20 ans). Certains enfants ne savent même plus si leurs parents restants sont en vie, ni où ils se trouvent.

> « Franchement, on n'en parle vraiment pas souvent, il y a un espace de nuages flottants autour de ça » (Mélissa, 16 ans)

Nathalie Chapon (2018) interroge justement la manière dont les jeunes vivent la séparation avec leur famille et comment les professionnels choisissent (ou non) de maintenir ces liens. Les discours recueillis montrent que cette question est rarement traitée de manière active ou systématique, et dépend souvent de la sensibilité de chaque éducateur. Dans cette incertitude, l'accès au dossier personnel devient une ressource précieuse pour faire un retour sur soi, mais cette ressource reste, pour beaucoup, hors de portée avant la majorité. Or, la construction d'une identité personnelle nécessite de reconstruire du sens malgré les ruptures et les non-dits. La temporalité administrative, qui diffère de la temporalité psychique, laisse souvent les enfants dans une attente non formulée mais très vive.

Cécile Van de Velde (2008) met en évidence les effets du manque d'information sur la projection dans l'avenir, et le risque de voir les enfants s'enfermer dans une zone d'ombre narrative, sans possibilité de relier les étapes de leur vie. Cela renforce l'errance psychique, notamment au moment du passage à l'âge adulte, analysé par Isabelle Fréchon et Lucy Marquet (2018) comme une période de fragilité accrue, souvent non anticipée par l'institution. Enfin, Danilo Martucelli (2002) permet de penser ces situations à travers la notion d'épreuve, soulignant que ces enfants, au-delà des contraintes, développent des formes de subjectivation et de résistance. Certains résistent aux assignations de l'enfant « confié » ; « placé » ; « orphelin » ; « seul », d'autres se réapproprient leur récit de vie malgré les lacunes, d'autres encore refusent la mémoire pour pouvoir avancer.

Lina, 12 ans, n'a eu aucun contact avec sa famille d'origine et n'a reçu que très peu d'informations sur ses racines. Elle a longtemps vécu avec ce vide, se forgeant une identité largement à travers le prisme de l'institution, des éducateurs et des autres enfants placés.

> « Je me suis construite ici, ma famille est ici, je ne suis pas la fille de, mais je suis placée à .. avec … »

Au début de son adolescence, elle commence à poser des questions sur son passé, à chercher à comprendre pourquoi elle n'a jamais rencontré de membres de sa famille, pourquoi elle ne connaît rien de ses grands-parents. Lorsqu'un travailleur social lui propose d'accéder à son dossier, elle refuse catégoriquement :

> « Si je sais d'où je viens, ça ne changerait rien, je préfère oublier tout ça et avancer. »

Pour elle, cette absence de mémoire et de lien avec son passé est une manière de se protéger d'une douleur qu'elle ne veut plus revivre. Elle a intégré la notion de rupture dans son parcours,

et refuse de se laisser assigner à une identité de victime ou de pauvre enfant abandonnée. Dans son esprit, l'avenir est à construire sans se retourner.

Cependant, une autre jeune, Emma, 11 ans, vit le placement d'une manière différente. Contrairement à Lina, 12 ans, elle a un désir profond de reconstituer son histoire, d'en savoir plus sur ses origines. Après avoir appris que sa mère biologique vit dans une autre ville, elle fait une demande d'accès à ses dossiers, espérant trouver des informations sur son passé familial. Elle espère ainsi découvrir des éléments pour reconstruire un récit cohérent. Lorsqu'on lui remet son dossier, qui contient quelques informations sur son adoption ratée, elle prend du temps pour tout lire et en discuter avec son éducateur.

> « Ça ne change rien à ce qui s'est passé, mais maintenant je sais d'où je viens, et je me sens un peu moins perdue. »

Son désir de comprendre et d'intégrer son histoire se manifeste dans une quête active de réappropriation de son récit de vie. Elle cherche à donner un sens à ses expériences, en tissant des liens avec des morceaux d'informations éparses. Elle refuse d'être figée dans le rôle de l'enfant abandonnée, elle choisit d'adopter une posture active et réflexive, une subjectivation qui lui permet de reprendre en main les éléments de son histoire.

Ces deux exemples illustrent les différentes formes de subjectivation face aux ruptures identitaires et institutionnelles imposées par le placement en protection de l'enfance. Lina choisit de ne pas se retourner vers son passé, et ce refus devient une forme de résistance. Emma, elle, fait le choix de se réapproprier son histoire, afin de la reconstruire à sa manière.

Ces parcours montrent que, malgré les ruptures et les pertes d'information, chaque enfant réagit différemment, il est donc difficile de catégoriser les faits car l'échantillon ne permet pas de mettre à jour des récurrences. Certains choisissent une forme de construction par la connaissance, d'autres par le rejet du passé, et d'autres encore par une discontinuité volontaire, cherchant à effacer toute référence à une identité qu'ils jugent trop marquée par la souffrance.

Les témoignages de Mélissa (16 ans) et Emma (11 ans) peuvent servir à noter les divergences entre les discours des jeunes et des professionnels concernant les ruptures familiales. Mélissa, marquée par la perte de sa mère et la souffrance liée à sa maladie, se montre méfiante vis-à-vis des adultes. Emma, quant à elle, exprime son ressenti face à la solitude et au manque de lien, malgré la présence d'adultes et d'autres enfants.

2.4. Des contextes familiaux précaires et fragiles

Les parcours des enfants rencontrés s'inscrivent fréquemment dans des contextes socio-économiques fragiles, où la précarité matérielle, résidentielle ou sociale devient un facteur aggravant des vulnérabilités familiales. Bien avant le placement, leurs parents rencontrent des difficultés structurelles. Le placement ne fait ainsi que révéler une situation de déséquilibre déjà en cours, où les ressources symboliques et matérielles viennent à manquer.

Les récits des enfants interrogés traduisent cette précarité diffuse qui traverse leur histoire familiale. Logements instables, déménagements successifs, absence de revenus fixes, dépendance aux aides sociales, mais aussi isolement social ou absence de réseau de soutien : autant de facteurs qui participent à l'usure des liens familiaux.

Lina (12 ans) évoque ainsi son enfance marquée par l'errance :

> « On changeait souvent d'endroit, je sais même plus combien d'écoles, j'ai faites… J'avais jamais mes affaires à moi. »

Ce récit révèle une instabilité profonde, où Lina peine à construire des repères durables. Le manque de continuité dans les lieux de vie, l'absence d'un espace personnel, et la difficulté à tisser des liens pérennes avec des figures adultes viennent fragiliser la construction de soi. D'autres enfants évoquent les conséquences directes de la pauvreté sur leur quotidien. Le récit illustre bien les effets cumulatifs de la pauvreté sur les enfants, à la manière de ce qu'analysent Serge Paugam (désaffiliation, disqualification) et Isabelle Frechon (désorganisation familiale, ruptures de parcours, effets sur la construction identitaire). Lina incarne une enfance vulnérable, privée des ancrages sociaux et affectifs essentiels à un développement harmonieux, et exposée à une précarité qui se transmet socialement.

> « Y'avait pas toujours à manger, des fois je partais à l'école sans rien. Mon père disait qu'il ferait mieux, mais y arrivait jamais. » (Yanis, 20 ans)

Les professionnels eux-mêmes constatent l'impact de la précarité sur les relations intrafamiliales. Loin de se limiter à une dimension économique, elle affecte la qualité des échanges, génère du stress parental, et rend plus difficile la mise en place de routines stables et rassurantes comme le souligne une éducatrice :

> « Ce n'est pas qu'ils n'aiment pas leurs enfants, c'est qu'ils n'ont plus l'énergie, ni les moyens, ni le soutien. Ils sont eux-mêmes en survie et sont noyés dans le stress »

Ce climat de tension, d'insécurité sociale, mais aussi parfois de stigmatisation en raison de l'image associée aux « parents défaillants » (éducatrice), empêche souvent les familles de demander de l'aide avant que la situation ne soit jugée critique. Il en résulte des interventions tardives, qui s'inscrivent dans un contexte déjà très dégradé, rendant plus complexe encore le maintien ou la restauration des liens familiaux (réunion de direction).

En ce sens, la précarité est un facteur actif dans les dynamiques de rupture. Elle façonne les interactions, épuise les solidarités, et rend difficile toute projection positive. Comme l'explique Nolan (18 ans), à propos de sa mère :

> « Je pense qu'elle voulait bien faire, mais elle était dépassée, elle avait personne. »

Ce constat rejoint les travaux de Isabelle Frechon (2018), qui soulignent que la pauvreté structurelle accroît le risque de désaffiliation familiale, mais qu'elle ne doit pas être confondue avec un manque d'amour ou de volonté parentale.

Ainsi, dans l'analyse des parcours des enfants rencontrés, il est essentiel de reconnaître la précarité comme un facteur transversal, qui fragilise les liens sans forcément les nier. Cette reconnaissance permet de déplacer le regard sur un enchaînement de contraintes systémiques, qui pèsent autant sur les parents que sur les enfants. Envisager les univers familiaux sous l'angle de la précarité, c'est aussi réintroduire la complexité des situations.

3. L'événement déclencheur : signalement et prise en charge

Cette partie s'attache à analyser l'événement déclencheur qui mène au placement, ainsi que la manière dont les jeunes réagissent face à cette prise en charge. Elle interroge également la place de l'école et des proches dans ce processus, parfois acteurs de la transition vers l'institution.

Pour certains, après le décès, l'entrée en protection de l'enfance constitue une rupture brutale, vécue comme une séparation soudaine, un déracinement. Pour d'autres, elle s'inscrit davantage dans la continuité de difficultés familiales, scolaires ou sociales préexistantes. Loin d'être un simple point de départ, le placement apparaît alors comme le prolongement d'une précarité déjà installée, où les repères se sont érodés bien avant l'intervention institutionnelle.

Dans ce contexte, les travaux de Claude Dubar (1991) apportent un éclairage pertinent : en se centrant sur la notion de parcours, il interroge la manière dont les institutions peuvent, selon les cas, soutenir ou fragmenter les expériences. Le placement n'a pas les mêmes effets selon qu'il s'accompagne d'un projet éducatif clair, d'un suivi stable, ou qu'il s'insère dans une logique de

gestion des urgences et des places disponibles. Certains auteurs mettent en lumière les effets d'une logique institutionnelle de plus en plus gestionnaire, qui imposent des contraintes administratives et budgétaires (Reynaud et Crozier, 1964), au détriment de l'écoute des jeunes et de la prise en compte de leur subjectivité. Cette logique peut produire des ruptures successives, voire une forme de désinscription biographique, où les enfants peinent à relier les différentes étapes de leur vie en un récit compréhensible. Par ailleurs, l'accompagnement des professionnels peut soit favoriser une réappropriation du récit de vie, soit accentuer le morcellement, notamment lorsque les référents changent fréquemment (Chapitre 7 : Le rôle des professionnels dans les deux établissements) ou que les jeunes n'ont pas accès aux explications sur leur situation.

L'école quant à elle joue un rôle ambivalent. Elle peut être un espace de repères, de socialisation et de continuité dans un parcours institutionnel éclaté. Mais elle peut aussi devenir un lieu de stigmatisation ou de décrochage, notamment lorsque les professionnels scolaires ne sont pas informés des enjeux liés au placement, ou lorsqu'ils peinent à adapter leur posture. De même, certains proches (famille élargie, amis, anciens voisins) peuvent représenter des points d'ancrage dans une trajectoire fragilisée. Leur rôle, bien qu'informel, participe parfois à la reconstruction d'un sentiment d'appartenance, à condition que les institutions reconnaissent et soutiennent ces liens.

En somme, cette partie met en évidence la tension entre protection institutionnelle et processus de désaffiliation. Elle invite à considérer le placement comme un moment charnière dans le parcours des enfants, qui conditionne en partie leur capacité à se réapproprier leur histoire et à exercer leur *agency*.

3.1. Le décès parental : une rupture fondatrice pour les enfants orphelins

Chez les enfants orphelins rencontrés, l'entrée dans l'institution fait suite à une rupture structurante : le décès d'un ou des deux parents. Ce moment marque un basculement irréversible dans leur parcours de vie, souvent vécu comme brutal, sans transition, ni accompagnement. Le décès d'un parent constitue un événement radical, qui scelle la fin de toute possibilité de retour au domicile. Elle enclenche une prise en charge d'urgence, souvent dans un contexte de solitude extrême et de désorganisation familiale, où aucun membre de la famille élargie n'est en mesure de prendre le relais. L'absence de recours alternatifs renforce la dimension institutionnelle du placement : l'Ase devient alors l'unique solution, à la fois structure d'accueil et substitut

parental. Plusieurs enfants évoquent ce moment comme un déracinement total, une perte de sens, parfois accentuée par l'incompréhension du processus administratif qui suit le décès.

Dans ces situations, le placement n'est pas perçu, par les enfants, comme une protection contre un danger, mais comme la conséquence directe du décès, celui laissé par la disparition de la figure parentale. La question du consentement, du choix ou du projet n'apparaît pas : l'institution s'impose, dans une temporalité rapide.

Le placement après décès cumule donc plusieurs facteurs :

- Un deuil non accompagné, souvent mis sous silence ou minimisé dans les premières semaines,
- une absence de figures de relais, affectives ou narratives,
- un isolement, les enfants n'ayant parfois accès à aucune information sur leur situation ou les décisions prises.

Cette configuration accentue les difficultés de construction identitaire : sans récit familial, sans interlocuteur référent, les enfants peinent à mettre en mots leur histoire. Cela crée une discontinuité biographique (Bessin, Bidart, Grossetti, 2009) : l'enfant se retrouve dans un présent flou, sans ancrage, ni projection claire.

Pour ces enfants, le décès parental ne constitue pas seulement une souffrance affective, mais aussi une rupture sociale et institutionnelle, qui complexifie leur inscription dans le dispositif de protection. Les professionnels rencontrés soulignent également le manque de ressources externes mobilisables au moment du placement :

> « Quand il n'y a plus de famille, c'est très compliqué. On est seul à porter. Et l'enfant, lui, il est vraiment seul » (éducatrice, Mecs)

Enfin, cette configuration rend plus difficile la construction du récit : sans parents pour porter leur parole, répondre aux convocations, transmettre des récits, ils deviennent entièrement dépendants du cadre institutionnel. Leur capacité à s'exprimer, à faire valoir leurs préférences, ou à comprendre ce qui leur arrive est entravée par l'absence de médiations familiales. L'institution devient à la fois le lieu du quotidien, du soin et de la mémoire, sans qu'un récit cohérent ne soit toujours possible.

3.2. La place de l'école et des proches dans la bascule vers la protection de l'enfance

La mise en protection d'un enfant ne repose jamais sur un seul facteur ; elle s'inscrit dans une pluralité d'observations. Jacob (1997) analyse ainsi les logiques de signalement comme issues d'un enchevêtrement de regards : celui des enseignants, des personnels éducatifs, mais aussi des proches et des institutions. Il souligne que l'école, en tant qu'espace quotidien de socialisation et d'observation, est un lieu stratégique dans la détection des situations à risque. Pourtant, son rôle ne se limite pas au signalement : elle peut également constituer un appui pour l'enfant, un espace de stabilité, même si cette fonction est parfois négligée dans les processus institutionnels. De son côté, Plaisance (1968) insiste sur les ambiguïtés du rôle joué par les familles élargies et les proches. Ces derniers peuvent tantôt représenter un soutien essentiel, tantôt constituer un risque aggravé pour l'enfant, en fonction de leur capacité à établir un cadre protecteur. L'étude montre aussi combien la frontière entre protection et contrôle peut être floue, notamment lorsque l'intervention se construit sur la base de suspicions ou d'inquiétudes rapportées par des tiers.

Les récits de Lina (12 ans) et Nathan (10 ans) illustrent ces dynamiques. Lina évoque des difficultés scolaires répétées avant son placement :

> « J'étais souvent absente, j'arrivais pas à suivre, et la maîtresse disait que j'étais fatiguée, pas concentrée… »

Ces propos montrent comment l'école a pu jouer un rôle d'alerte, en identifiant une forme de souffrance diffuse. Les absences répétées, la déscolarisation partielle, ou encore un comportement inhabituel en classe sont autant d'indices qui participent à la construction d'un soupçon d'alerte. Dans le cas de Lina, l'école a été à la fois un témoin et un relais, signalant indirectement un mal-être lié à une situation familiale instable. Ce rôle d'observateur privilégié, mis en avant par Jacob (1997), contribue ici à enclencher un processus de protection.

Nathan, quant à lui, a été placé à la suite d'un événement dramatique dans sa famille, le suicide de son père après la perte de sa maman. Mais au-delà du choc initial, c'est dans le quotidien scolaire que son isolement se manifeste :

> « Je parle pas trop avec les autres… j'me sens pas comme eux. Puis, ils ont pas aidé mes parents, je pense même qu'ils ont pas aidé du tout en disant des choses […] des choses pas sympas sur eux à la PE »

Ce sentiment de distance et de solitude trahit une rupture plus large : celle d'un enfant qui, arraché brutalement à son environnement familial, peine à s'inscrire dans un nouveau cadre social. Par ailleurs, l'école, loin d'être un refuge, devient un lieu de confrontation à la différence, au stigmate du placement. La difficulté d'intégration décrite par Nathan vient souligner les limites, et interroge sur les soutiens réellement disponibles pour les enfants dans cette phase de transition.

> « Je me suis senti vraiment laissé, les gars préfèrent faire des potins plutôt que d'aider, les drames, ça les intéresse » (Nathan, 10 ans)

Ces deux situations mettent en lumière la double fonction de l'école : vecteur possible de protection, mais aussi espace de dénonciation et de stigmatisation (Goffman, 1963). Aussi, la présence des proches n'est pas systématiquement protectrice : leur absence ou leur impuissance peut précipiter le signalement, tandis que leur soutien, s'il existe, n'est pas toujours reconnu par les institutions.

> « Je pense que si j'avais pas été seule seule, si il y avait eu ma famille, j'aurais pu être avec eux un moment » (Emma, 11 ans)

> « Tu vois ma grand-mère, elle est là, mais pour ici, c'est comme si elle existait pas, alors que au moment du placement, elle a tout fait pour m'avoir avec » (Adam, 14 ans)

L'entrée dans la protection de l'enfance résulte souvent d'un faisceau d'interactions entre plusieurs acteurs. L'école et les proches y jouent un rôle ambivalent, parfois facteur aggravant. Les expériences de Lina, Emma et Nathan en donnent une illustration, montrant comment l'observation du mal-être ou l'incapacité des proches à apporter un soutien contribuent à enclencher, ou à justifier, le placement.

3.3. Le parcours antérieur en protection de l'enfance : glissement de mesures et ruptures institutionnelles

Émilie Potin (2012) insiste sur le fait que les enfants suivis par la protection de l'enfance vivent souvent une succession de placements, de lieux de vie et de figures éducatives. Cette instabilité peut compromettre le développement de liens d'attachement sécurisants, pourtant essentiels à la construction de soi. Par ailleurs, elle montre des parcours discontinus qui fragilisent la continuité biographique des jeunes, en les exposant à une perte de repères. Cette instabilité institutionnelle n'est pas sans effet sur leur trajectoire biographique et identitaire. Pierrine Robin et Nadège Séverac (2013) interroge la capacité des institutions à offrir des parcours

cohérents, permettant une forme de continuité, indispensable à la réappropriation subjective du vécu. Or, cette cohérence reste souvent un idéal difficile à atteindre, comme le montrent de nombreux travaux. Les parcours en protection de l'enfance sont fréquemment fragmentés, ce qui compromet la possibilité, pour les jeunes concernés, de construire une histoire personnelle unifiée. L'enjeu n'est pas uniquement d'assurer une continuité matérielle ou éducative, mais aussi d'accompagner la mise en récit d'un vécu souvent heurté. Dans cette perspective, l'enfant placé doit sans cesse recomposer ses repères, ses attachements, ses projections, ce qui peut engendrer une insécurité durable.

Cette ambivalence entre continuité problématique et rupture ressentie engendre un sentiment d'incompréhension et de perte de contrôle. Les analyses de Pierrine Robin (2013/2016) et Émilie Potin (2012) viennent enrichir cette réflexion, en soulignant notamment la manière dont les logiques administratives et les contraintes des institutions contribuent elles-mêmes à la discontinuité des parcours. Pierrine Robin souligne que beaucoup de parcours apparaissent morcelés, dans lesquels les enfants sont soumis à des décisions parfois peu lisibles, souvent réactives, rarement construites dans une logique de projet à long terme. Émilie Potin, quant à elle, met en évidence les effets de ces ruptures sur la relation de confiance entre jeunes et professionnels, mais aussi sur la capacité des enfants à se projeter dans l'avenir.

Les parcours de Mélina (19 ans) et Yanis (20 ans) viennent incarner ces constats. Mélina évoque ainsi :

> « J'ai changé quatre fois de foyer… et puis deux familles d'accueil. À chaque fois fallait recommencer, tout raconter, j'en avais marre. »

Ce discours révèle un vécu d'instabilité institutionnelle, où chaque changement entraîne une remise à zéro du lien, de l'histoire, et des projets. La répétition de ces ruptures nuit à la possibilité de construire un récit de soi, voire un désengagement progressif vis-à-vis des institutions. Le « glissement de mesure », autrement dit, le passage d'une logique à une autre (de la famille d'accueil au foyer, du suivi éducatif à la semi-autonomie, etc.), sans fil conducteur explicite, laisse les jeunes dans une forme d'errance plus ou moins encadrée.

Yanis partage son inquiétude quant à l'avenir :

> « J'ai été en foyer presque toute mon adolescence. Maintenant je suis en appartement, mais j'sais pas trop ce qui va se passer après. J'ai peur qu'on m'oublie. »

Son angoisse traduit une faille majeure des dispositifs actuels : la sortie de l'Ase, souvent brutale, mal préparée, est vécue comme une deuxième expulsion. Malgré des années de suivi, le sentiment de précarité demeure, nourri par l'absence de continuité entre le temps de la prise en charge et celui de l'autonomie. Jens Qvortrup et Alison James insistent sur le fait que les enfants sont souvent perçus comme des adultes « en devenir », ce qui les exclut parfois des processus décisionnels. Dans le cas de Yanis, la transition brutale hors de l'Ase est décidée sans préparation adaptée, sans qu'il puisse réellement influer sur le moment, les conditions ou le suivi de cette sortie.

Ces parcours soulignent une tension centrale dans les dispositifs de protection : la difficulté à conjuguer protection immédiate, accompagnement linéaire et *agency*. Si les institutions se veulent protectrices, elles peuvent, par leurs propres logiques de fonctionnement, devenir vectrices de ruptures supplémentaires.

4. La transmission d'histoire : un obstacle majeur

Cette partie explore la difficulté de transmission de l'histoire des jeunes au sein de la chaîne professionnelle, ainsi que l'absence de continuité entre vie familiale et parcours institutionnel. Ces ruptures affectent la compréhension que les enfants ont de leur propre parcours et leur capacité à s'approprier une histoire souvent fragmentée, partielle, voire contradictoire. Les jeunes peinent à relier les étapes de leur parcours en raison de changements fréquents de lieux d'accueil, de référents, de décisions peu expliquées, ou d'un accès limité à leurs dossiers. Le passage d'un professionnel à un autre ne garantit pas toujours un transfert d'informations complet[44], générant une incertitude narrative.

Les professionnels eux-mêmes, bien qu'engagés, n'ont pas toujours une vision d'ensemble, ce qui fragilise la continuité éducative. Cela rejoint les analyses de Michel Grossetti, Marc Bessin et Claire Bidart (2009) sur les bifurcations, qui ne sont pas seulement des ruptures mais aussi des moments de recomposition, à condition que les enfants soient soutenus dans ce processus. Par ailleurs, certains proches, grands-parents, fratrie, voisins, peuvent représenter des ancrages relationnels malgré l'effacement ou l'absence de la famille nucléaire. Toutefois, ces liens sont souvent distendus, voire rendus inaccessibles par le placement. Eric D. Widmer (2006) souligne ici l'importance des réseaux personnels dans la reconstitution d'un sentiment d'appartenance.

[44] Annexe 10. Dossier de l'enfant confié

4.1. Lecture des dossiers et perte d'informations

Les dossiers supports permettant de connaître les enfants ne sont pas toujours complets, soit parce que les informations sont inconnues, soit car les dossiers ne sont pas remplis correctement au moment du placement (manque de temps, autres impératifs à ce moment-là). Lors de l'enquête que j'ai menée dans un conseil départemental en tant que chargée de mission enfance-famille, j'ai constaté que les informations contenues dans les dossiers étaient souvent lacunaires. Il est nécessaire de croiser plusieurs supports et discours pour parvenir à reconstituer, morceau par morceau, les trajectoires des enfants.

> « Oh trouver des informations, c'est la croix et la bannière » (éducatrice spécialisée)

> « Non les dossiers sont incomplets, parfois je ne connais pas le passif des enfants, alors pour un soutien psychologique, c'est génial, n'est-ce pas ? » (psychologue)

Le suivi des informations concernant l'enfant placé s'avère compliqué pour plusieurs raisons. Le discours des professionnels met en avant une rotation régulière des professionnels ne permettant pas toujours d'accompagner les enfants dans la durée.

> « On ne reste pas aussi longtemps dans les établissements que les enfants, alors entre les différents TS, il y a des choses qui se perdent, car si on note sur un *post it* en 2002, tu imagines bien qu'en 2022, il n'y a plus rien et que ce petit post-it important voilà » (éducatrice spécialisée)

De ce fait des informations sont perdues aux moments de la passation de rôle et de dossiers. Dans les dossiers et supports écrits, lorsqu'ils existent, des informations sont aussi manquantes comme nous avons pu le voir précédemment. Il existe également un manque de temps du côté des professionnels entraînant un manque de communication des équipes entre elles comme le soulignent certains professionnels et enfants dans les entretiens.

> « Non mais certains adultes ne savent rien de nous » (Adam, 14 ans) ; « C'est drôle car certains nous connaissent bien mais pas les nouveaux » (Nathan, 10 ans)

> « Notre relève ce n'est pas toujours ça, on fait avec le temps qu'on a » (référent éducatif, foyer)

Cette complexité est encore accrue dans le cas des enfants orphelins, pour qui l'absence définitive des parents ne permet ni de transmission directe d'éléments biographiques, ni de médiation dans la relation avec les professionnels. Contrairement aux autres enfants placés,

dont les parents, même éloignés ou défaillants, peuvent parfois être sollicités pour retracer des fragments d'histoire ou confirmer certains faits, les orphelins se retrouvent sans ce support face à leur propre récit, souvent lacunaire, parfois incohérent, et reconstruit à partir de documents administratifs ou de souvenirs flous.

> « Pour les autres, c'est plus simple, il suffit de demander aux parents, en général, ils savent » (Mélissa, 16 ans)

La protection de l'enfance repose sur un paradoxe fondamental : protéger l'enfant en le coupant d'un passé douloureux, tout en lui permettant de construire une identité cohérente, enracinée dans son histoire (directrice établissement). Ce dilemme traverse les pratiques professionnelles, les discours institutionnels, et surtout, l'expérience intime des enfants.

Didier Fassin (2004) parle d'une gestion institutionnelle des histoires de vie, où les récits personnels sont souvent reformulés, tronqués, voire réduits au silence par les logiques administratives. L'enfant placé devient objet de dossiers, de procédures, de décisions - au risque que sa propre voix s'efface. Ce phénomène est particulièrement visible dans les situations de placement, où les tensions entre protection et continuité identitaire sont vives. Irène Théry (1998) met en lumière cette dualité : l'institution doit à la fois maintenir la filiation biologique (rester fils ou fille de) et parfois rompre avec un cadre familial violent ou défaillant, et dans le cas présent, absent. Comment dès lors permettre à l'enfant de se construire avec, ou malgré, ce passé ? Les professionnels se trouvent au cœur de cette contradiction. Delphine Serre (2009) a montré comment ces derniers doivent souvent « traduire » les récits des enfants dans un langage administratif, qui édulcore, reformule, ou masque certains éléments. La parole de l'enfant peut être écoutée mais entendue dans un cadre prédéfini qui en limite la portée.

Le problème se cristallise dans les dossiers administratifs, censés constituer la mémoire du parcours, mais souvent lacunaires, filtrés ou perdus (Verdier, 2007). Loin d'être des supports fiables de continuité, ces documents peuvent devenir des lieux d'oubli. On y retrouve une mémoire institutionnelle qui ne croise pas toujours la mémoire personnelle, et qui peut même l'invalider.

Mélina (19 ans) évoque ce sentiment d'effacement :

> « J'ai changé plein de fois de foyer, et à chaque fois, c'était comme si je recommençais à zéro. Personne savait ce que j'avais vécu avant. »

Son analyse illustre ces ruptures dans la transmission, où chaque changement de lieu entraîne une perte d'information, un oubli partiel de son histoire. Cette discontinuité rend plus difficile l'adaptation, notamment scolaire et relationnelle.

Nolan (18 ans), de son côté, a souffert d'un diagnostic tardif de sa dyslexie, avec des conséquences marquées sur sa scolarité :

> « On m'a dit que j'étais dyslexique que très tard… avant, on pensait juste que j'étais lent. Personne n'avait noté ça dans mes dossiers. »

Ce récit met en lumière l'impact concret de la mauvaise circulation des informations entre structures éducatives et sociales. L'absence de relais entre les différentes étapes du parcours compromet non seulement l'accompagnement de l'enfant, mais aussi la reconnaissance de ses besoins spécifiques, pourtant essentiels à son développement.

Monique Sassier (2014) s'interroge sur la capacité des enfants protégés à accéder à leur propre histoire : sont-ils acteurs de leur récit, ou prisonniers de fragments dispersés ? Pour Catherine Sellenet (2007), cette question est directement liée à la manière dont l'institution définit la « défaillance » parentale, et donc la légitimité ou non d'un lien à maintenir. Or, cette définition peut être variable, dépendante des contextes, et créer un flou autour de ce qui est transmis à l'enfant.

Les professionnels, dans ce contexte, apparaissent tantôt comme traducteurs, tantôt comme gardiens de l'histoire. Ils naviguent entre obligations de discrétion, logiques de protection, et besoins d'explication des enfants. Parfois, la protection peut se faire au prix d'une déliaison, en rompant les ponts avec l'histoire familiale, alors même que cette continuité, même minimale, est essentielle à la construction de soi.

Enfin, les travaux d'Isabelle Frechon (2018) permettent de saisir les effets à long terme de ces parcours morcelés : nombreux sont les jeunes adultes ayant été placés qui expriment, avec le recul, un sentiment de vide narratif, d'incompréhension sur leur passé, ou de confusion quant aux décisions prises les concernant.

Entre mémoire institutionnelle et mémoire personnelle, il existe un terrain de tension, où la parole des enfants, les récits familiaux, les archives administratives et les interprétations professionnelles s'entrechoquent.

> « C'est compliqué car les éduc' ont nos dossiers, avec des bouts de nous, mais c'est pas forcément la réalité » (Mélissa, 16 ans)

> « Je trouve aussi que les enfants connaissent seulement la partie de leur histoire qui va les intéresser donc c'est pas vraiment la réalité parfois » (animatrice, Mecs)

Or, les jeunes veulent connaître leur propre histoire. Mais l'absence de continuité dans la transmission des informations peut engendrer des conséquences concrètes : par exemple, un diagnostic de dyslexie peut ne pas être connu ou pris en compte, compromettant ainsi l'accompagnement éducatif et scolaire. L'histoire personnelle, pour pouvoir exister, doit être racontée, transmise, et surtout reconnue.

4.2. Absence de continuité entre vie familiale et institutionnelle

Les enfants enquêtés ont très rarement une relation avec leurs familles d'origine. Dans le cas d'un décès des parents, la famille de l'enfant ne se manifeste pas souvent. Les professionnels et la direction des institutions enquêtés, ainsi que les enfants soulignent un manque d'investissement des familles. Une jeune enquêtée me confie lors d'un entretien que sa famille éloignée ne l'a jamais contactée. Elle pense ne pas compter à leurs yeux et a finalement abandonné.

> « Finalement, ils n'ont jamais pris de nouvelles de moi, donc pourquoi je chercherais à comprendre » (Mélissa, 16 ans)

L'une des référentes éducatives semble désemparée face à cette situation, elle ne connaît pas les familles des enfants et se demande comment les accompagner.

> « Les familles ne se font pas connaître, ils sont même souvent inconnus de nos services » (référente éducative)

Pourtant la direction des deux établissements, aimerait créer du lien avec les familles, pour avoir un accompagnement dans son entièreté. Ainsi les familles pourraient être un support pour les enfants dans la prise en charge (CASF, Article L221-1 6°) [45]. Toutefois, selon l'un des travailleurs sociaux, l'institution ne permet pas de créer un lien avec les familles, ce qui conduit à une rupture de liens.

> « Non mais personne ne fait l'effort de tenir les familles informées, parfois, elles ne doivent même pas savoir que les enfants sont placés, la transmission d'informations, ce n'est pas le fort de la protection de l'enfance » (Travailleur social)

[45] Annexe 2. Articles de lois (d).

Plusieurs professionnels ont un discours moins tranché, pour beaucoup, la rupture de liens est due à des priorités différentes. Leur attention est souvent focalisée sur des enjeux considérés comme plus urgents ou plus opérationnels : la gestion du quotidien, la sécurité de l'enfant, la coordination entre intervenants, ou encore le respect du cadre judiciaire. Dans ce contexte, le maintien des liens familiaux peut apparaître comme secondaire, surtout lorsque la famille est perçue comme absente.

Les histoires de Mélissa (16 ans) et Noa (12 ans) montrent une rupture entre leur vie familiale et leur vie en institution. Mélissa, ayant vécu avec sa mère malade et perdue rapidement, se trouve dans une situation où l'institution n'a pas fait le lien avec sa famille élargie. Noa, quant à elle, se trouve à vivre dans une structure où la continuité avec son passé familial semble inexistante, accentuant son sentiment de perte et d'isolement.

Mélissa, après la perte de sa mère et son parcours instable, témoigne de l'absence de continuité entre sa vie familiale et la vie en institution, ce qui renforce son sentiment de déconnexion. Noa, de son côté, ressent une rupture totale entre son passé familial et son quotidien institutionnel.

Conclusion

L'entrée dans le dispositif de protection de l'enfance ne constitue pas uniquement une rupture soudaine, mais s'inscrit dans un processus de désaffiliation progressive, où les enfants et les jeunes se retrouvent souvent démunis face à leur passé. Les récits de vie recueillis dans ce chapitre mettent en évidence des contextes familiaux profondément fragilisés, marqués par le décès, l'absence de figures stables et un déficit de transmission.

Ces expériences révèlent un double déficit : affectif et narratif. D'une part, la perte ou l'effacement des repères familiaux rend difficile l'inscription dans une filiation claire ; d'autre part, la discontinuité institutionnelle, marquée par des changements de référents professionnels, ou encore par l'opacité administrative, entrave la construction d'un récit biographique cohérent. Cette difficulté à relier les fragments de leur histoire rend plus complexe encore l'expression d'une capacité d'agir, notamment lorsque la parole est peu sollicitée, reconnue ou conservée.

Ce chapitre souligne que l'expérience des enfants placés ne se réduit pas aux dimensions matérielles et éducatives, mais inclut également des enjeux narratifs. Leur histoire même fragmentée, constitue un support à partir duquel ils cherchent à se reconstruire et à produire du sens.

Marquée par le décès parental et des parcours familiaux fragiles, l'entrée en protection constitue une bifurcation et le placement lui-même cristallise les ruptures tout en s'esquissant de nouvelles recompositions relationnelles : tel sera l'enjeu du chapitre suivant.

Chapitre 9 : L'expérience du placement : entre ruptures, ajustements et recompositions

La perspective adoptée dans ce chapitre envisage le placement comme un moment charnière des parcours, à la fois contraint et porteur de transformations (Grossetti, Bessin et Bidart, 2009). Elle met en lumière les formes, parfois discrètes, de l'*agency* des enfants dans ces situations (James, Jenks et Prout, 1998 ; Qvortrup, 2011 ; Corsaro, 2015), tout en soulignant l'influence structurante des contextes institutionnels (Elder, 1998) et les spécificités de la temporalité juvénile (Cavalli, 2007). Ces apports théoriques offrent ainsi des outils pour analyser comment les jeunes placés traversent les ruptures, ajustements et recompositions qui jalonnent leur parcours.

Le chapitre interroge cette expérience en trois temps. Il explore d'abord la rupture initiale de l'arrivée en structure, souvent vécue dans l'incompréhension ou la désorientation. Il analyse ensuite les ajustements relationnels et identitaires propres au quotidien institutionnel, marqué par les règles collectives, des liens professionnels instables et la cohabitation avec d'autres jeunes placés. Enfin, il s'attarde sur les processus de reconstruction relationnelle, en mobilisant la notion de réseaux personnels proposée par Eric D. Widmer (2006), afin de comprendre comment certains parviennent, ou non, à retisser des liens significatifs.

Le placement apparaît ainsi comme une bifurcation biographique où se conjuguent contraintes institutionnelles et possibles recompositions des parcours. Il engage pleinement les jeunes dans la négociation de leur place, de leurs relations et de leur identité, dans un monde régi par des temporalités qui ne sont pas toujours les leurs.

1. Le choc du placement : entre rupture brutale et soulagement ambivalent

L'entrée en structure marque une rupture majeure dans le parcours des mineurs concernés. Elle constitue une bifurcation significative (Grossetti, Bessin, Bidart, 2009) qui redéfinit leurs repères immédiats, tant sur le plan spatial que relationnel. Ce moment charnière est souvent perçu comme brutal en raison de son caractère soudain et du manque de préparation qui l'accompagne.

1.1. Les premières impressions : brutalité de l'entrée en structure

Cette entrée donne lieu à une pluralité de représentations du placement - vécu tantôt comme une sanction, tantôt comme un acte de protection - et suscite des réactions émotionnelles

contrastées. L'analyse des premiers jours permet de saisir la portée de cette transition, à travers les discours des jeunes sur leurs perceptions initiales, leurs sentiments et leur adaptation à un cadre institutionnel nouveau.

> « Je ne savais plus où j'étais en fait, j'avais l'impression que c'était pas ma vraie vie, déjà, tu rencontres beaucoup de pro, ensuite beaucoup de jeunes et puis on te pose là, je sais plus si on m'expliquait mais j'ai l'impression que non, après j'étais sûrement ailleurs » (Adam, 14 ans)

Les premiers jours de placement sont fréquemment décrits par les jeunes comme une expérience marquée par l'incompréhension et la sidération. La violence du décès d'un parent, l'arrivée dans un environnement inconnu et le manque de préparation contribuent à un sentiment d'insécurité.

> « Les enfants lorsqu'ils arrivent dans le placement, c'est vraiment une expérience complexe, encore une mesure à la maison type AED, AEMO, oui ça va car ils gardent leurs ancrages, leurs repères mais là, c'est vraiment un effet sidération […] la sidération c'est dû au choc, à la surprise, et c'est impossible de s'adapter car c'est trop rapide » (psychologue)

Ce moment peut être interprété comme une fragmentation biographique (Robin et Séverac, 2013), dans laquelle la transmission du sens de l'événement est difficile, voire impossible. Cette brutalité initiale illustre le caractère disruptif du placement, souvent déconnecté d'un récit compréhensible.

Les jeunes élaborent rapidement des représentations du placement qui oscillent entre sentiment de punition, perception d'un sauvetage, ou encore expérience d'isolement.

> « Pour moi, lorsque je suis arrivé, c'était vraiment une forme de dispute, je pensais qu'on voulait me faire payer quelque chose limite, je me disais : je suis quelqu'un d'horrible si on me met là. C'était accentué car je pensais aller dans ma famille et non, donc je me pensais coupable » (Adam, 14 ans)

> « Pour moi, c'était être seul en fait, tu arrives dans le monde, et toi t'es seul, mais genre vraiment seul et tu penses que ça va être pour la vie, enfin c'est, c'est pour la vie le placement, dans des cas, mais être solo à vie » (Yanis, 20 ans)

> « Perso, je me suis dis ouf, je vais avoir un toit sur la tête et être accompagnée, on va m'aider et me sortir de là » (Lina, 12 ans)

Ces interprétations traduisent une tentative d'appropriation lors d'une décision qui leur échappe.

> « Clairement lors du placement, on te demande à aucun moment ton avis, c'est ferme ta gueule et on gère […] Ah mais on m'expliquait rien du tout, je savais même pas que j'étais placé » (Adam, 14 ans)

Le témoignage d'Adam illustre de manière saisissante la négation de l'*agency* des enfants dans les processus décisionnels qui les concernent. Son expression brutale - « ferme ta gueule et on gère » - traduit une expérience de dépossession symbolique, dans laquelle l'enfant n'est ni consulté ni informé, et donc exclu du statut de sujet pensant ou ressentant. Dans la lignée des travaux de Alison James et Alan Prout (1997) et de Jens Qvortrup (2009), cette situation révèle une tension entre l'enfant envisagé comme « être en devenir » (à protéger, à diriger) et l'enfant comme « être social à part entière », capable de comprendre, de ressentir, et de participer. William Corsaro (2005), quant à lui, insiste sur l'importance de reconnaître les enfants comme des co-constructeurs actifs de leur vie sociale - ici, ce potentiel est systématiquement entravé. Le fait qu'Adam découvre a posteriori qu'il a été placé sans même en être informé renvoie à une expérience de désappropriation, où les décisions sont prises sur lui et non avec lui. Ce silence institutionnel a des effets durables : il peut nourrir un sentiment d'injustice, de défiance envers les adultes, voire un trouble dans la construction identitaire. Cela contrevient aux principes même de la participation de l'enfant, pourtant inscrits dans les textes législatifs (CIDE, loi de 2007). En somme, ce verbatim montre combien le non-recours à la parole de l'enfant dans les moments-clés du placement est vécu non seulement comme un manque de reconnaissance, mais aussi comme une violence symbolique. Ce déni d'*agency* est d'autant plus problématique qu'il affecte le rapport de l'enfant à lui-même et à l'institution censée le protéger.

Par ailleurs, dans une perspective de parcours de vie (Elder, 1998), ces perceptions traduisent le poids des institutions dans la trajectoire individuelle, mais aussi la manière dont les enfants réinterprètent cette nouvelle réalité à travers le prisme de leurs expériences antérieures et de leurs attentes vis-à-vis du futur.

La diversité des réactions émotionnelles observées, colère, peur, retrait, mais aussi parfois soulagement, révèle la complexité du vécu initial. Pour certains, le placement met fin à un contexte familial instable ou violent à la suite de la perte d'un des parents, ce qui peut engendrer une forme de soulagement mêlé d'incertitude.

> « Oui, pour moi c'était un soulagement car c'était trop dur avant donc pour le coup, j'étais contente même si après c'est pas le meilleur de la vie mais j'avais l'impression d'être avec quelqu'un et puis je pouvais parler » (Lina, 12 ans)

Pour d'autres, il constitue une source de souffrance biographique (De Gaulejac et *al*., 2008), difficile à symboliser dans un récit de soi.

> « Je t'en parle aujourd'hui mais c'est dur, j'ai mis du temps, pour moi être placée, c'est le drame de ma vie et de savoir que voilà, je suis là, encore aujourd'hui je le vis mal mais sur le coup, je pense que j'allais faire une descente aux enfers » (Mélissa, 16 ans)

Le caractère ambivalent de ces émotions est aussi lié au désajustement temporel vécu par les jeunes : ils doivent soudainement s'inscrire dans un temps institutionnel qu'ils ne maîtrisent pas (Lalive d'Epinay et *al*., 2005).

1.2. La découverture d'un cadre inconnu

Les récits recueillis soulignent l'importance de ce moment de bascule. La confrontation à un cadre inconnu, normé, collectif suscite des réactions variables mais toujours marquantes.

> « Déjà, au début de placement, et les premiers mois, c'est horrible, tu arrives, tu comprends rien, alors que les autres font leur vie normale » (Mélina, 20 ans)

> « Je me disais que j'allais jamais connaître les choses à faire, tu sais, ça fait le mec perdu, au milieu, donc tu observes, mais tu demandes pas pour pas faire chi** » (Nathan, 10 ans)

> « Oui, moi oui je me rappelle, c'était dur et j'étais complètement, tu sais le mot pour dire sous l'eau […] oui noyé ! c'est ça car oui tu es là à boire la tasse avec tous les trucs qu'on te dit » (Nolan, 18 ans)

Pour certains jeunes, il s'agit d'un espace de désorientation initiale, où les normes implicites doivent être décodées rapidement pour éviter la marginalisation au sein du groupe. Cette phase initiale est déterminante dans la façon dont les jeunes amorcent leur recomposition relationnelle et identitaire (Widmer, 2006 ; Cavalli, 2007), mais aussi dans leur capacité à intégrer les codes de la structure.

L'entrée en structure marque un moment souvent brutal, accompagné d'un sentiment de perte, d'incompréhension, voire d'abandon. Emma, 11 ans, confie ainsi : « Je me sens un peu dans mon monde, toute seule. Même s'il y a des gens bien ici, ça change pas tout. » Ce sentiment

d'isolement est partagé par Lucas (11 ans) : « Ma famille, elle est loin. Enfin, pas loin, mais absente quoi. Donc je me sens tout seul. » Nathan (10 ans), quant à lui, exprime une méfiance profonde envers les autres enfants : « Je préfère être tout seul. Les autres, c'est compliqué. »

Le passage d'un environnement familial, même chaotique, à une structure institutionnelle provoque ainsi un désarroi que les jeunes verbalisent différemment : entre colère, repli, et parfois soulagement face à une violence familiale interrompue (climat conflictuel avec le parent restant, insécurisant - alcool, drogue …).

Comme l'a montré Émilie Potin (2012), le placement, bien que pensé comme une mesure protectrice, entraîne une perte des repères familiaux et sociaux, et confronte l'enfant à de nouveaux codes institutionnels et scolaires, ce qui peut accentuer son sentiment de décalage. Les enfants rencontrés sont souvent confrontés, dès leur placement, à des mesures qu'ils ne comprennent pas. Les décisions judiciaires ou les termes administratifs peuvent générer un sentiment profond de confusion, d'insécurité et d'incompréhension.

La méconnaissance des raisons du placement et le flou qui entoure les décisions institutionnelles entravent l'*agency* des enfants (James et Prout, 1990 ; Qvortrup, 2011). Pierrine Robin et Nadège Séverac (2013) soulignent combien ce déficit d'explications s'articule à un paradoxe : les enfants sont souvent sommés de raconter leur histoire, dans des entretiens, des audiences, des bilans, tout en étant rarement associés aux décisions qui en découlent. En ne leur donnant ni les clés de lecture ni les moyens d'exprimer leur point de vue de manière entendue, le système place les enfants dans une position d'acteur social opprimé, les empêchant de participer activement à la co-construction de leur environnement et leur parcours. L'opacité du langage administratif, le manque de médiation adaptée à leur âge, et l'absence d'explication claire contribuent à produire un brouillage biographique, qui bloque leur capacité à élaborer un sens personnel à leur parcours. Or, cette appropriation narrative est une condition essentielle de l'*agenc*y. Ainsi, loin d'être simplement « trop jeunes pour comprendre », ces enfants sont souvent empêchés de jouer un rôle actif dans leur propre parcours par des pratiques institutionnelles qui les réduisent à des objets de décision plutôt qu'à des sujets d'expérience.

> « Franchement, au début, tu captes rien, un peu comme toi lorsque tu es arrivée, tu te dis mais dans quoi je suis » (Adam, 14 ans)
>
> « Non mais en PE on parle une autre langue, c'est très fou. Les mots, en fait ici, c'est des lettres et t'as plusieurs lettres dans une même phrase [rire] » (Noa, 12 ans)

Les notions de placement, d'autorité administrative, ou encore de « projet pour l'enfant » leur sont étrangères et peuvent apparaître arbitraires, surtout lorsque les explications manquent ou ne sont pas adaptées à leur âge.

> « Quand je suis arrivée, j'étais petite, on m'expliquait rien, je comprenais rien et je me disais : mais pourquoi tout ce bordel au lieu de dire les choses et les dire simplement ? Tu vois, je me suis déjà dit que c'était pour ne pas nous dire quand on est petit » (Mélissa, 16 ans)

Pourtant, ces enfants manifestent souvent une capacité d'adaptation. Ils s'approprient rapidement les nouveaux codes de communication, apprennent à naviguer entre les différents acteurs de la protection de l'enfance (éducateurs, travailleurs sociaux, juges), et développent une compréhension implicite des règles, des attentes et des usages du système. Cette adaptation rapide évoque la notion de socialisation secondaire (Darmon, 2016) où l'individu, confronté à un nouveau monde social, doit intégrer ses normes pour y évoluer.

> « En deux, trois mouvements, hop tu connais tout et tu apprends à parler, à vivre, à penser Ase et ensuite tu peux en jouer, tu connais si bien, que tu te la racontes, et tu maîtrises, en fait, t'es un peu un pro de la PE après, ça me fait penser à notre échange sur les « concernés » ou les comment tu dis ? [patients experts] ah oui patients experts, idem, enfants experts » (Mélina, 19 ans)

Erving Goffman (1961), dans ses travaux sur les institutions totales, éclaire le processus par lequel les individus, ici les enfants, doivent réapprendre à se positionner, à gérer leur présentation de soi, et à maîtriser les interactions dans un cadre fortement normé et contraignant. L'enfant placé apprend à « jouer un rôle » selon les contextes et les interlocuteurs : ce comportement peut être interprété comme une adaptation secondaire (Goffman, 1961), c'est-à-dire une stratégie discrète d'ajustement face aux contraintes de l'institution. En modulant ses attitudes pour plaire aux adultes de référence, éviter les sanctions ou influencer la perception des professionnels. L'enfant tente de préserver une forme de contrôle sur son environnement, sans remettre en cause frontalement l'ordre établi (Chapitre 6 : Modes d'actions des enfants : résister, contourner, négocier en institution).

> « Je te l'ai déjà dit, mais avant une audience, on sait préparer, par exemple, on sème des graines dans la tête des éducateurs pour qu'ils prônent notre paroisse […] je ne sais pas quand, enfin si pour une sortie en voyage scolaire, pour une nouvelle activité qui demande un budg' » (Mélissa, 16 ans)

Enfin, cette capacité d'adaptation ne doit pas masquer la violence symbolique (au sens de Pierre Bourdieu, 1970) que représente le placement : les enfants doivent intégrer des normes et des codes sociaux qui ne sont pas les leurs, souvent sans avoir le pouvoir de les questionner.

2. La reconstruction dans un monde réglé : contraintes, repères et adaptations

Plutôt que de réduire la vie en institution à une succession de routines ou de contraintes, il s'agit de la comprendre comme une étape dans un parcours de vie marqué par des ruptures et des recompositions. Les règles, les rituels, les temporalités imposées ne sont pas seulement du « quotidien réglé » : ils s'inscrivent dans parcours où les jeunes doivent sans cesse négocier leur identité, reconstruire un récit de soi et réajuster leurs repères.

L'environnement institutionnel crée un cadre structurant visant à assurer la « sécurité physique et psychique des jeunes confiés » (directrice, Mecs). Toutefois, cette régulation s'accompagne d'un ensemble de contraintes normatives qui exigent de leur part une adaptation constante. Si ce cadre peut représenter un espace de « stabilisation » propice à la reconstruction individuelle (psychologue), il génère également des conflits, notamment en matière d'intimité, d'émotions et de rapport à l'autorité.

La gestion institutionnelle du quotidien s'inscrit dans une logique de temporalité imposée (Lalive d'Epinay et *al*., 2005), souvent déconnectée du vécu subjectif des jeunes. Les routines visent selon les professionnels à stabiliser et à gérer le groupe, mais peuvent également engendrer une forme de dépossession temporelle. Le chapitre 5 met en évidence cette régulation constante, perçue parfois comme sécurisante, parfois comme aliénante. Le placement apparaît alors comme un moment de reconfiguration du rapport au temps et à l'espace, où la quotidienneté est à la fois balisée et surveillée.

Les pairs et les professionnels apparaissent comme des médiateurs biographiques. Les enfants, dans la cohabitation contrainte, expérimentent des formes de solidarité, de rivalité, mais aussi de reconnaissance mutuelle qui participent à leur construction. Les éducateurs et psychologues, malgré l'ambivalence de leur position de contrôle et de soutien, deviennent des repères qui permettent d'inscrire les expériences dans une histoire, d'accompagner la mise en sens des épreuves, de tenir symboliquement la continuité. Même lorsque le *turnover* fragilise ces liens, l'expérience relationnelle nourrit une compétence d'adaptation et une recherche de figures de stabilité.

Le coucher dans une des institutions enquêtées [46]

Le rituel du soir commence. Les éducateurs passent dans les chambres pour rappeler que les lumières doivent être éteintes. Dans le couloir, les pas des adultes résonnent, entre portes qui claquent doucement et consignes répétées à voix basse : « Allez, on se prépare à dormir maintenant. » Le ton est calme, presque mécanique. C'est l'heure. Toujours la même.

Dans sa chambre, Lucas, 11 ans, se glisse sous la couette, mais ses yeux restent grands ouverts. Il vient de raccrocher avec sa marraine, qu'il a pu appeler exceptionnellement ce soir. Elle lui a dit qu'elle allait « essayer de venir bientôt », sans donner de date. Il me dit que son esprit est agité, mais l'extinction des feux approche. Il chuchote à travers la cloison pour voir si son copain dans la chambre d'à côté est réveillé. Il me dit qu'il voudrait parler encore un peu. « Pas pour désobéir », juste pour ne pas « être seul avec [ses] pensées ».

De l'autre côté du couloir, Noa, 12 ans, a demandé si elle pouvait écrire dans son journal encore quelques minutes. L'éducateur hésite : « Dix minutes, pas plus. » Elle hoche la tête, mais écrit, cherchant à figer par les mots ce qu'elle ne peut pas dire à voix haute : « j'écris, j'écris ce que je peux pas dire ». Quand il revient éteindre la lumière, elle serre son carnet contre elle.

Pour les enfants, le coucher ne marque pas toujours une transition douce vers le repos. Il peut exacerber les angoisses, réactiver des souvenirs ou amplifier un sentiment de solitude.

> « Le soir, lors du coucher, tout remonte, les angoisses, les histoires passées, l'isolement … les pleurs » (psychologue)

Les exemples du coucher, des disputes, des départs d'éducateurs montrent que les émotions (angoisse, peur, colère, tristesse, désir de solitude ou de lien) ne sont pas des « à-côtés » du placement. Elles sont le matériau même de la reconstruction biographique. Les enfants apprennent à les réguler, à les exprimer ou à les taire, en fonction des contextes. Ces affects sont indissociables de leurs souvenirs (famille absente, promesses de visite, pertes successives), et c'est par leur reconnaissance – ou leur mise sous silence – que se rejoue leur capacité à se projeter dans l'avenir.

L'espace collectif limite fortement l'intimité des jeunes, tant sur le plan physique qu'émotionnel. Cette configuration rend nécessaire une régulation constante des interactions, tout en mettant à l'épreuve les capacités de chacun à gérer ses affects et à négocier ses relations.

[46] Au moment du coucher, je déambule dans les couloirs et je dis également bonne nuit aux enfants.

« Vraiment, il y a des gars ici, ils sont trauma hein, ils hurlent dans les douches, ils ont été tellement abîmés, enfin tu vois, ils sont sous pression et du coup c'est dur à gérer » (Adam, 14 ans)

« Parfois, avec nos histoires bien *hard*, c'est pas évident » (Mélissa, 16 ans)

Fin d'après-midi dans la salle commune

Dans la pièce principale, trois enfants jouent à un jeu de société sur la grande table. Deux autres sont affalés sur le canapé, fixant l'écran d'une émission qu'ils ne regardent qu'à moitié. L'ambiance est tendue : une broutille sur les règles du jeu déclenche une dispute. L'un des garçons, excédé, jette les cartes par terre. L'éducatrice intervient rapidement, sans hausser la voix, pour désamorcer le conflit. Elle propose à chacun de prendre un peu l'air dans le couloir, chacun à tour de rôle. Pas de sortie dehors : il pleut.

Assise dans un coin de la salle, Lina, 12 ans, feuillette une revue, visiblement agacée. Elle soupire bruyamment à chaque éclat de voix. Ce soir, elle aurait aimé être seule. Ou du moins pouvoir pleurer tranquillement : elle a appris dans la matinée qu'une amie allait être placée dans une autre structure. Mais ici, pas de chambre seule, pas de coin tranquille. Toute émotion doit rester discrète, gérable, sous peine d'attirer l'attention ou de créer un incident.

« Je ne veux pas en parler, je veux juste pleurer, tranquille dans mon coin mais je vais où sérieux ; il y a pas un millimètre sans croiser quelqu'un »

Lina serre les dents. Elle sait que crier ou s'effondrer pourrait entraîner pire. Alors elle se tait. Elle se contient. Ce n'est pas le bon moment, ni le bon endroit.

« Tout à l'heure, oui tu as vu, j'en ai pas parlé car je savais que si je disais quelque chose, j'allais le dire de manière soûlée et puis je ne voulais pas que ça me retombe dessus. »

Les enfants naviguent dans un univers institutionnel où les émotions doivent être canalisées, exprimées avec prudence. Ils ont appris que les pleurs gênent, que les colères fatiguent les adultes, que les confidences peuvent circuler. L'espace collectif est source de vulnérabilité.

« Si tu parles trop, ou dis trop les choses oui, ça te met en danger après, les copains ou pas, savent tes faiblesses hein » (Emma, 11 ans)

« J'ai pas envie de faire, de faire la chiante quand je pleure, donc voilà » (Noa, 12 ans)

Cet instant souligne l'effort de régulation émotionnelle permanent auquel les enfants sont soumis dans un cadre où les interactions ne sont ni choisies, ni maîtrisées, et où l'intimité est un luxe. La cohabitation contrainte pousse à un travail constant, s'adapter, lire les humeurs des autres, se protéger et composer.

Un mercredi après-midi dans une des institutions enquêtées

Dans le salon commun, Adam, 14 ans, s'effondre sur le canapé, le visage fermé. Il vient d'avoir une altercation avec un éducateur à propos de son refus de participer à l'activité collective du jour. Une éducatrice s'approche calmement, tout en gardant une certaine distance physique.

« Adam, j'ai besoin que tu m'écoutes deux minutes. »

Il ne répond pas, fixe le sol, les bras croisés. Elle poursuit doucement :

« Je comprends que tu sois en colère. C'est pas simple d'être ici, mais on a des règles, et elles ne sont pas là pour t'enfoncer, au contraire. Elles sont là pour te sécuriser. »

Le ton est posé, mais ferme. Elle rappelle le cadre, cette autorité implicite qui rythme les journées : heures des repas, devoirs, sorties… Adam souffle bruyamment, visiblement agacé, mais ne part pas. L'éducatrice s'assied à l'extrémité du canapé. Après quelques secondes de silence partagé, elle ajoute :

« Si tu veux, après le goûter, on peut discuter tous les deux. Pas pour te punir. Juste pour essayer de comprendre ce qui se passe en toi. »

Ce moment suspendu dit tout. L'éducatrice incarne à la fois la figure de contrôle, celle qui rappelle les règles, qui gère les débordements et une présence qui offre écoute et contenance. Adam ne dit rien, mais son corps se décrispe un peu. Il reste là.

Cette tension est accentuée par les phénomènes de *turnover* des professionnels, qui fragilisent la continuité des liens et rendent plus complexe la construction de figures de référence. Le manque de stabilité entre en résonance avec la notion de souffrance biographique (De Gaulejac et *al*., 2008) : les jeunes peinent à inscrire leur histoire dans un récit cohérent lorsque les interlocuteurs changent sans cesse.

Fin de journée dans une des institutions enquêtées

Assise sur son lit, Noa, 12 ans, tripote nerveusement la fermeture de son *sweat*. Elle vient d'apprendre que Samir, son éducateur référent depuis six mois, part dans deux semaines. Encore un. Elle ne dit rien, mais son regard est vide, comme éteint.

Plus tôt dans l'après-midi, son éducateur lui a annoncé son départ. Il a tenté de mettre des mots simples, de souligner qu'elle n'y était pour rien, qu'il partait pour un autre poste, que ce n'était pas un abandon. Mais pour Noa, les mots tombent dans le vide. C'est le quatrième éducateur qu'elle « perd » en deux ans. « C'est pas grave, » a-t-elle juste dit. Mais ce n'était pas vrai.

Dans le bureau, l'équipe éducative en discute. Certains s'inquiètent de la façon dont Noa s'est repliée sur elle-même depuis l'annonce. D'autres rappellent que ce genre de situation est fréquent, que les jeunes « s'habituent ». Mais au fond, ces départs à répétition laissent des traces. Comment se confier, construire une relation de confiance, si l'on sait qu'elle prendra fin, sans qu'on ait eu le choix ?

Le journal de liaison fait état d'un « comportement distant » de Noa ces derniers jours. L'éducatrice de nuit notera plus tard qu'elle a dormi tout habillée, comme pour rester en alerte.

Cet instant montre comment le *turnover* des professionnels fragilise les repères affectifs et empêche les jeunes de tisser des liens durables. L'histoire personnelle devient difficile à raconter car elle est morcelée par des ruptures successives.

Ainsi, l'institution n'est pas qu'un espace de régulation quotidienne : elle constitue un segment de parcours, où se mêlent ruptures et continuités, pertes et reconstructions. Le placement agit comme un laboratoire biographique, où se rejoue sans cesse la tension entre cadre imposé et subjectivité des enfants. Les affects, loin d'être de simples obstacles à gérer, sont des ressources qui révèlent la profondeur de ce travail de recomposition.

3. Les nouvelles affiliations, nouvelles identités : vers une recomposition relationnelle

Malgré les contraintes inhérentes à la vie en institution, les jeunes placés développent de nouvelles formes d'appartenance et redéfinissent progressivement leur position au sein du collectif. L'espace communautaire, s'il impose des normes relationnelles, constitue également un terrain de socialisation et d'expérimentation identitaire. Les interactions entre pairs, les liens

plus ou moins durables noués avec les professionnels, ainsi que les perspectives d'avenir formulées par les jeunes témoignent d'un processus de recomposition relationnelle (Widmer, 2006). Ce dernier s'accompagne d'un travail de positionnement face à l'étiquette d'« enfant placé », dans un équilibre mouvant entre intériorisation des assignations sociales et affirmation de trajectoires singulières. Ces processus s'inscrivent dans des temporalités plurielles (Lalive d'Epinay et *al*., 2005), entre inscription institutionnelle et aspirations individuelles.

3.1. Les liens entre pairs : amitiés fortes, alliances, rivalités

La vie en établissement favorise l'émergence de relations interpersonnelles intenses, structurées autour d'alliances de circonstance, de solidarités et de rivalités (Chapitre 5 : Règles et relations : la vie quotidienne en établissement). Ces liens, bien que parfois fragiles ou conflictuels, remplissent une fonction essentielle de soutien et de reconnaissance.

Un jeudi soir, dans la cour d'une des institutions enquêtées, juste après le dîner.

Le soleil décline lentement, et dans la cour bétonnée, un petit groupe de jeunes s'est formé autour de Nathan, 10 ans, en pleurs. Il vient d'avoir une altercation avec un autre garçon du groupe, Tom, qui l'a insulté violemment pendant le repas. La tension est encore palpable.

Immédiatement, Marie et Camille, deux adolescentes de 15 ans, s'asseyent à côté de Nathan. Elles le couvrent de paroles rassurantes :

« Laisse-le, il fait le malin devant les autres mais c'est qu'un lâche. » « Viens, on va pas rester avec eux. »

Le petit groupe se détache, formant une micro-alliance autour de Nathan, dans un geste de protection. Ce n'est pas la première fois que de telles solidarités émergent, elles se font et se défont au fil des semaines, selon les conflits, les affinités, les blessures partagées.

Plus loin, Tom est resté seul. Deux garçons le regardent de loin, hésitant à aller vers lui. Il est fort, respecté pour son audace, mais parfois mis à l'écart à cause de ses provocations. Une forme de rivalité diffuse s'installe, silencieuse, mais pesante.

Dans cette situation, les éducateurs observent discrètement, attentifs mais sans intervenir pour l'instant. Ils savent que ces moments d'alliances, aussi éphémères soient-ils, jouent un rôle structurant. Selon eux, ils permettent aux jeunes de se sentir exister à travers le regard de leurs

pairs, de tester des formes de loyauté. Ces moments permettent aussi de négocier leur place dans le groupe.

Cette observation montre comment les jeunes enquêtés développent des relations interpersonnelles intenses, souvent marquées par des logiques d'alliance, de solidarité et de rivalité. Ces dynamiques peuvent être analysées comme des formes de socialisation secondaire, c'est-à-dire des processus d'apprentissage de normes, de rôles et de stratégies relationnelles qui prennent place après la socialisation primaire (Darmon, 2006) dans des contextes spécifiques, ici, l'institution de placement. Elle montre également des reconfigurations de liens dans un parcours marqué par la solitude.

Le groupe joue ici un rôle central : il devient un lieu de reconnaissance (Honneth, 2004), où les jeunes cherchent à être vus, compris, soutenus. Dans un environnement où les adultes représentent l'autorité, la validation entre pairs devient cruciale. Elle permet de reconstruire une identité sociale malmenée par les ruptures biographiques (décès, placements, séparation familiale, instabilité affective).

Marie et Camille (autres enfants confiées), en soutenant Nathan, expriment une solidarité qui dépasse le simple lien d'amitié : c'est un acte de reconnaissance symbolique, un geste qui réaffirme la valeur de l'autre.

Ces alliances ne sont pas fixes : elles se forment et se dissolvent en fonction des tensions, des conflits ou des enjeux de domination. On retrouve ici une logique de micro-pouvoir (Foucault, 1975), où chacun cherche à exister dans un système hiérarchique informel, à défendre une place, parfois au détriment des autres.

Tom, en insultant Nathan, tente de maintenir sa position de force. Mais son isolement temporaire montre que la domination n'est jamais totalement assurée : elle dépend des regards, des réactions, de l'approbation du groupe.

Même les rivalités, parfois violentes ou instables, remplissent une fonction affective essentielle : elles permettent aux jeunes d'éprouver leur existence sociale, de tester les limites, et d'externaliser des conflits internes dans un cadre relationnel. Cette fonction est soulignée par William Corsaro (2005), qui montre que ces interactions participent activement à l'élaboration identitaire des enfants, notamment dans des contextes où les figures adultes sont perçues comme distantes ou institutionnelles. De même, Erving Goffman (1973) insiste sur la négociation

constante des « faces » sociales, où rivalités et tensions deviennent des moments clés de la construction sociale du soi.

Les relations entre jeunes ne sont pas de simples « cohabitations imposées » : elles forment un tissu social complexe, structuré par des enjeux de reconnaissance, d'appartenance, et de pouvoir. Comprendre ces dynamiques permet de mieux saisir comment les jeunes investissent l'institution, non seulement comme un lieu de contraintes, mais aussi comme un espace de recomposition sociale, où ils peuvent, parfois, réapprendre à être en lien.

Ils participent à la reconstruction de réseaux sociaux dans un contexte de rupture avec les relations antérieures (Widmer, 2006). L'interdépendance entre pairs peut faciliter l'intégration dans le collectif institutionnel, mais aussi renforcer des logiques d'opposition ou de mise à l'écart. Ces dynamiques relationnelles sont constitutives d'un processus de socialisation secondaire (Darmon, 2006), au cœur du vécu des jeunes placés. Ainsi, la vie en établissement agit comme une instance de socialisation secondaire (Dubar, 1991 ; Darmon, 2006) en produisant un environnement où les jeunes apprennent à gérer des normes, des rôles et des stratégies relationnelles propres au collectif. Pour les orphelins, ces interactions peuvent avoir plusieurs effets structurants sur leur parcours :

- Reconstruction partielle de liens sociaux : Le groupe de pairs devient un espace de substitution aux relations familiales perdues. Les alliances, même temporaires, offrent une forme de soutien émotionnel et de reconnaissance (Honneth, 2004).

- Apprentissage de compétences relationnelles : Les solidarités et rivalités entraînent les jeunes à négocier leur place dans des micro-hiérarchies informelles (Foucault, 1975), à développer des tactiques d'intégration ou de résistance, et à comprendre les effets de la loyauté ou du conflit.

- Expérimentation identitaire : Dans un contexte marqué par la rupture biographique (décès parental, séparation familiale, placement …), ces interactions permettent de tester différentes « faces » sociales (Goffman, 1973), de se positionner dans un groupe et de se confronter au regard des autres.

- Risque de reproduction des logiques d'exclusion : Les rivalités et tensions peuvent aussi renforcer la mise à l'écart de certains, aggravant le sentiment de solitude ou de rejet. Cette ambivalence, entre soutien et exclusion, façonne durablement la manière dont les jeunes envisagent leurs relations futures (Widmer, 2006).

Pour les orphelins rencontrés, l'établissement est à la fois un lieu de contraintes institutionnelles et un environnement relationnel où se recomposent les appartenances et les identités. Ce double rôle peut contribuer à renforcer leur capacité d'adaptation sociale, mais aussi cristalliser certaines vulnérabilités relationnelles.

3.2. L'établissement de la confiance malgré la discontinuité

Les professionnels intervenant au sein des institutions de protection de l'enfance occupent une place centrale dans le vécu des enfants enquêtés, oscillant entre des figures potentiellement stabilisatrices et des présences souvent marquées par l'instabilité. Leur rôle est ambivalent (Chapitre 5 : Règles et relations : la vie quotidienne en établissement) : d'une part, ils peuvent devenir des repères affectifs et des sources de soutien essentielles, offrant un cadre sécurisant et un espace pour exprimer ses émotions et reconstruire son histoire personnelle. D'autre part, la réalité du *turnover* professionnel, caractérisée par des départs fréquents, des remplacements et des ruptures dans les relations (Chapitre 7 : Le rôle des professionnels dans les deux établissements), fragilise considérablement ces dynamiques.

Cette instabilité dans les équipes éducatives entrave la construction de liens solides et durables, nécessaires pour instaurer une confiance profonde. Cette fragilité relationnelle limite la transmission symbolique et narrative indispensable à l'élaboration d'une continuité biographique, comme l'a analysé Pierrine Robin (2016). Les enfants, conscients que les adultes qui les accompagnent sont souvent « de passage », développent une forme de retrait ou de retenue dans leurs échanges, ce qui freine leur capacité à s'ouvrir pleinement. Le discours de Adam (14 ans) traduit bien ce sentiment d'insécurité relationnelle et d'attente d'abandon, qui rend difficile la confiance et la parole.

« C'est dur de dire les choses quand on sait que la personne est que de passage »,

Cependant, lorsque la relation professionnelle parvient à s'ancrer dans le temps, elle devient un levier afin d'établir une relation de confiance. Cette dernière établie favorise un espace d'expression et de reconnaissance où les enfants peuvent progressivement reconstruire le récit de leur parcours, en mettant en mots leurs expériences souvent traumatiques. Ce processus contribue à l'élaboration d'un soi cohérent malgré la rupture initiale du placement, comme l'illustrent les travaux de Vincent De Gaulejac et *al*. (2008). Le récit de Mélissa témoigne de cet effet apaisant et structurant que peut avoir une relation stable avec un professionnel bienveillant.

« Ça me met bien de parler avec la psy ou mon éduc, je les connais et je suis sécure »

Lorsque l'encadrement est continu, la stabilité des figures éducatives permet à l'enfant de dépasser la méfiance initiale et de s'engager dans une relation de confiance. Ce lien durable ouvre un espace où il devient possible d'exprimer ses émotions, de formuler ses besoins et de mettre en mots des expériences souvent traumatiques. La relation stable agit comme un fil conducteur dans un parcours marqué par les ruptures, favorisant la transmission d'un récit de vie cohérent et soutenant la reconstruction identitaire (De Gaulejac et *al*., 2008). Elle constitue également un levier pour développer l'*agency* : l'enfant se sent écouté, reconnu et capable de participer à la co-construction de son accompagnement.

À l'inverse, lorsque l'encadrement est discontinu, marqué par un *turnover* important, des départs fréquents et des remplacements successifs, la construction de liens solides se trouve fragilisée. Les ruptures répétées dans la relation éducative limitent la possibilité d'installer une confiance profonde et freinent l'ouverture de l'enfant. Elles compromettent la transmission symbolique et narrative indispensable à la continuité biographique (Robin, 2016), et alimentent un sentiment d'insécurité relationnelle. Conscients que les adultes qui les accompagnent sont souvent « de passage », certains enfants adoptent une posture de retrait afin de se protéger, ce qui réduit leur investissement affectif et leur engagement dans la relation.

Ainsi, l'encadrement continu apparaît comme un facteur clé, vecteur de cohérence biographique, tandis que l'encadrement discontinu tend à reproduire, voire amplifier, les effets délétères des ruptures initiales du placement.

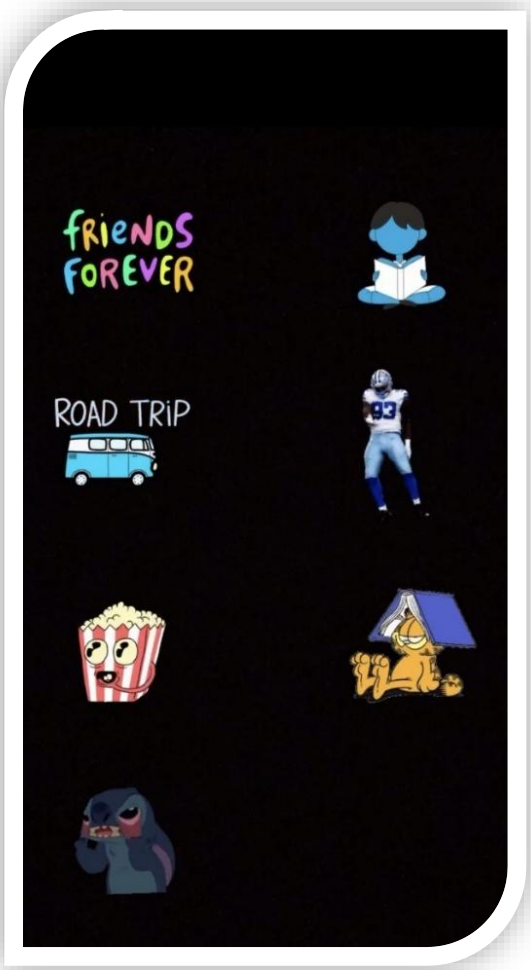
3.3. Les projections : projets d'avenir, premières aspirations professionnelles, résistances à la stigmatisation

Au sein du cadre institutionnel, certains jeunes parviennent à élaborer des projections vers l'avenir, notamment à travers l'expression d'aspirations scolaires ou professionnelles. Ces projets s'inscrivent dans une tension entre conformité aux attentes institutionnelles et recherche d'une trajectoire autonome (Cavalli, 2007). La stigmatisation associée au statut d'« enfant placé » peut être intériorisée, mais elle fait également l'objet de stratégies de résistance ou de requalification.

> « Je suis plus qu'un enfant de l'Ase, j'ai une histoire » (Noa, 12 ans)

> « J'aimerais bien ne pas être que ça » (Emma, 11 ans)

Ces projections témoignent d'un travail identitaire dans lequel le jeune cherche à se définir autrement qu'à travers l'étiquette institutionnelle. Le placement devient alors, pour certains, un levier de redéfinition personnelle, malgré les contraintes du cadre.



Projection : road trip (stickers 2, côté gauche)

Un des jeunes a choisi un *sticker Instagram* représentant un road trip, une image animée ou symbolique qui évoque un départ, un voyage, la route, parfois une voiture ou un van. Le road trip évoque la liberté et l'exploration. Pour un jeune placé, cela peut être une manière d'exprimer : le désir de reprendre le contrôle sur son parcours de vie, une volonté de sortir du cadre institutionnel, le souhait de découvrir le monde sans contraintes ni obligations.

« J'aimerais partir oui, voir autre chose quoi, puis être vraiment en mode *one life*, je fais ce que je veux »



Projection : ouvrir un salon (stickers 1, côté gauche)

Une jeune fille choisit un *sticker Instagram* illustrant un salon de coiffure ou de beauté pour représenter son projet post-placement. À travers cette image, elle exprime le souhait d'ouvrir son propre salon, c'est-à-dire de devenir indépendante et cheffe d'entreprise dans un domaine lié à l'esthétique.

Le choix de vouloir « ouvrir un salon » s'inscrit dans une projection professionnelle concrète, souvent valorisée dans les parcours de jeunes filles issues des classes populaires (Baudelot et Establet, 1992 ; Maruani, 2017). On y retrouve un ancrage dans des métiers dits « féminins », valorisant l'apparence (coiffure, esthétique) et une projection dans le travail indépendant plutôt que dans un travail salarié. Ce type de projet renvoie à des aspirations professionnelles genrées et socialement situées : les jeunes issues des classes populaires se projettent souvent dans des secteurs accessibles sans diplôme universitaire, mais porteurs de valorisation personnelle et sociale (Schwartz,1990 ; Beaud 2002). De plus, la coiffure et/ou l'esthétique représentent souvent des voies perçues comme stables, reconnues, et associées à une certaine réussite professionnelle.

> « Je pense que c'est le chemin idéal, une fois installée, tu es installée, tu dépends que de toi et aussi, les gens ont toujours besoin de toi, on te connait et puis quand tu grandis, ton entreprise réussit »

Les enfants et adolescents expriment à plusieurs reprises qu'ils ne peuvent compter que sur eux-mêmes. Ils développent ainsi, souvent plus tôt que dans le cadre familial, une forme d'autonomie contrainte malgré le soutien parfois apporté par l'institution jusqu'à 18 ou 21 ans, ainsi que par leurs relations amicales.

Le choix du sticker « salon » comme support symbolique peut être interprété comme la représentation d'un modèle de réussite accessible. Il ne s'agit pas seulement d'un métier, mais d'un statut : devenir propriétaire et gérant de son activité, avoir un lieu à soi (le salon comme espace de pouvoir) ou être reconnue comme professionnelle compétente et indépendante.

> « Je le vois vraiment comme mon chez moi, libre, sans heures, enfin si mais tu les choisis, c'est toi qui poses tout, les heures, les règles, qui tu veux avoir comme clientes ou pas »

Dans une logique de liberté post-placement, ce projet s'inscrit dans une reconquête de l'image de soi : sortir de la condition de « prise en charge », ou inverser le stigmate (Goffman, 1963) en construisant une image valorisée, parfois même « soignée » au sens symbolique.

Vouloir « ouvrir un salon » peut être lu comme une recherche de stabilité dans un monde incertain ou une affirmation d'autonomie économique et sociale. Cela renvoie à une illusion méritocratique parfois véhiculée dans les discours de réussite : « si tu veux, tu peux », sans toujours prendre en compte les inégalités structurelles d'accès aux ressources (Bourdieu et Passeron, 1970).

> « Je me dis que si je deviens, je deviens, aide aux animaux, enfin vétérinaire, c'est une belle image de la vie, et tu vois, tu es plein d'amour avec les animaux et tu fais ta petite vie »

A l'image d'Emma, 11 ans, qui rêve de devenir vétérinaire, les projets peuvent témoigner d'une volonté de se projeter positivement dans l'avenir malgré un contexte souvent marqué par des ruptures et des manques.

Ces trois jeunes partagent la particularité d'évoluer dans un cadre d'accompagnement stable (Mecs), donnant des repères affectifs et relationnels durables. Cette continuité éducative leur permet non seulement de se projeter dans l'avenir, mais aussi de donner forme et sens à leurs

aspirations, en s'affirmant comme acteurs de leur propre parcours. Elle leur permet également de mobiliser un ensemble des supports : un soutien affectif régulier, l'écoute et l'accompagnement des professionnels référents et la possibilité d'échanger avec des pairs de confiance.

3.4. La construction identitaire : se penser dans ce contexte

La question de l'identité est centrale dans le parcours des jeunes rencontrés. Pris entre des assignations institutionnelles et des expériences subjectives singulières, ils doivent se penser dans un contexte de forte normativité. La catégorie d'« enfant placé » tend à homogénéiser des parcours pourtant divers, et à leur faire porter un stigmate important. Pourtant, les jeunes développent des formes de subjectivation multiples, qui traduisent leur capacité à articuler différentes facettes de leur vécu. Ce processus s'inscrit dans une logique de bifurcation identitaire (Grossetti, Bessin, Bidart, 2009), dans laquelle le placement n'est pas seulement rupture, mais aussi espace de recomposition. En ce sens, les récits de vie utilisés deviennent un outil possible pour redonner du sens à l'expérience (De Gaulejac et *al.*, 2008), bien que cette narration reste souvent fragmentée et marquée par les discontinuités du parcours. Par ailleurs, les travaux de Bernard Lahire (2013) sur la pluralité des socialisations montrent que les individus, notamment les jeunes en situation de placement, ne sont pas définis par un habitus unique, mais traversés par des univers sociaux hétérogènes, parfois contradictoires. Malgré les tensions, les jeunes parviennent parfois à reconstruire des relations significatives et à projeter des aspirations nouvelles. Emma évoque son goût pour le dessin, « un moyen d'exprimer ce qu'elle peine à mettre en mots », et son rêve de travailler avec les animaux. Lina se voit déjà psychologue : « Peut-être que plus tard, je pourrais être psy. »

Noa, encore hésitante, souhaite « apprendre un métier », sans savoir lequel. Ces projections, même fragiles, marquent une tentative de se définir autrement qu'à travers l'étiquette d'enfant placé.

Chez les jeunes majeurs, cette recomposition prend une tournure plus pressante. Mélina (19 ans) vit en semi-autonomie : « Maintenant, c'est mon appart, mais je sais pas… ça reste fragile. » Yanis (20 ans) suit un CAP mécanique : « Travailler sur des voitures, ça me plaît, au moins j'vois à quoi ça sert. » Nolan (18 ans), quant à lui, rêve d'un avenir simple : « J'veux juste un boulot stable et un appart à moi. Pas grand-chose, mais déjà ça, ce serait énorme. »

À travers ces récits, se dessine une volonté forte de stabilisation, malgré les incertitudes persistantes liées à la sortie du dispositif. Ainsi, les portraits de ces jeunes incarnent la

complexité de l'expérience du placement : entre pertes et reconstructions, contraintes et aspirations, solitude et solidarité. Ils rappellent que derrière les cadres institutionnels se cachent des subjectivités en mouvement, marquées par une lutte permanente pour se réapproprier leur histoire et construire un avenir possible.

4. Les cadres institutionnels déterminant les parcours des enfants orphelins

L'expérience du placement s'inscrit dans un cadre institutionnel normatif, mais elle ne peut être pleinement comprise sans l'analyse des trajectoires sociales qui la traversent. Dans cette perspective, les apports de Vincent de Gaulejac (1986) sont éclairants : les discontinuités institutionnelles et relationnelles vécues peuvent générer une souffrance biographique, en entravant la possibilité de construire un récit de soi cohérent.

Au sein de l'institution, les jeunes mobilisent néanmoins diverses formes d'*agency*. Ces modes d'actions s'inscrivent également dans une dynamique d'épreuves (Martucelli, 2006), que les individus affrontent en cherchant à maintenir une continuité subjective malgré l'instabilité des contextes.

Les relations entre pairs, faites d'alliances, de solidarités ou de rivalités, apparaissent comme autant de ressources pour résister aux effets désindividualisant de l'institution. Elles permettent de restaurer un minimum de reconnaissance, au sens développé par Axel Honneth (2004), et constituent un appui dans un processus de reconstruction identitaire.

En définitive, comprendre l'expérience du placement, c'est reconnaître qu'elle s'inscrit dans un parcours biographique discontinu, façonné par des contraintes institutionnelles, des relations interpersonnelles denses, et une quête constante de sens et de reconnaissance.

Typologie des parcours d'enfants orphelins selon le cadre institutionnel

Cette tendance distingue deux configurations observées au sein des structures enquêtées :

1. **La Mecs -** encadrement stable
2. **Le foyer** - encadrement instable

Ces configurations influencent directement la qualité des liens affectifs, la continuité du parcours, la capacité des enfants à reconstruire leur histoire et à exercer leur *agency*.

Établissement	Mecs	Foyer
Stabilité professionnelle	Faible *turnover*, référents présents sur la durée	*Turnover* important, changement fréquent d'interlocuteurs
Relation avec les professionnels	Proximité affective forte, liens de confiance durables	Relations plus distanciées, difficulté à créer un attachement solide
Continuité du parcours	Parcours plus linéaire, moins fragmenté	Parcours marqué par des ruptures fréquentes et des transitions rapides
Reconstruction de l'histoire personnelle	Plus grande facilité à relier les événements, à donner du sens au vécu	Difficultés à reconstituer un récit de vie cohérent
Agency	Plus de marges de manœuvre : possibilité de négocier, de participer aux décisions	*Agency* limitée : sentiment d'impuissance face aux changements imposés
Relations amicales	Amitiés étroites basées sur l'entraide et le partage d'expérience ; solidarités visibles et durables	Amitiés également fortes mais solidarités moins visibles et moins stables
Impact affectif	Sentiment de sécurité, ancrage dans l'institution	Sentiment d'instabilité, fragilité émotionnelle

Dans la Mecs, la stabilité des adultes référents agit comme un facteur protecteur, favorisant un ancrage relationnel et institutionnel. Cela permet aux enfants de construire un parcours plus continu et de mobiliser leur *agency* pour influencer leur quotidien. À l'inverse, le foyer, marqué par un encadrement instable, tend à fragiliser le lien éducatif et à morceler les parcours, limitant la possibilité pour les enfants de se réapproprier leur histoire.

Dans les deux contextes, l'expérience de vie en collectivité conduit à la formation de liens amicaux très étroits entre pairs, mais les solidarités sont plus tangibles et institutionnalisées dans la Mecs, tandis qu'elles restent plus informelles et fragiles dans le foyer.

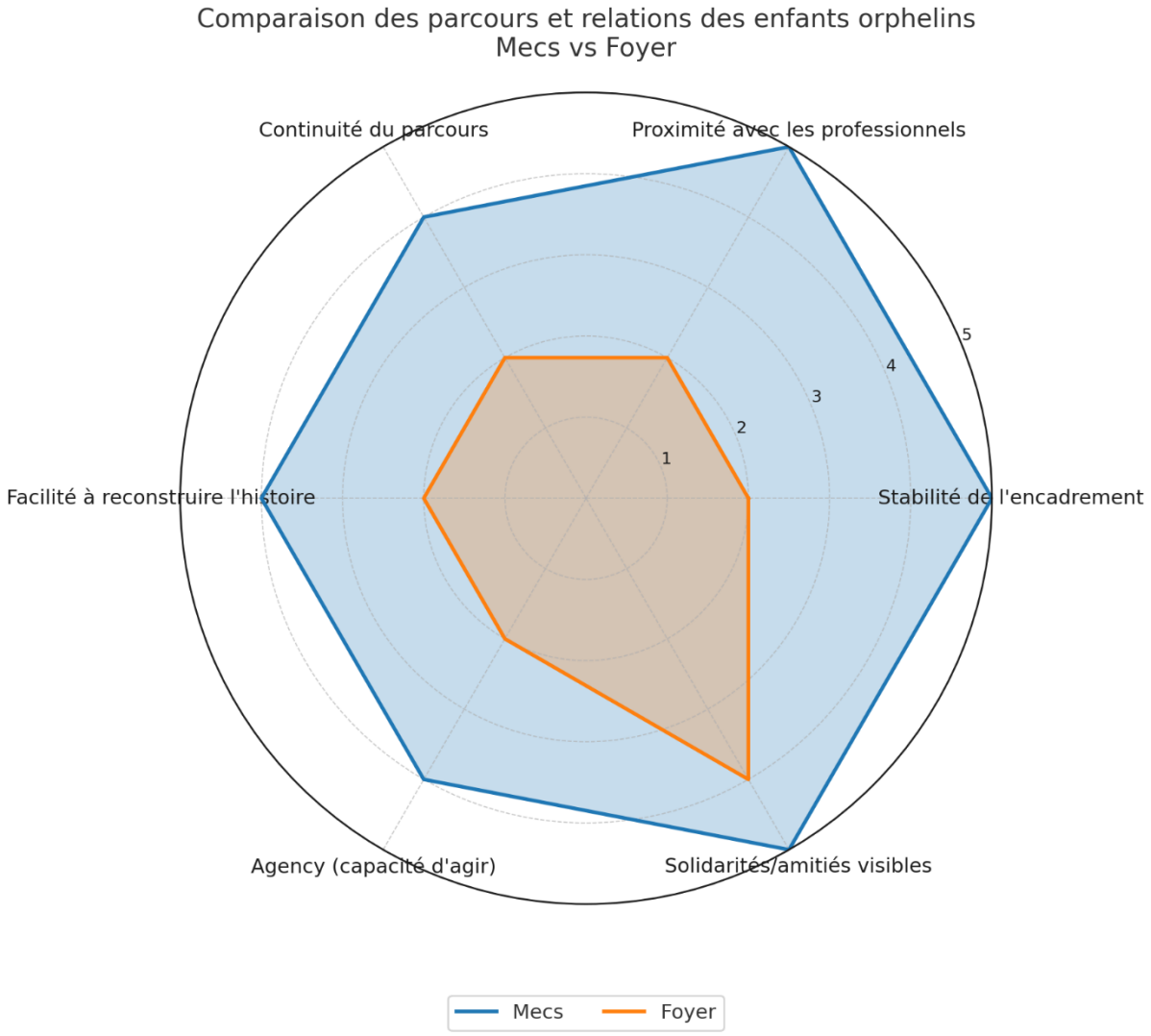


Figure 11 : Une comparaison Mecs et Foyer

Conclusion

L'expérience du placement apparaît comme une rupture biographique majeure, vécue entre sidération, peur et parfois soulagement. L'entrée en institution confronte les enfants à un cadre inconnu, où ils doivent rapidement s'adapter à de nouvelles règles et codes. Ce processus s'accompagne d'une perte de repères, souvent accentuée par l'absence d'explications claires et la faible participation des enfants aux décisions qui les concernent. Le rôle des professionnels est ambivalent : stabilisateur lorsqu'il s'inscrit dans la durée, mais source d'instabilité en cas de *turnover.* L'institution devient alors un espace de recomposition relationnelle et identitaire, où les enfants cherchent à dépasser le stigmate d'« enfant placé ». À travers alliances, projets

d’avenir et résistances, ils réaffirment leur capacité à se penser comme acteurs de leur parcours. Enfin, les différences entre structures stables et instables révèlent combien la qualité de l’encadrement conditionne la possibilité de donner sens à leur parcours (Potin, 2019). Ces expériences, faites de continuités et de ruptures, conduisent à une étape décisive : la sortie du placement. Le chapitre suivant interroge cette transition et ses incertitudes.

Chapitre 10 : La sortie du placement : entre *agency* et incertitude

> « *Le moment de la sortie d'un placement correspond à la cessation de prise en charge et de l'accompagnement socio-éducatif. Cette transition, qui n'est pas facile à vivre, marque une période de vulnérabilité* ». (Doucet-Dahlgren, Duchâteau, et Lepeltier, 2015, p : 89).

La sortie du dispositif de protection de l'enfance constitue une étape charnière dans le parcours des jeunes confiés. Très souvent associée à l'entrée dans l'âge adulte (Galland, 2011), elle est souvent perçue comme un moment d'accès attendu à la liberté. Mais derrière cette apparente transition se cachent de profondes incertitudes, voire des ruptures brutales. Pour beaucoup des jeunes rencontrés, ce passage s'effectue sans les soutiens nécessaires à une insertion durable, dans un contexte marqué par l'orphelinage, l'insécurité matérielle, l'isolement relationnel et la discontinuité institutionnelle.

Les travaux de Glen H. Elder (1998) sur le *life course* rappellent combien les trajectoires de vie sont influencées par les contextes sociaux et les institutions qui les balisent. Or, comme l'ont montré Lalive d'Epinay et *al*. (2005), les temporalités institutionnelles entrent souvent en tension avec les rythmes individuels : la sortie du placement répond à une logique administrative, là où les jeunes expriment un besoin de continuité, de préparation et d'un soutien progressif. Cette tension est d'autant plus forte que les repères familiaux, souvent absents, ne peuvent prendre le relais. Cette tension fait écho aux débats contemporains sur la manière d'articuler *agency* individuelle et structures sociales contraignantes (Giddens, 1987 ; Vinel et Zaltron, 2020). La majorité légale s'impose alors comme une bifurcation incertaine (Grossetti, Bessin, Bidart, 2009), à la fois désirée et redoutée. Comme le souligne Cavalli (2007), la jeunesse est traversée par une ambivalence entre dépendance protectrice et volonté de liberté, accentuée ici par le retrait des dispositifs d'aide au moment même où les besoins demeurent cruciaux. Cette ambivalence est d'autant plus marquée dans les parcours des jeunes placés, pris dans des dispositifs « adulto-centriques » où leur capacité d'agir est souvent reconnue formellement mais limitée dans les faits (Uprichard, 2008).

Ce chapitre s'intéresse aux expériences de sortie du placement en trois temps : il explore d'abord la manière dont les jeunes vivent ce moment de bascule ; il examine ensuite les obstacles concrets, qu'il s'agisse de logement, d'emploi ou de relations ; enfin, il interroge les

modalités de reconstruction et de réappropriation du récit de vie, en mobilisant les apports de Vincent De Gaulejac et *al*. (2008) sur la souffrance biographique, et ceux de Eric D. Widmer (2006) sur les réseaux personnels comme leviers de résilience. Dans un contexte où la mémoire institutionnelle est souvent lacunaire, la sortie du placement questionne non seulement les stratégies d'adaptation des jeunes (Goffman, 1961), mais aussi la manière dont l'institution les prépare, ou non, à devenir acteurs de leur propre parcours.

Les jeunes majeurs et le Contrat Jeune Majeur (CJM)[47]

En protection de l'enfance, on appelle jeunes majeurs les personnes âgées de 18 à 21 ans qui ont été prises en charge par l'Aide sociale à l'enfance (Ase) avant leur majorité. Elles peuvent, sous certaines conditions, continuer à bénéficier d'un accompagnement éducatif, social et matériel après 18 ans (hébergement, aide financière, suivi éducatif, etc.). L'enjeu est d'éviter une rupture brutale de parcours au moment du passage à la majorité et de soutenir leur insertion sociale et professionnelle. Le cadre juridique est défini par le Code de l'action sociale et des familles (CASF) : l'article L. 222-5 prévoit la possibilité pour ces jeunes de bénéficier d'un contrat d'accompagnement jeune majeur, sous réserve qu'ils manifestent leur volonté d'insertion, tandis que l'article L. 222-5-1, introduit par la loi du 7 février 2022 (« loi Taquet »), renforce les obligations des départements en matière de continuité de soutien. Toutefois, ce dispositif ne constitue pas un droit automatique : il reste soumis à l'appréciation des services départementaux, souvent conditionnée à la présentation d'un projet d'insertion jugé cohérent.

Le principal outil mobilisé pour ce prolongement est le Contrat Jeune Majeur (CJM). Il s'agit d'un contrat écrit conclu entre le jeune et le président du conseil départemental, à la demande du jeune, généralement pour une durée déterminée et renouvelable. Le CJM précise les engagements réciproques : du côté du jeune, l'assiduité à une formation, la recherche d'un emploi ou d'un logement, et plus largement la participation active à son projet d'insertion ; du côté de l'Ase, le maintien d'un accompagnement éducatif, social et matériel (hébergement, aides financières, suivi éducatif). Ce dispositif vise ainsi à sécuriser la transition vers l'autonomie, en prolongeant le cadre protecteur de l'Ase tout en responsabilisant le jeune.

[47] Sources :
• Article L. 222- 5 et L.222-5-1. Annexe 2. Articles de lois (e et f).
• Loi n° 2022-140 du 7 février 2022 relative à la protection des enfants. Annexe 1. Lois incontournables (d)

1. La sortie comme nouvelle bifurcation

La sortie du dispositif d'accompagnement marque une étape décisive. Ce moment s'accompagne aussi d'un profond bouleversement des repères. Dans une temporalité propre à la jeunesse (Cavalli, 2007), la majorité peut marquer autant une libération qu'une forme d'expulsion hors du cadre protecteur. Cette partie explore la complexité de cette transition : entre représentations idéalisées de la majorité et réalités marquées par l'incertitude, le retrait progressif (ou brutal) de l'institution, les effets contrastés, et l'impact amplifié de l'absence de soutien familial. Dans un cadre contraint, les jeunes doivent négocier des marges de manœuvre : leurs actions révèlent une *agency* contextuelle et relationnelle, au sens où ils agissent dans les limites de ce qui leur est permis, mais aussi selon leurs affects et préférences, parfois en subvertissant les attentes institutionnelles (Vinel et Zaltron, 2020 ; Camponovo, 2020).

1.1. Les représentations de la majorité : âge, émancipation, ou expulsion ?

Isabelle Frechon, Lucy Marquet (2018) et Isabelle Lacroix (2020) démontrent que la sortie des dispositifs de protection de l'enfance constitue une étape charnière dans le parcours des jeunes, souvent perçue comme une bifurcation majeure, une analyse qui trouve un écho dans les récits des jeunes rencontrés.

> « Devenir adulte, devenir un jeune majeur, c'est hard. Tu passes d'une vie avec 30 personnes, parfois plus, à toi, avec toi-même » (Mélina, 19 ans)

> « Alors quand tu as 18 ans, c'est bien, mais en soit qu'est-ce qui change ? Et bien pas grand-chose, ah si, tu peux prendre des décisions alors que tu ne l'as jamais fait donc tu es perdu » (Yanis, 20 ans)

Ce moment, porteur d'un sentiment de liberté, s'accompagne aussi d'un profond bouleversement des repères. Les auteurs (Frechon et Lacroix, 2020) mettent en évidence que cette transition est souvent marquée par une absence de préparation adéquate, laissant les jeunes face à une autonomie imposée plutôt que choisie.

> « J'ai toujours été un peu partout, jamais vraiment chez moi nulle part. Maintenant, c'est mon appart, mais je sais pas… ça reste fragile. » (Mélina, 19 ans)

> « On attend toute notre vie d'être libre, d'être solo, mais c'est compliqué car on doit faire avec les problèmes de la vie ! Les vrais ! [lesquels ?] Ceux des papiers, du travail, enfin on a tout juste 18 ans, tu connais des gosses de 18 ans qui gèrent bien ? C'est juste un âge et pour nous, ça change notre vie » (Nolan, 18 ans)

Mélina (19 ans) exprime un sentiment d'instabilité et d'incertitude quant à son avenir, illustrant les tensions entre aspiration et réalité de l'isolement. Pour Nolan (18 ans), la majorité ne représente ni une réelle liberté, ni une fête attendue.

> « On m'a dit 't'es majeure maintenant', comme si ça voulait dire que je devais savoir me débrouiller tout de suite. Mais personne m'a appris. A croire que j'allais fêter mes 18 ans pour dire : ouais je suis adulte, je suis solo »

Certains perçoivent cet âge comme un seuil administratif plus que symbolique : il devient officiellement adulte, mais sans les outils ni les repères pour le devenir réellement.

> « C'est juste une formalité en fait, enfin une formalité qui nous lâche, mais tu passes d'enfants placés à jeunes majeurs, ils disent jeunes majeurs mais c'est juste adulte » (Yanis, 20 ans)

Loin d'un rite d'émancipation, la majorité agit comme une rupture, marquant une forme d'expulsion hors de l'institution. Le retrait de l'institution s'accompagne d'une redéfinition du statut du jeune, parfois vu comme « acteur de son parcours » dès lors qu'il est majeur. Mais cette reconnaissance s'inscrit souvent dans une logique néolibérale où l'*agency* devient un impératif individuel, au détriment des soutiens collectifs (Diasio, 2019 ; Rose et Lentzos, 2017), notamment pour les jeunes qui n'ont aucune famille pour les soutenir.

1.2. Le retrait de l'institution : quels effets ?

Ce changement soudain, non préparé, engendre des sentiments souvent négatifs. Yanis (20 ans) évoque un « vide » administratif et affectif, renforcé par la complexité des démarches et l'absence de soutien stable. En amont, il a reçu très peu d'explications sur les démarches à entreprendre (demande d'APL, inscription à la mission locale …).

> « Tu sais, on a déjà peu de repères dans le placement, mais on a au moins des repères pour faire notre paperasse car ils gèrent tout à notre place, notre vie, notre planning, nos dossiers, et là, et bien bam » (Nolan, 18 ans)

Le passage d'un suivi encadré à une gestion individuelle le fait basculer d'une dépendance institutionnelle à une liberté imposée et qu'il définit comme « anxiogène ». Yanis (20 ans), logé temporairement en résidence sociale, décrit un retrait institutionnel abrupt.

> « Un jour t'as ton éduc, ton CJM [contrat jeune majeur] … et l'autre jour t'as plus rien. On m'a dit de faire mes demandes tout seul. J'savais même pas où commencer. »

Ce retrait s'accompagne de sentiments ambivalents : liberté, incertitude, solitude. Ces sentiments sont très présents chez les jeunes majeurs rencontrés. Ils ressentent à la fois une forme de liberté, qui se confronte à un effet de solitude et d'incertitude. Mélina (19 ans) apprécie cette forme d'indépendance, toutefois elle ressent aussi un profond sentiment de solitude et une peur de l'avenir.

> « Après, y'a plus personne. Faut tout gérer seule, et ça, ça me fait flipper. J'ai déjà peur actuellement, donc tu imagines après, mais laisser tomber […] J'ai mon appart, j'peux sortir quand je veux… Mais j'ai personne pour en parler. Et si j'me plante ? »

Elle apprécie certains aspects de l'indépendance (intimité, choix personnels) mais vit aussi un profond isolement. L'absence de sécurité se traduit par ce qu'elle nomme « une hypervigilance » constante. Elle dit vivre avec « l'impression de marcher sur une corde raide sans harnais ».

Une journée dans la vie de Mélina, 19 ans, en semi-autonomie[48]

Le réveil sonne à 7h00. Mélina l'éteint d'un geste mécanique, le regard encore flou. Elle reste allongée un moment, fixant le plafond. Dans son petit studio, chaque silence est amplifié. Elle apprécie cette intimité, ce chez-soi rien qu'à elle. Personne pour juger si elle met de la musique en se préparant ou traîne un peu en pyjama. Mais ce matin encore, elle sent cette lourdeur, ce sentiment diffus d'être seule face à tout.

[48] Reconstruction à partir du récit de vie mené auprès de Mélina

Vers 8h, elle prend un café instantané, debout dans la kitchenette. Elle vérifie mentalement sa journée : courses à faire, un rendez-vous avec son référent social à 15h, et peut-être passer chez une copine ce soir. Elle hésite encore. Sortir lui ferait du bien, mais elle craint d'être de trop, ou qu'on lui pose trop de questions.
En sortant faire les courses, elle jette un œil à la porte d'entrée, s'assurant trois fois qu'elle est bien verrouillée. Cette habitude est devenue un rituel. Depuis qu'elle vit seule, l'inquiétude ne la quitte jamais vraiment. Elle se surprend parfois à analyser chaque bruit, chaque mouvement dans l'immeuble.
À midi, elle mange en regardant une série, mais son esprit vagabonde. Elle pense à ce que son éducateur dirait de ses choix récents, ou à ce qu'elle pourrait partager avec une mère ou une grande sœur, si elle en avait une à qui parler vraiment. « J'ai mon appart, j'peux sortir quand je veux… Mais j'ai personne pour en parler. Et si j'me plante ? »
L'après-midi, elle rencontre son référent. Elle donne l'impression que ça va. Elle a appris à cacher les failles, à parler de ses réussites plutôt que de ses peurs. La discussion reste en surface.
Le soir venu, elle hésite longtemps avant de sortir. Finalement, elle reste chez elle, le cœur serré. Elle apprécie cette liberté d'en faire à sa guise, mais la solitude est pesante. Avant de se coucher, elle note dans un carnet : « Parfois j'ai l'impression d'avoir gagné ma liberté, mais perdu la sécurité ».

Nolan (18 ans) me confie également avoir des craintes mais il est fier d'être seul et de faire de son mieux malgré les difficultés rencontrées au cours de son parcours (CAP menuiserie).

> « Ce n'est pas facile tous les jours, c'est même galère d'être un sortant [de l'Ase] mais par contre, je suis heureux et fier d'être là, de ne pas être à la rue, ou même en prison. »

Lors de notre échange, il parle beaucoup de ses amis et il fait le comparatif avec sa propre trajectoire. A travers cette comparaison, il s'estime « courageux » et « fier » de réussir alors qu'il a grandi sans supports (Martucelli, 2002).

1.3. L'absence de repères familiaux accentue l'isolement

L'absence de famille, notamment dans le cas présent de jeunes majeurs orphelins de père ou de mère, conjuguée à la dislocation des repères et des ressources patiemment reconstruits au cours du placement, rend la sortie de l'institution particulièrement éprouvante. Les jeunes majeurs

rencontrés confient que le poids de chaque décision repose désormais uniquement sur leurs épaules.

> « Tu vois certains sortent de placement, et ils vont appeler leurs parents lors d'un grand moment, un choix de travail, de formation, enfin voilà, nous voilà … » (Yanis, 20 ans)

> « Attends, oui, ça va encore plus loin, on peut même pas demander lors de petites décisions. Par exemple, l'autre jour, ne rigole pas attends, je voulais faire des pâtes mais elles étaient en sachet, sans notice, heureusement que j'ai un portable, car je vais pas appeler ma mère et lui demander la cuisson quoi ! Je dois me débrouiller et faire solo » (Nolan, 18 ans)

Face à des démarches souvent complexes, qu'elles soient administratives, professionnelles, ou liées à des gestes du quotidien, ces jeunes se retrouvent seuls, sans filet. Cette solitude exacerbe l'angoisse de l'échec et renforce la vulnérabilité.

> « A la sortie de placement, je me sentais tellement mal, j'étais si perdue, j'avais l'impression, je ne sais pas, de faire face à une montagne, j'étais vraiment pas bien, j'avais l'impression que le fait de gérer seule, j'en étais pas capable en fait » (Mélina, 19 ans)

> « Le fait d'être dans un appartement après, oui ça me fait peur […] peur car je serai seule et que je ne suis pas du tout habituée » (Mélissa, 16 ans)

Dans ce contexte, la fin brutale de l'accompagnement éducatif matérialise une double perte : celle de figures de soutien concrètes, mais aussi celle de relations sociales qui structuraient leur quotidien. L'institution, en se retirant, rompt une continuité affective qui avait, parfois difficilement, suppléé l'absence parentale.

> « Le foyer, ça devient notre famille, on avait parlé des jeunes que tu vois et de ça, et d'un coup t'as plus tes amis, ta famille, et même si les éduc' ils sont relous, ils sont là et ils peuvent soutenir puis tu vois, ils gèrent quand même tous les trucs chiants comme l'administratif, et mes potes, externes, je vois que c'est leurs parents qui gèrent » (Yanis, 20 ans)

> « Puis vraiment, que ce soit les autres, les pro' pour moi c'était ma famille quand même, je dis pas que c'était une famille normale, c'est plus complexe mais voilà, là c'est solo » (Mélina, 19 ans)

Il en résulte une demande aiguë, parfois silencieuse, d'un accompagnement humain, fait de présence, d'écoute, et de repères, que plus personne ne semble être en mesure de leur offrir. Cette attente rejoint les analyses de Benoît Eyraud (2006) qui a montré, dans le champ du handicap psychique ou mental, combien la mise en « autonomie » pouvait être vécue comme une violence symbolique, lorsque les personnes concernées auraient au contraire préféré un cadre stable, soutenant, et humainement encadré. Dans cette perspective, l'autonomie imposée, présentée comme un idéal universel, devient une injonction normative qui nie les besoins relationnels et affectifs réels des jeunes rencontrés. Ce décalage entre ce qui est prescrit (devenir autonome) et ce qui est vécu (un besoin de continuité, de présence humaine) produit des formes de souffrance silencieuse et d'abandon institutionnel, souvent masquées par les discours d'autonomisation.

> « Je ne sais pas, mais on a encore besoin, et le contrat, c'est vraiment inutile, on ne voit jamais personne pour autant, enfin tu vois, donc on n'a pas de famille de base et on perd notre famille bis, alors que juste être là, voilà » (Nolan, 18 ans)

Aucun des jeunes évoqués ne mentionne de soutien actif :

- Nolan dit ne pouvoir compter que sur lui.
- Yanis confie que « la famille, c'est un mot vide. C'est les éducs qui m'ont élevé, mais maintenant eux aussi ils disparaissent. »
- Mélina parle d'une « famille éclatée », en parlant de sa famille élargie, avec qui les liens sont trop fragiles pour qu'elle puisse s'y appuyer.

Ces récits soulignent le besoin d'un relais post-placement, qui ne soit pas seulement technique ou administratif, mais social et affectif. La sortie du dispositif de protection de l'enfance constitue, pour les jeunes majeurs placés, et plus encore pour ceux privés de repères familiaux stables, une bifurcation à la fois espérée et redoutée. Portée par l'idéal social de l'autonomie, cette transition est souvent interprétée par les institutions comme un moment d'émancipation naturelle, marquant l'entrée dans l'âge adulte. Mais pour beaucoup, elle agit plutôt comme un

déclencheur brutal d'incertitudes, où le manque de préparation, l'absence de soutien affectif durable, et le retrait progressif ou abrupt de l'accompagnement renforcent les fragilités existantes.

Les récits de Mélina, Yanis ou Nolan révèlent l'ambivalence de ce passage : entre la fierté d'avoir « son chez-soi » et la peur de s'effondrer sans personne à prévenir. Ils témoignent d'un processus qui les fait devenir adultes sans transition, sans filet, sans relais. La majorité devient alors moins un seuil symbolique de reconnaissance qu'un moment d'expulsion silencieuse, où le statut change sans que les ressources pour l'assumer soient garanties.

La fin du placement constitue moins un aboutissement qu'un moment critique, où les jeunes se retrouvent confrontés à une injonction à l'autonomie sans pour autant disposer des ressources symboliques, affectives ou matérielles nécessaires pour l'assumer (Robin et *al*., 2015). L'institution fonctionne souvent comme un substitut familial qui, une fois retiré, laisse place à un vide déstructurant, en particulier pour ceux qui, comme les jeunes orphelins ici évoqués, ne peuvent pas s'appuyer sur un tissu familial. Cette transition revêt un caractère paradoxal : présentée comme une étape d'émancipation, elle s'apparente en réalité à une expulsion silencieuse, où la majorité devient synonyme de désaffiliation. Elle produit une désinstitutionalisation brutale, vécue dans certains cas comme une perte identitaire, voire une forme d'abandon (Robin et *al*., 2014). Ce que décrivent Mélina, Yanis ou Nolan fait écho aux observations de Pierrine Robin et *al*. (2014) : une désorientation face à la gestion du quotidien, un sentiment d'isolement, et une demande sourde mais tenace d'un encadrement qui ne soit pas uniquement technique, mais aussi relationnel et affectif. Leurs paroles mettent ainsi en évidence un désajustement profond entre les attentes sociales d'autonomie et la réalité de l'abandon social.

Cette bifurcation met en lumière une tension structurelle : entre *agency* et le manque criant de soutiens durables. Plus qu'un simple défaut d'accompagnement, c'est une rupture structurelle : la fin d'un encadrement qui n'est pas relayé par un tissu familial ou communautaire suffisamment solide. Pour les jeunes orphelins ou issus de familles disloquées, l'institution représentait plus qu'un cadre : un substitut relationnel, affectif, parfois identitaire. Son retrait laisse un vide difficilement compensable. Ainsi, cette bifurcation n'est pas simplement une étape linéaire du parcours de vie, mais une zone de turbulence qui révèle les contradictions d'un modèle d'émancipation standardisé, peu adapté aux réalités des jeunes placés sans famille.

Penser un véritable accompagnement post-majorité, plus progressif, plus souple et plus humain, apparaît non pas comme un luxe, mais comme une nécessité éthique et sociale. Cette rupture, que Marc Bessin (2009) qualifierait de bifurcation biographique, révèle non seulement des changements individuels de parcours, mais aussi l'incapacité des structures sociales à offrir des relais symboliques. Ce n'est pas la bifurcation elle-même qui est problématique, mais l'absence de support dans cette transition.

Par ailleurs, le vécu de l'orphelinage ne se limite pas à l'absence de figures affectives ; il se traduit aussi par l'impossibilité d'accéder aux soutiens concrets que d'autres jeunes peuvent trouver auprès de leurs proches : garants pour un logement, aide dans les démarches administratives, conseils pour des choix scolaires ou professionnels, ou encore transmission de capitaux économiques et culturels.

2. Vers la liberté ? Des parcours marqués par l'instabilité

L'accès au logement, à l'emploi ou aux soins reste souvent précaire, tandis que les dispositifs d'aide comme le contrat jeune majeur peuvent osciller entre soutien transitoire et prolongement d'une forme de dépendance. La discontinuité des accompagnements, la fragmentation des référents, ainsi que les inégalités de ressources, scolaires, relationnelles ou institutionnelles, viennent accentuer l'instabilité des parcours. Il s'agit ici d'interroger les conditions structurelles et symboliques qui freinent leur capacité d'agir. Si les institutions visent à « responsabiliser » les jeunes, elles peinent à reconnaître les inégalités structurelles qui affectent leur capacité d'agir. Les travaux des new *childhood studies* ont largement démontré que l'*agency* ne peut être pensée comme une propriété individuelle abstraite, mais bien comme une construction contextuelle, historiquement et culturellement située (James et Prout, 1997 ; Punch et Tisdall, 2012).

2.1. Accès au logement, à l'emploi, à la santé : une autonomie sous contrainte

> « *En général, le vécu du passage à l'âge adulte est plus compliqué pour ces jeunes que pour ceux qui n'ont pas connu de placement, tant dans le domaine de la vie sociale, professionnelle que personnelle* » (Doucet-Dahlgren, Duchâteau, et Lepeltier, 2015, p : 90).

L'article d'Isabelle Frechon et Isabelle Lacroix (2020) met en lumière les difficultés rencontrées par les jeunes dans l'accès au logement, à l'emploi et à la santé après la sortie des dispositifs de protection. Ces difficultés se retrouvent dans le discours des jeunes majeurs enquêtés.

> « Je pense que en tant que jeune c'est forcément compliqué, mais nous, on rajoute le contrat, les démarches liées, les suivis d'évaluations, les rendre compte de ce qu'on fait à notre structure, enfin voilà, alors que personne ne vient nous voir en soit » (Mélina, 19 ans)

Les auteurs soulignent que ces obstacles sont souvent liés à une absence de soutien familial et institutionnel, exacerbant les inégalités sociales, la famille demeurant, en France, le support premier pour l'accès à ces étapes (Cicchelli et Merico, 2007; Van de Velde, 2008).

Les récits mettent en évidence le retrait brutal de l'institution et le manque de continuité dans l'accompagnement, soulignant la nécessité d'un soutien prolongé pour faciliter la transition vers l'âge adulte. Les récits de jeunes comme Yanis (20 ans) ou Nolan (18 ans) démontrent la fragilité de cette « autonomie » dite « acquise » par les institutions de la protection de l'enfance.

> « Quand t'es gosse, t'as l'Ase. Mais après 21 ans, t'es lâché dans la nature, et là, faut vraiment être prêt… et ça, pas sûr. » (Nolan, 18 ans)

> « J'veux juste un boulot stable et un appart à moi. Pas grand-chose, mais déjà ça, ce serait énorme. » (Yanis, 20 ans)

Yanis (20 ans), en résidence sociale, rêve d'un emploi stable et d'un logement à lui.

> « J'me suis inscrit à France travail, mais sans diplôme, ils te regardent même pas. Et pour un appart, faut des garants… j'ai personne. »

Par ailleurs, Nolan (18 ans) évoque une scolarité difficile marquée par un diagnostic tardif : « L'école, c'était pas pour moi avec mes problèmes, avec oui, la lecture, le parler ». Mélina (19 ans), malgré des décrochages, trouve dans une formation en soins esthétiques un lieu de « reconnexion » à elle-même. Ces différences d'accès à des parcours valorisants reflètent des inégalités profondes.

« J'ai dû tout réapprendre avec mon CAP. Mais j'ai l'impression d'avoir perdu trop de temps. Tu vois des jeunes lambda sont encouragés par leurs parents, leurs grands-parents, ou même leurs grands oncles, je ne sais pas et ils ont aussi un bagage. Genre des modèles, nous on deviendrait tous des pro' de la protection de l'enfance quoi [rire]. On sait aussi qu'on a 0 moula [argent] venant de notre famille donc voilà » (Nolan, 18 ans)

« C'est pas facile, mais au moins maintenant j'fais un truc qui me ressemble. » (Mélina, 19 ans)

Leur liberté est bloquée par l'absence de capital social et économique. Chaque tentative se heurte à des dispositifs d'exclusion tacite : manque de réseau, refus de dossier, instabilité financière. L'indépendance reste donc un horizon lointain, plus fantasmé que réel.

2.2. Contrat jeune majeur (CJM) : transition ou prolongation de dépendance ?

Définition du Contrat Jeune Majeur (CJM)[49]

Le Contrat Jeune Majeur (CJM) est un dispositif d'accompagnement mis en place par l'Aide sociale à l'enfance (Ase) pour les jeunes âgés de 18 à 21 ans ayant été pris en charge par la protection de l'enfance avant leur majorité. Il permet de prolonger l'accompagnement éducatif, social et matériel au-delà des 18 ans, afin de favoriser une insertion progressive et sécurisée vers l'autonomie. Le CJM n'est pas un droit automatique, mais il peut être accordé par le président du conseil départemental, à la demande du jeune, sous condition d'un projet d'insertion sérieux (formation, emploi, recherche de logement, etc.). Il prend généralement la forme d'un contrat écrit, précisant les engagements mutuels : ceux du jeune (assiduité, respect des démarches), et ceux de l'Ase (soutien éducatif, hébergement, aides financières…).

Les directions et les travailleurs sociaux estiment que le CJM est essentiel car il garantit le respect les droits, la protection, l'accompagnement personnalisé et l'émancipation progressive des jeunes. L'une des éducatrices enquêtées m'explique que ce contrat garantit que les jeunes soient traités avec respect et équité.

[49] Sources :
• Article L. 222-5 (CASF). Annexe 2. Articles de lois (e)
• Article L. 222-5-1 (CASF). Annexe 2. Articles de lois (f)

> « A travers ce papier, c'est égal pour tout le monde, c'est factuel, on respecte les droits, les besoins, les projets écrits et comme ça pas de différence, c'est le fil conducteur »

Par exemple, il encadre l'obligation de confidentialité, le droit d'être informé et entendu, et le droit à un accompagnement adapté à leur âge et à leur situation.

> « Dans ce document, on traite tout tout, et ça suit les besoins dont on a connaissance depuis des années, donc ça matche avec leurs vraies vies, scolaire, santé, et tout » (éducatrice, Mecs)

> « Dans ce document, on retrouve les obligations du jeune et les obligations de l'institution » (directrice, Mecs)

Un éducateur avance qu'il permet de protéger les jeunes en définissant les modalités d'intervention et il encadre les décisions importantes « toujours dans l'intérêt supérieur du jeune ». Pour l'une des directrices, le CJM impose une méthodologie centrée sur la personne : chaque jeune bénéficie d'un projet individualisé, co-construit avec lui. Il favorise une approche éducative plutôt que punitive, en tenant compte du contexte familial, scolaire, affectif, psychologique.

> « Le contrat il prend appui sur toutes sphères proches du jeune, la famille, l'école, les soins. C'est vraiment pour soutenir et puis, quoi qu'il en soit, les tenants et aboutissements sont discutés avant chaque événement »

Pour l'une des directions rencontrées, le CJM est un « outil de justice sociale pour les jeunes » : il les protège, les reconnaît comme sujets de droit, et les aide à grandir dans un cadre structurant, sécurisant et responsabilisant. A travers ces discours, le contrat doit reconnaître au jeune une place d'acteur où il est encouragé à s'exprimer, comprendre, choisir et participer aux décisions qui le concernent. Pour certains professionnels, conscients des limites, cela renforce l'estime de soi et cela accompagne l'accès à l'autonomie (logement, formation, emploi…).

> « Le contrat, c'est vraiment remettre le jeune au centre, ça va le booster, l'encourager et ça sert de support d'accompagnement » (éducatrice, foyer)

> « Le contrat jeune majeur, c'est sympa, mais bon, faut prendre le temps et parfois c'est limitant pour eux » (directrice, CMS)

Toutefois, Mélina (19 ans) le vit comme ambigu. Le contrat peut changer en fonction des disponibilités, des places, des priorités et l'accès à un logement est incertain.

> « C'est bien d'avoir un toit via le contrat… mais c'est fragile. J'sais pas si dans trois mois ça continue. C'est ça qui est flippant. »

Elle décrit le CJM comme une « sécurité provisoire », qui l'empêche aussi de se projeter. Elle reste dépendante de décisions institutionnelles floues, soumise à l'évaluation de son « bon comportement ». Ce cadre renforce une dépendance déguisée en marge de manœuvre. Nolan (18 ans) également ne partage pas le point de vue des directions et des professionnels rencontrés dans le cadre de cette recherche. Pour lui, le contrat n'a pas une visée éducative mais il fait office de surveillance.

> « Le contrat c'est du blabla, on nous flique dans nos démarches, pour savoir si ils nous ont bien éduqué et c'est tout, ils le font pour le chiffre de réussite, par pour nous »

L'ensemble des jeunes enquêtés doute profondément de l'utilité du CJM. Pour eux, c'est un outil rendu obligatoire mais ce dernier n'a pas d'utilité et pèse davantage sur leur quotidien.

2.3. Discontinuités dans l'accompagnement : éducateurs, référents, dispositifs éclatés

Les jeunes rencontrés sont souvent confrontés à une forte instabilité dans leur accompagnement éducatif et social. Cette discontinuité se manifeste par des changements fréquents de référents (éducateurs spécialisés, assistants sociaux, psychologues, conseillers d'insertion, etc.) ou par une fragmentation des dispositifs entre institutions (Ase, missions locales, Caf etc.). Cette discontinuité continue d'entraver la construction d'un lien de confiance.

> « Non mais déjà tu as tout le bazar de l'Ase, les changements, les transferts de dossiers, les machins, les trucs, c'est une vraie galère, c'est juste pas possible enfin voilà, il faut toujours faire avec depuis gamins, donc ça va, mais là, tu as encore plus de monde. […] Bah tu as les machins pour avoir des aides, pour le logement par exemple, tu as les aides

pour le travail. Puis à chaque fois : quel est votre parcours ? Tu expliques déjà, et semaine suivante … hop » (Nolan, 18 ans)

En premier lieu, la multiplication des interlocuteurs et la rotation du personnel éducatif induisent un sentiment de confusion et d'instabilité chez les jeunes. Le lien de confiance, qui fonde toute relation d'aide, nécessite du temps pour se construire. Lorsqu'un éducateur ou un référent quitte brusquement son poste ou est remplacé sans transition, le jeune se retrouve face à un inconnu, souvent sans explication, ni préparation. Cette transition engendre une rupture symbolique et affective qui peut être vécue comme un abandon ou une trahison. Le récit de Nolan, 18 ans, illustre bien cette situation :

« Avant j'avais une éduc', elle me connaissait. Mais elle est partie, et après c'était jamais les mêmes. Tu dois tout réexpliquer à chaque fois. Puis tu as l'impression de ne pas être un humain, on te laisse là, sans rien » (Nolan, 18 ans)

Ce retour met en lumière l'épuisement émotionnel lié à la nécessité constante de répéter son histoire, souvent douloureuse, à de nouveaux professionnels qui ne connaissent pas le parcours, les traumatismes ou les efforts déjà accomplis, ce qui entrave leur capacité d'être acteur dans leur parcours.

« Tu donnes tout ce que tu as, tu fais de ton mieux, tu te bas pour vivre déjà, sans famille, et ensuite, on te laisse tomber et on te fait répéter h24, fin parfois faut arrêter. Parfois, ça me donne envie de m'inventer des vies pour ne pas faire que ça, enfin si tu as le choix mais que ce soit sympa à raconter aussi » (Yanis, 20 ans)

De plus, cette instabilité dans les équipes éducatives complique considérablement les démarches administratives (accès aux droits, logement, emploi, santé). L'instabilité des référents et le manque de transmission entre eux compromettent la continuité du suivi, entravent l'identification des besoins et fragilisent la cohérence du parcours.

« C'est un énorme délire, tu sais, ils sont censés t'aider, mais ils captent rien, enfin pas tous, mais en fait certains découvrent nos vies sur le tas et ils savent pas quoi faire, par exemple, si tu as une maladie, personne le sait la première fois, normal, ou bien si tu as travaillé un an, que tu as le droit au chom' […] au chômage oui, et bien ils savent pas, ils font un dossier comme si non, car ils savent pas » (Nolan, 18 ans)

Les jeunes peuvent alors ressentir une perte de repères, un sentiment d'errance institutionnelle, et une profonde démobilisation. Certains décrivent une impression de « tourner en rond », de vivre dans un système sans mémoire, ni vision à long terme.

> « En fait, oui, ils prennent les choses sur le feu, mais ils sont pas, ils sont pas comment dire, ok de faire un dossier qui se suit avec tout les éléments, alors que bon, on a des dossiers, on a plein de truc sur l'ordi pour quoi » (Mélina, 19 ans)

Enfin, la fragmentation des dispositifs, entre services de la protection de l'enfance, structures d'insertion, foyers, hôpitaux, justice, etc., aggrave ces ruptures. Faute de coordination entre ces acteurs, les informations circulent mal, les actions sont redondantes ou incohérentes, et les jeunes deviennent les messagers de leur propre parcours.

> « Je me dis que les coordinateurs, ils devraient exister pour de vrai et faire ça à notre place, tu vois, attends, t'imagines j'ai un truc grave, j'ai pas de parents à appeler et personne sait les informations, c'est grave » (Nolan, 18 ans)

> « Je prends un exemple, mais tu vois, là on se voit, je te raconte ma vie, tu notes les informations importantes je pense [rire] et tu enregistres, et puis si on fait un autre entretien, bah c'est une de tes collègues qui vient, mais sans les notes » (Yanis, 20 ans)

Ils doivent naviguer seuls entre les structures, ce qui favorise les ruptures de prise en charge, et parfois les situations de grande précarité. Ainsi, les discontinuités dans l'accompagnement compromettent la stabilité nécessaire. Elles empêchent l'inscription dans une trajectoire claire, cohérente et soutenante. Pour remédier à ces effets délétères, des pratiques favorisant la transmission d'informations, la stabilité des référents, et la coordination interinstitutionnelle seraient indispensables.

Loin de constituer un point d'arrivée vers l'indépendance, les pacours des jeunes sortant de la protection de l'enfance dessinent une liberté sous contrainte, marquée par des discontinuités, des fragilités structurelles et des ressources inégalement réparties. Si les institutions mobilisent volontiers le langage de la responsabilisation, elles peinent à reconnaître que l'*agency* réelle de ces jeunes est façonnée par des contextes sociaux, économiques et affectifs profondément instables et marqués par le manque de supports.

Comme l'a montré Isabelle Frechon à travers l'étude longitudinale ELAP[50] (2019), l'accès à un logement pérenne, à un emploi stable ou à des soins de santé relève souvent du parcours d'obstacles, particulièrement pour ceux qui, comme Yanis ou Nolan, ne peuvent s'appuyer sur aucun capital social ou familial. L'aide institutionnelle, lorsqu'elle existe via des dispositifs comme le Contrat Jeune Majeur, apparaît ambivalente : elle prolonge un encadrement protecteur, mais conditionne l'accompagnement à des critères de « bonne volonté », ce qui renforce parfois une dépendance institutionnalisée, à la fois psychologiquement coûteuse et administrativement incertaine. Pierrine Robin et Nadège Séverac (2013) insistent, quant à elles, sur le paradoxe d'une biographie sous injonction : ces jeunes sont sommés de « devenir autonomes » alors même que les conditions matérielles et relationnelles nécessaires pour y parvenir sont insuffisantes. Leurs récits de vie révèlent une tension constante entre le discours institutionnel de l'individuation et une réalité marquée par l'instabilité, le déficit de relais humains et la faiblesse des capitaux relationnels mobilisables.

Finalement, les parcours post-institutionnels révèlent moins un échec individuel qu'un déni collectif des inégalités. Elles montrent que l'émancipation ne peut advenir sans une attention soutenue aux inégalités de capital, scolaire, relationnel, institutionnel, et sans la mise en place de relais humains et stables. Loin des promesses d'autonomisation linéaire, c'est une autonomie en tension, toujours à négocier, souvent différée, qui se dessine dans les marges du système.

De plus, cette transition est rarement préparée de manière suffisante, ce qui laisse les jeunes dans une position d'instabilité chronique (Frechon et Lacroix, 2020). Les récits des jeunes majeurs rencontrés mettent en lumière les efforts qu'ils déploient pour se (re)construire malgré tout, en détournant les cadres imposés, et en s'appuyant sur des liens résiduels, qu'ils soient amicaux, éducatifs ou biographiques. Pourtant selon l'Ined (2021) 16 % des jeunes, dont l'Ase a décidé la fin de placement, ont connu la rue après leur sortie, un pourcentage quasi nul lorsqu'il s'agissait d'un départ anticipé. La Fondation Abbé-Pierre rapporte que 25 à 26 % des personnes sans domicile en France sont d'anciens enfants placés ; chez les 18-25 ans, ce taux monte à 36 %. De plus, 8 % des sortants ont connu un épisode de rue un an après la majorité, montant jusqu'à 18 % si le contrat jeune majeur leur a été refusé. Par ailleurs, parmi les 18-19 ans, 43 % n'ont aucun diplôme, 33 % ont un CAP ou BEP, et 23 % détiennent un baccalauréat. Près de 50 % sont en situation de *Neet* (ni en emploi, ni en études, ni en formation) à 18-19 ans, contre 15 % de la population générale, et 25 % dans les milieux populaires, et un

[50] Étude Longitudinale sur l'Autonomisation des jeunes après un Placement

jeune sur cinq estime qu'il ne s'en sort pas financièrement ou socialement après la sortie de l'Ase, soit un taux le double de celui des jeunes issus de milieux similaires (ASH, 2023).

3. La construction après l'institution : récits de vie et réseaux

Après la sortie du dispositif, la construction de soi et de l'*agency* ne se jouent plus uniquement dans le cadre de l'accompagnement institutionnel, mais dans l'espace mouvant des récits personnels et des liens sociaux. Cette phase post-institutionnelle, marquée par une fragmentation des parcours, révèle des dynamiques contrastées : entre ancrage et errance, continuité et rupture. À travers le prisme du récit de vie comme outil de subjectivation face à la souffrance (De Gaulejac et *al*., 2008) et des réseaux personnels (Widmer, 2006), cette partie interroge les ressources mobilisées par les jeunes pour (re)construire une identité et leur parcours. Qu'il s'agisse de liens persistants, anciens éducateurs, pairs, ou de l'accès à leur propre dossier, les jeunes élaborent une redéfinition de soi, parfois en résistance à l'étiquette institutionnelle.

3.1. L'accès (ou non) au dossier personnel : entre quête d'ancrage et rejet du passé

À partir de 18 ans, un jeune précédemment placé à l'Aide sociale à l'enfance (Ase) a le droit de demander l'accès à son dossier personnel. Ce droit est encadré par plusieurs textes de loi, notamment le Code de l'action sociale et des familles (CASF) et le Code des relations entre le public et l'administration (CRPA). Selon l'article L. 213-1 du CRPA, toute personne peut accéder aux documents administratifs la concernant, ce qui inclut les dossiers de placement. La demande peut être adressée à la direction départementale de l'Ase ou à l'établissement concerné, par courrier ou en ligne. La loi prévoit un délai d'un mois pour répondre à cette demande. Dans certains cas, un accompagnement par un professionnel (comme un éducateur ou un psychologue) peut être proposé pour consulter le dossier, notamment si des éléments sensibles y figurent. Ce droit permet au jeune adulte de mieux comprendre son parcours, de reconstruire son histoire et de faire valoir ses droits.

Les jeunes en sortie de placement reconfigurent les cadres imposés, s'approprient certaines ressources, en détournent d'autres, révélant une *agency* souvent silencieuse, fragmentaire, mais réelle (Spyrou, 2011 ; Diasio et Vinel, 2017). Mélina (19 ans) cherche à comprendre son passé pour construire un sens à son parcours. Dès l'âge de 18 ans, elle a demandé l'accès à son dossier avec une envie de connaître son histoire dans sa globalité. En effet, elle a conscience que certains évènements ont été mis sous silence pendant son enfance. Mais le langage

technocratique du dossier lui semble déshumanisant. Ce retour sur soi est à la fois une tentative d'ancrage et une expérience troublante d'objectivation.

> « J'ai demandé mon dossier. Y'a des trucs dedans que je savais même pas. C'est bizarre de lire ta vie comme si c'était un rapport. Tu vois, t'es censée être la personne qui te connaît le mieux pour en fait non, il faut mettre les choses bout à bout mais comprendre qui tu es, en fait tu refais ton histoire avec des bouts d'histoires mais clairement, c'est vraiment louche que ce soit ainsi »

A travers son dossier, elle s'aperçoit que son intuition est bonne : il lui manque des fragments de son histoire. Après plusieurs lectures, elle se demande si elle se connaît davantage. Elle se demande également pourquoi certains faits n'ont pas été abordés : forme de protection ? de contrôle des informations ?

Pour Yanis (20 ans), il est regrettable que l'accès à son dossier ne soit possible qu'à partir de 18 ans. Il estime que les enfants confiés ont besoin de connaître leur histoire bien avant cet âge, afin de pouvoir se construire personnellement et émotionnellement. Attendre la majorité lui semble trop tardif. Il explique avoir toujours craint que ces informations, découvertes trop brusquement, créent de la confusion. Pour lui, choisir de ne pas consulter son dossier ou d'y accéder progressivement représente aussi une forme de protection, un moyen d'exercer sa capacité d'agir sur sa propre vie.

Selon une éducatrice, cet accès est légalement fixé à 18 ans en raison de la nature parfois délicate des informations contenues dans les dossiers. Elle souligne que cette règle vise à protéger les jeunes. Néanmoins, elle insiste sur l'importance d'un accompagnement : un soutien à la lecture du dossier est systématiquement proposé, afin d'aider le jeune à comprendre et à intégrer ce qu'il découvre.

3.2. Le rôle des liens persistants, pairs, anciens éducateurs, etc., dans la transition

Isabelle Frechon et Isabelle Lacroix (2020) insistent sur l'importance des liens persistants, notamment avec d'anciens éducateurs ou des pairs, dans le processus de construction de soi après la sortie des dispositifs de protection de l'Ase. Ces relations peuvent apporter un soutien affectif et symbolique essentiel pour les jeunes en quête de repères. Cette observation rejoint celle de Pierrine Robin et *al*. (2014), qui analysent la manière dont certains jeunes s'attachent à des figures affectives issues de l'institution, même après leur départ. Ces liens ne sont pas de

simples résidus du placement, mais des points d'appui essentiels, agissant comme des repères identitaires dans une période de recomposition du soi. Loin de disparaître avec la fin du contrat, ces figures incarnent une forme de filiation symbolique, parfois plus structurante que celle, absente ou défaillante, de la famille biologique.

> « Les personnes qui restent, c'est pas forcément les personnes qui s'occupent de toi […] dans le sens celles qui sont écrites dans le contrat par exemple, ça peut être un éduc' que t'as connu tôt. Oh ou même un éduc' en retraite mais qui a gardé contact […] Bah gardé contact car il y avait une belle entente, des partages pour de vrai » (Yanis, 20 ans)

Comme nous l'avons vu précédemment dans le chapitre, malgré certaines relations qui perdurent, les jeunes parlent d'un retrait progressif de l'institution (direction, professionnels, accompagnement). Toutefois les pairs, qui ont été placés avec eux, continuent d'occuper une place centrale car ils partagent des expériences communes.

> « C'est vrai que je me sens abandonné par le système, comme je te dis, une fois adulte askip [apparemment] tu te débrouilles, tu n'as plus de suivi, juste des analyses de ce que tu fais, mais qu'est-ce que je disais ? Oui, tu as des personnes qui restent et qui servent de base […] Comme ? Comme des amis, t'as partagé plein de choses, ta vie et tout, donc tu restes ensemble même si tu vis plus ensemble […] oui j'ai deux bons amis que je vois souvent et on est liés pour la vie » (Nolan, 18 ans)

Les amis sont aussi des supports - matériels et émotionnels notamment - dans le quotidien. Certains continuent de se rendre dans leur établissement ensemble lors des rendez-vous de suivis, d'autres aident à faire les courses si l'un n'a pas le permis.

Pierrine Robin et *al*. (2014) soulignent également que ces liens, parfois « informels » ou non reconnus institutionnellement, participent d'une continuité affective essentielle pour affronter la solitude post-placement. Leur importance est d'autant plus grande que, comme dans les récits de Nolan ou Yanis, l'entourage biologique est souvent absent, conflictuel ou instable. À défaut de famille biologique, ces relations incarnent un soutien symbolique dans un monde incertain. Yanis (20 ans) évoque le rôle de son ancien éducateur.

« J'vois encore mon ancien éduc', de temps en temps. Il m'a dit : 'T'as le droit de galérer. Mais t'es pas tout seul.' »

Ce lien résiduel joue un rôle de repère affectif et moral. Plus qu'un accompagnement formel, c'est une présence discrète qui contribue à nourrir son sentiment d'être reconnu.

3.3. Les stratégies de subjectivation : se raconter, se redéfinir, résister à l'étiquette

Les stratégies mobilisées par les jeunes rappellent les analyses de Spyrou (2011) sur la manière dont la voix des enfants peut aussi passer par le silence, les gestes, ou des pratiques informelles.

> « Aujourd'hui, je raconte peu mon histoire. Pas parce que j'ai honte, mais parce qu'elle est moins voyante. Je vis ma vie, comme tout le monde. J'ai un appart, un boulot, des potes. De l'extérieur, rien laisse penser que j'ai grandi à l'Ase. Et puis franchement… personne pose la question. Personne te demande : "T'as été placé ? T'as grandi en foyer ? " Du coup, j'en parle pas. C'est pas que je veux cacher, mais… c'est plus simple comme ça. C'est une partie de moi, oui, mais c'est pas celle que je mets en avant. Parfois, j'y pense. Je me dis que ça m'a construit, que ça fait partie de mon parcours. Mais je sens aussi que les gens, ils sont pas prêts à entendre ce genre d'histoire. Alors je la garde pour moi. Elle existe, mais en arrière-plan. » (Nolan, 18 ans)

L'*agency* s'exprime alors dans des styles variés d'engagement, d'expression, voire de retrait (La Mendola et Righetto, 2020). Ainsi, reconstruire son identité peut passer par des stratégies de subjectivation singulières, en tension avec les normes de réussite véhiculées par les institutions.

> « Y'a pas longtemps, à mon taf, y'a un collègue qui parlait de ses parents, de comment ils l'ont soutenu pendant ses études. Il m'a demandé, comme ça, à la pause : 'Et toi, ils faisaient quoi, tes parents ?' J'ai eu un moment d'hésitation. J'ai répondu vite fait, genre : 'Ils étaient pas trop là.' Et j'ai changé de sujet. C'est un réflexe. Une sorte de retrait, mais pas une fuite totale. Juste… je choisis ce que je dis. Mon histoire, je la porte, mais je la montre pas tout le temps. C'est pas écrit sur mon front que j'ai grandi à l'Ase. Et franchement, tant mieux. J'ai envie d'exister autrement que par ça. En fait, je me rends compte que c'est ma façon à moi d'être aux commandes. D'exister à ma manière. C'est pas celle qu'on attend dans le foyer. Moi, je fais les choses différemment. Je parle quand je veux, je me tais quand j'ai besoin. J'ai pas pris la voie royale. J'ai mis du temps à

> trouver un taf, j'ai galéré. Mais aujourd'hui, je suis là. Pas forcément comme ils l'imaginent dans les rapports ou les réunions, mais à ma manière. C'est ça, pour moi, reprendre la main. Peut-être que je me reconstruis, ou peut-être juste que je continue. Mais c'est moi qui décide. » (Yanis, 20 ans)

Ce récit peut être interprété comme une forme de résistance au stigmate (Goffman, 1963) et de réappropriation de son identité. En choisissant ce qu'il dévoile ou non de son parcours, le jeune exerce un contrôle stratégique de l'information, une manière de maîtriser son image sociale face aux regards extérieurs. Ce processus témoigne de sa capacité à agir sur son parcours, autrement dit, à construire son *agency*. Ces retraits sélectifs et récits discrets, s'inscrivent dans des formes silencieuses (Robin et *al*., 2014) : ces jeunes ne contestent pas toujours frontalement les institutions, mais ils contournent leurs attentes normatives en élaborant des manières singulières d'exister, en dehors des scripts institutionnels. Les parcours de sortie de l'Ase, l'autonomie ne se traduit pas nécessairement par des ruptures visibles, mais souvent par des ajustements fins, des bricolages narratifs, et des manières de « faire avec » qui permettent de réinvestir son histoire sans la subir. Pour certains, l'*agency* passe par la redécouverte d'un sens personnel à leur parcours, malgré un passé marqué par l'instabilité. Ainsi, Mélina (19 ans), après plusieurs décrochages scolaires, suit une formation en esthétique.

> « L'école, c'était galère. Mais là, au moins, je fais un truc que j'aime, qui me ressemble. C'est le mieux. Donc j'ai pas la sensation de tout subir tu vois, ça je maitrise, je le veux vraiment et c'est quelque chose que je fais pour moi »

Yanis (20 ans), quant à lui, s'est tourné vers un CAP mécanique après une scolarité chaotique.

> « Moi, faut que ça bouge. Travailler sur des voitures, ça me plaît, au moins j'vois à quoi ça sert. »

Enfin, Nolan (18 ans), diagnostiqué tardivement dyslexique, évoque la réconciliation progressive avec lui-même à travers un CAP en menuiserie.

> « L'école, c'était pas pour moi… Mais là, bosser avec mes mains, j'me sens utile. Maintenant, j'me présente pas comme "le mec qui a été placé". J'dis juste que j'fais de la menuiserie, et j'kiffe ça. »

En valorisant des compétences manuelles, Nolan se réapproprie une identité hors du stigmate de l'enfance placée. Il construit un récit positif, même minimal, qui résiste à la vision dépréciative de lui-même induite par son parcours.

> « *Ces jeunes ont vécu une expérience singulière de la fragilité, liée à une histoire familiale traumatique et à la dépendance vis-à-vis de l'institution qui les a longtemps accueillis, et qu'il faut à présent quitter. Dehors, ils se trouvent confrontés à une réalité dans la société qui réclame l'indépendance dans la vie et dans leurs projets à venir* » (Doucet-Dahlgren, Duchâteau, et Lepeltier, 2015, p : 89).

Les tactiques adoptées se reflètent également dans leurs relations amoureuses. Mélina (19 ans) expliquait qu'elle disait, plus jeune, avoir été placée pour se donner l'image d'une femme forte, ce qui dissuadait les garçons de l'embêter. Aujourd'hui, elle ressent davantage le poids de ce statut et préfère ne pas en parler lors des premières rencontres, de peur d'être jugée ou mal comprise. Yanis (20 ans), de son côté, choisit d'attendre d'être réellement en couple avant de révéler son passé. Il a constaté que, sinon, les filles prennent peur, le perçoivent comme un garçon à problèmes, issu d'un mauvais milieu, ou pensent qu'il a commis des erreurs grave.

Ces reconfigurations biographiques montrent combien il est nécessaire de dépasser une vision homogène de ce passage, et d'intégrer une lecture plus fine, attentive aux différenciations sociales, genrées, générationnelles, à la manière des travaux sur la pluralité des parcours (Qvortrup, 2011; Bonnet, 2010).

Les liens persistants avec des pairs, d'anciens éducateurs, ou d'autres figures de confiance, permettent une certaine continuité symbolique et un soutien effectif. Ces relations, hors du cadre contractuel, offrent une reconnaissance précieuse et une forme de fil rouge affectif, là où l'institution s'est retirée.

Les récits de Yanis, Mélina ou Nolan montrent que la subjectivation (Wieviorka, 2012) peut prendre des formes discrètes mais puissantes : un CAP, un métier manuel, une passion deviennent supports de redéfinition, autant d'actes de résistance face à l'étiquette du « jeune placé ». En se réappropriant leur trajectoire, certains jeunes parviennent à forger un récit où le stigmate s'efface derrière l'affirmation d'un soi reconstruit.

Mais tous n'y parviennent pas. Pour certains, l'absence de repères stables, de réseaux mobilisables ou de sens construit prolonge la dépendance symbolique à une institution absente, mais toujours agissante dans les plis de l'identité.

Ces parcours invitent donc à penser l'après-institution non pas comme une parenthèse clôturée, mais comme un champ de tensions, où se rejouent les effets différenciés des trajectoires sociales, scolaires, genrées, affectives. Et si certains jeunes parviennent à écrire leur histoire au-delà des lignes du dossier, ce n'est jamais sans effort, ni sans appuis. La capacité à se (re)construire reste inégalement distribuée, révélatrice, une fois encore, de la persistance des inégalités dans les devenirs post-institutionnels.

La sortie du placement apparaît comme un moment critique, bien plus complexe qu'un simple passage à l'âge adulte ou une émancipation attendue. Elle révèle une tension profonde entre l'injonction à l'autonomie (Eyraud, 2006) souvent institutionnalisée sous des formes normatives et les réalités vécues par les jeunes, faites de ruptures, de manque de repères et de fragilité matérielle. Loin de constituer un tremplin, cette sortie agit souvent comme une bifurcation incertaine, où l'absence de soutien familial et la discontinuité de l'accompagnement institutionnel creusent les inégalités d'accès à une autonomie réelle.

L'analyse des parcours post-placement invite ainsi à repenser l'accompagnement des jeunes sortant de la protection de l'enfance. Non plus comme une sortie « sèche », bornée par la majorité légale, mais comme un processus graduel et relationnel, où la reconnaissance de leur *agency* ne se réduit pas à l'injonction de faire seul. Il s'agit de construire des espaces de transition qui prennent en compte la pluralité des parcours, les besoins différenciés, et la dimension affective du passage à l'âge adulte.

La sortie de placement constitue un moment particulièrement critique pour les jeunes majeurs orphelins. Dépourvus de famille pouvant servir de ressource, ils ne peuvent solliciter d'aide matérielle, affective ou logistique auprès de proches. Cette absence de soutien se traduit par un isolement accru : plus de vie collective quotidienne, absence de repas partagés en famille, et un réseau social limité pour les démarches d'insertion professionnelle ou la poursuite d'études. Néanmoins, certains liens issus du placement demeurent : des relations amicales nouées dans l'institution, ou encore des contacts avec d'anciens éducateurs, qui constituent alors des points d'appui essentiels. Les jeunes rencontrés, bien qu'orphelins, ont pour la plupart investi activement les sphères professionnelle et amicale, traduisant ainsi une capacité à mobiliser des

ressources relationnelles et à s'inscrire dans des dynamiques de sociabilité, malgré l'absence de cadre familial.

Conclusion

Ce chapitre propose une lecture de la sortie de placement, attentive aux récits, aux silences et aux bifurcations. Cette approche éclaire les conditions de cette transition, ainsi que les risques d'une liberté qui, sans soutien, peut se transformer en grande solitude. Les parcours observés montrent que l'injonction à l'autonomie à 18 ans ne correspond pas au processus lent, traversé d'incertitudes, de ruptures et d'expérimentations que recouvre l'entrée dans l'âge adulte et pendant lequel la qualité de l'accompagnement humain s'avère déterminante.

L'analyse a mis en évidence un paradoxe central : tandis que l'institution valorise l'« entrée dans l'âge adulte » comme une étape d'émancipation, l'expérience des jeunes sortants se traduit souvent par une mise à distance brutale, parfois même par une expulsion silencieuse. Dans le cas particulier des jeunes orphelins rencontrés, cette transition revêt une dimension encore plus critique. Dépourvus de toute famille pouvant constituer un appui, ils expérimentent la sortie de placement comme une double rupture : la perte du cadre institutionnel, qui avait joué le rôle de substitut parental, s'ajoute à l'absence définitive de repères familiaux. Leur parcours illustre ainsi une forme de « désaffiliation totale », où le passage à l'âge adulte ne s'accompagne ni de relais affectifs ni de ressources matérielles habituellement offertes par les proches. Cette spécificité confère à leur expérience une intensité particulière : l'autonomie imposée ne s'inscrit pas seulement dans une logique administrative, mais prend la forme d'une solitude radicale, parfois vécue comme un second deuil.

Ces éléments soulignent combien la sortie de placement s'apparente moins à un événement ponctuel qu'à un processus, fait d'ajustements progressifs et de soutiens différenciés. Ils invitent à considérer cette étape comme un moment où se rejoue la possibilité, pour les jeunes, d'orienter leur parcours en mobilisant ressources, réseaux et récits de soi.

Conclusion générale

Cette recherche s'inscrit dans une sociologie critique de la protection de l'enfance, au croisement des études sur l'enfance, les institutions et le travail social. Elle cherche à comprendre comment les enfants orphelins, privés de liens parentaux stables et placés en institution par l'Ase, peuvent exercer leur *agency*, c'est-à-dire leur capacité d'agir, dans un environnement institutionnel fortement contraignant. Elle s'inscrit dans une lecture croisée de plusieurs cadres théoriques (Corsaro, 1997 ; James et Prout, 1990 ; Goffman, 1961 et 1963 ; Tronto, 1993 ; Martucelli, 2002 ; De Certeau, 1980). Elle repose également sur une démarche qualitative immersive de cinq années, combinant observations ethnographiques, récits de vie, entretiens avec des enfants et des professionnels, ainsi que des outils adaptés – constellation de proches, utilisation des *GIF*s pour comprendre les aspirations. En reconstituant les usages différenciés des espaces, la recherche donne à voir les tensions constitutives de ces lieux censés protéger : entre soin et contrôle, protection et normalisation, proximité relationnelle et injonction à la distanciation.

Cette recherche apporte ainsi un éclairage sur l'expérience d'enfants orphelins placés. Elle met en évidence la manière dont l'*agency* s'exprime dans un cadre contraint, ainsi que l'importance des relations avec les pairs et les professionnels dans le parcours et la construction identitaire des enfants. Néanmoins, elle présente certaines limites inhérentes au terrain et au choix méthodologique.

Sur le plan empirique, l'enquête s'appuie sur un nombre restreint de lieux d'observation, situés dans un contexte géographique précis. Cette localisation limite la portée des résultats à d'autres configurations institutionnelles ou contextes socio-politiques. De plus, l'accès au terrain a été conditionné par les contraintes propres aux établissements (autorisations, temporalités d'ouverture), ce qui a pu restreindre l'observation de certaines situations ou moments clés.

Sur le plan méthodologique, la démarche immersive, bien qu'elle permette une compréhension fine des dynamiques relationnelles, comporte des effets liés à la présence prolongée de la chercheuse, susceptibles d'influencer les interactions observées. Par ailleurs, l'usage d'outils spécifiques (constellation de proches, *GIFs*) a favorisé l'expression des enfants, mais pourrait être complété par d'autres méthodes créatives ou participatives pour élargir les modes d'accès à leur expérience, et leur *agency*. Malgré ces limites, la recherche a pu mettre en évidence quatre points essentiels qui pourraient être enrichis à l'avenir.

Enfants orphelins placés : entre protection et contraintes, une agency discrète

L'institution, qu'elle soit incarnée par une Mecs, un foyer ou un dispositif spécialisé (tel que le Contrat Jeunes Majeurs), constitue un espace ambivalent. D'un côté, elle est traversée par des logiques bureaucratiques, gestionnaires et contrôlantes entraînant des contraintes sur les enfants. De l'autre, elle assure une fonction de « refuge » pour eux : hébergement, sécurité physique, accompagnement éducatif. Les enfants y évoluent dans un univers balisé par des temporalités rigides, des règles strictes et une surveillance constante (Goffman, 1961). Cette configuration, marquée par des asymétries générationnelles et professionnelles, produit des formes de dépendance structurelle, mais aussi de violence symbolique (Bourdieu, 1970) ou d'effacement subjectif, particulièrement pour ceux sans famille.

La construction de la vulnérabilité repose ainsi sur l'articulation d'un dispositif de *care* (Gilligan, 1982 ; Tronto, 1993 ; Held, 2006) et de gouvernementalité (Foucault, 2004). Ce que l'on nomme « protection » peut parfois masquer des pratiques de normalisation, d'enfermement symbolique, ou encore de réduction de la parole enfantine à un simple facteur d'ajustement des pratiques adultes.

Pour autant, les enfants rencontrés ne sont pas passifs. Leur *agency*, bien que souvent discrète et peu visible aux yeux des adultes, se manifeste dans une multitude de micro-actes : détournements de règles, négociations implicites, silences stratégiques et investissement des interstices du quotidien, notamment dans les relations qu'ils construisent.

Inspirée des *New Childhood Studies*, cette recherche considère l'*agency* comme une capacité située, relationnelle et dynamique. Les enfants et les jeunes accueillis dans les établissements comprennent, généralement avec précision, les règles qui régissent la vie collective ainsi que les discours institutionnels qui les accompagnent. Leur *agency* se manifeste fréquemment sous la forme d'adaptations secondaires (Goffman, 1961), c'est-à-dire de comportements qui, tout en respectant formellement les prescriptions, permettent de contourner ou de réinterpréter les contraintes imposées. Ces pratiques peuvent également être rapprochées des tactiques décrites par De Certeau (1980) : des actions situées, opportunistes et inventives, qui s'inscrivent dans les interstices du dispositif institutionnel et qui donnent aux acteurs dominés une marge, aussi réduite soit-elle. Alors que certains tissent des relations choisies (Weber, 2013) avec des professionnels et des pairs, d'autres élaborent un récit de soi à travers dessins, paroles ou

comportements, leur permettant d'ancrer leur parcours dans un cadre biographique malgré les discontinuités structurelles.

Ces pratiques, souvent invisibles pour les institutions, traduisent une volonté de reprendre prise sur son histoire et sur son environnement. Elles ne peuvent être comprises indépendamment du cadre structurel, matériel et relationnel dans lequel elles s'inscrivent. L'expression de l'*agency* des enfants peut émerger lorsque le contexte institutionnel favorise la stabilité des équipes, l'écoute active et un climat éducatif propice à la parole. Mais, dans des contextes moins favorables, cette même *agency* peut s'opérer à travers des actes de rupture ou de contestation (violences, fugues, etc.).

Néanmoins, ces marges de manœuvre ne doivent pas être confondues avec une réelle détention du pouvoir. Dans le contexte institutionnel, les enfants et les jeunes restent en position subordonnée : leurs initiatives, souvent discrètes et indirectes, relèvent avant tout de la ruse et de la négociation implicite, formes classiques de résistance dans les rapports sociaux asymétriques.

Les professionnels : entre engagement, épuisement et *care* invisibilisé

Les adultes qui accompagnent les enfants, éducateurs, psychologues, assistants sociaux, évoluent dans une tension permanente. Leur activité quotidienne les place au croisement d'exigences parfois contradictoires : conjuguer l'engagement personnel et l'application stricte des procédures administratives, maintenir une proximité affective avec les enfants tout en respectant la distance professionnelle nécessaire. Ce positionnement met en lumière ce qu'Arlie Russell Hochschild (2003) conceptualise comme le travail émotionnel : l'effort de gestion, de modulation et de mise en scène de ses émotions afin de répondre aux attentes professionnelles et institutionnelles. Dans le travail social, cet enjeu émotionnel est central au maintien des relations éducatives, mais demeure largement invisibilisé dans les représentations du métier. Il constitue pourtant une dimension clé de l'accompagnement, mobilisant à la fois des compétences relationnelles, une capacité d'adaptation constante et une vigilance éthique.

Le *care*, entendu comme une pratique éthique, relationnelle et incarnée (Tronto, 1993 ; Laugier et Paperman, 2005), est omniprésent mais mis à mal par des organisations du travail centrées sur la conformité aux normes et la production d'indicateurs. Ce déni du sensible fragilise non seulement les professionnels, mais aussi la qualité des liens, pourtant déterminants dans les parcours des enfants. À cela s'ajoutent le *turnover*, la précarité des statuts, le manque de

reconnaissance sociale, autant de facteurs qui nuisent à la continuité des liens et à l'instauration d'une relation de confiance. Ainsi, l'attachement des professionnels à leur profession se heurte trop souvent aux limites structurelles des institutions.

Les effets de ces conditions de travail se ressentent différemment selon les lieux de placement. Dans la Mecs, la relative continuité de l'encadrement permet aux enfants d'avoir un cadre stable, parfois perçu comme une famille élective (Fine, 1998), contribuant à maintenir un sentiment d'appartenance. À l'inverse, dans le foyer, la forte discontinuité relationnelle et les ruptures fréquentes peuvent générer des dynamiques de désaffiliation (Castel, 1995) proches de l'anomie (Durkheim, 1897), réduisant les marges d'*agency* des enfants. Dans les deux cas, les enfants orphelins apparaissent particulièrement vulnérables : l'absence de soutien familial renforce leur solitude et se traduit, à la sortie de placement, par un déficit majeur de supports et d'accompagnement.

Pour les enfants avec une famille, Émilie Potin (2012) identifie une typologie de parcours en trois catégories :

- Les enfants « placés » jeunes, bénéficiant d'un placement long et stable, peuvent développer une parenté d'accueil structurante pour leur identité.
- Les enfants « déplacés », soumis à de multiples lieux d'accueil sans retour possible, vivent une instabilité qui freine l'investissement affectif.
- Les enfants « replacés », alternant entre famille d'origine et structures, évoluent dans une dynamique tripartite qui les conduit à négocier activement leur parcours.

En revanche, dans cette recherche concernant les enfants orphelins dépourvus de famille, une quatrième configuration émerge, marquée par une continuité exclusivement institutionnelle, sans famille ni retours possibles. L'établissement constitue le seul lieu de vie : ils ne sortent pas de l'univers de la protection de l'enfance et grandissent entièrement dans ce cadre institutionnel.

Dans la Mecs, les pairs et les professionnels forment alors une famille de substitution, apportant un soutien affectif déterminant. Les liens noués avec les pairs et les adultes sont essentiels. Les professionnels, notamment les éducateurs, tissent souvent avec ces enfants des relations d'une intensité particulière, du fait de leur présence continue dans le quotidien. Cette proximité rend la prise de distance professionnelle difficile, ce qui rejoint les observations de Nathalie Chapon (2022) : les accompagnants, à l'instar des assistants familiaux, ne se limitent pas à un rôle de suppléant mais incarnent une famille en acte, au-delà du simple cadre institutionnel. De plus,

pour les enfants, les professionnels deviennent l'unique référent structurant, renforçant à la fois la solidité des liens tissés et les tensions liées à l'investissement émotionnel des accompagnants.

La sortie de l'institution : entre ruptures biographiques et accompagnement

Les parcours institutionnels sont souvent discontinus. Les enfants connaissent des ruptures multiples : décès parental, placement, absence de liens familiaux, changement de référent. Cette instabilité compromet la possibilité de construire un parcours cohérent, avec également l'absence de supports symboliques : photos, récits familiaux, objets personnels.

L'absence de récit biographique constitue pour certains enfants un obstacle majeur à leur capacité d'agir. Lorsque la famille est absente, en raison du décès des deux parents, de la perte de l'un et de l'absence de l'autre, la transmission d'une mémoire familiale continue est rompue. Ces enfants ne disposent alors que de fragments de leur histoire, souvent incomplets et décontextualisés.

Les dossiers institutionnels censés retracer leur parcours présentent fréquemment des lacunes : informations manquantes, incohérences, ou pertes liées aux changements de référents et au *turnover* des équipes. Les professionnels peinent à être de véritables ressources dans ce travail de reconstruction. Plusieurs facteurs y contribuent : absence lors de l'arrivée de l'enfant, priorités orientées vers la gestion administrative ou l'urgence éducative, ou encore la difficulté à accéder aux documents historiques. Ainsi, l'histoire personnelle de ces enfants reste morcelée, parfois invisible, ce qui les prive non seulement de repères narratifs essentiels à la construction de soi, mais aussi d'une partie des ressources symboliques nécessaires pour exercer pleinement leur *agency*.

La sortie de l'institution représente également une rupture, souvent brutale. À 18 ans, l'injonction à l'autonomie s'impose comme un seuil abrupt, peu préparé, et peu accompagné. Le contrat jeune majeur, censé permettre une transition en douceur, est appliqué dans le cas des jeunes rencontrés mais semble trop peu structurant. Nombreux sont les jeunes qui se retrouvent seuls, sans logement indépendant, sans ressources ni réseau de soutien. Cette précarité réactive les inquiétudes que le placement était censé atténuer. Loin d'être une libération, la sortie est parfois vécue comme une expulsion, une forme de désaffiliation institutionnelle. Le parcours de ces jeunes se heurte alors à un nouveau vide, une absence de continuité matérielle et relationnelle.

La parole de l'enfant : entre reconnaissance et nécessité d'un changement de paradigme

Alors même que la participation des enfants est inscrite dans les textes internationaux (Convention internationale des droits de l'enfant, 1989), leur parole reste marginalisée dans les pratiques. Ils sont rarement consultés sur les décisions qui les concernent directement. Leur voix, quand elle est entendue, est souvent infantilisée ou disqualifiée. Or, comme le montre cette recherche, être reconnu, au sens d'Axel Honneth (2004), ne se limite pas à être protégé : cela signifie être écouté, compris, et légitimé dans son expérience. La reconnaissance est la condition même de la subjectivation. Sans elle, les enfants peuvent rester figés dans une position passive, incapables de se projeter comme sujets de droit et d'avenir.

Les constats posés ici appellent à un changement de paradigme : écouter la voix des enfants ne relève pas de l'optionnel mais de la priorité et de l'éthique ; penser leur capacité d'agir, même dans des cadres contraints, est une exigence politique autant que scientifique. Il est nécessaire de repenser en profondeur les conditions d'accueil, de travail et d'accompagnement, et de reconnaître pleinement les enfants placés comme acteurs de leur parcours.

Ainsi, les institutions de protection de l'enfance apparaissent comme des espaces paradoxaux, où s'entrelacent *care* et contrôle, sécurisation et normalisation. Cette recherche, en croisant théorie et terrain, met en lumière l'enchevêtrement des contraintes structurelles et des capacités d'action, des silences imposés et des récits construits malgré tout. Les enfants placés ne sont pas des sujets passifs, ils sont des sujets en devenir, qui cherchent à se raconter, à exister, et à faire entendre leur voix dans l'univers de la protection de l'enfance qui trop souvent les tait.

Bibliographie

Abbott, A. (1988). *The system of professions : An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.

Alix, J.-B., Autès, M., & Marlière, É. (2020). *Le travail social en quête de légitimité : Une lutte pour la connaissance et la reconnaissance*. Presses de l'EHESP.

Amadio, N., & Bringout, V. (2011). L'intervention sociale ou l'économie des sentiments : Regards croisés d'un sociologue et d'une ES. *Le Sociographe, 36*(3), 87–97. https://doi.org/10.3917/graph.036.0087

Anderson, S. A., & Cramer-Benjamin, D. B. (1999). The impact of couple violence on parenting and children : An overview and clinical implications. *American Journal of Family Therapy, 27*(1), 1–19. https://doi.org/10.1080/019261899262069

Andréo, C. (2005). *Déviance scolaire et contrôle social : Une ethnographie des jeunes à l'école*. Presses universitaires du Septentrion. https://doi.org/10.4000/books.septentrion.54118

Anteby, M. (2020). Dénis, obstructions et silences : La résistance du terrain. Dans Collectif B. (dir.), *Parler de soi : Méthodes biographiques en sciences sociales* (pp. 215–226). Éditions de l'EHESS.

Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2015). *L'observation directe*. Armand Colin.

Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Plon.

Ariès, P. (2014). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (Nouvelle éd.). Éditions du Seuil.

ASH. (2017). La protection de l'enfance : du droit aux pratiques. Paris : Ash.

Badinter, É. (1980). *L'amour en plus : Histoire de l'amour maternel (XVIIe–XXe siècle)*. Flammarion.

Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview : The use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research, 9*(5), 547–570. https://doi.org/10.1177/1468794109343625

Barbier, D. (2004). Le syndrome d'épuisement professionnel du soignant : The burn out syndrome. *La Presse Médicale, 33*(6), 394–399. https://doi.org/10.1016/S0755-4982(04)98606-X

Batty, E. (2020). Sorry to say goodbye : The dilemmas of letting go in longitudinal research. *Qualitative Research, 20*(6), 784–799. https://doi.org/10.1177/1468794120905737

Baudelot, C., & Establet, R. (1992). [Compte rendu de *Allez les filles !*]. *Revue française de pédagogie, 101*, 123–124. www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1992_num_101_1_2517_t1_0123_0000_1

Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales : Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique ». *Politix, 35*(3), 226–257. https://doi.org/10.3406/polix.1996.1966

Beaud, S. (2002). « 80 % au bac » ... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire. *Population, 57*(6), 923–927. https://doi.org/10.3917/popu.206.0923

Beaud, S., & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques*. La Découverte.

Becker, H. S. (1985). *Outsiders : Études de sociologie de la déviance*. Éditions Métailié. https://doi.org/10.3917/meta.becke.1985.01

Béliard, A., & Eideliman, J.-S. (2008). Au-delà de la déontologie : Anonymat et confidentialité dans le travail ethnographique. Dans A. Bensa & D. Fassin (dir.), *Les politiques de l'enquête* (pp. 123–141). La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.fassi.2008.01.0123

Ben Mrad, F. (2023). Travailleurs sociaux face au burn-out. *Sciences et actions sociales*, (19). https://journals.openedition.org/sas/3505

Ben Soussan, P., & Gravillon, I. (2006). *L'enfant face à la mort d'un proche*. Broché.

Benelli, N., & Modak, M. (2010). Analyser un objet invisible : Le travail de care. *Revue française de sociologie, 51*(1), 39–60. https://doi.org/10.3917/rfs.511.0039

Bensa, A., & Fassin, É. (2002). Les sciences sociales face à l'événement. *Terrain, 38*, 5–20. https://doi.org/10.4000/terrain.1888

Bernard, J. (2020). [Compte rendu de *Les émotions au travail*, d'Aurélie Jeantet]. *Travail et emploi, 161*, 132–134. https://hal.science/hal-04406040v1/document

Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie : Perspective ethnosociologique*. Nathan.

Besançon, S. (2019). *Une institution pour faire grandir un enfant sans parent* [Mémoire de Master 1, Université de Franche-Comté].

Besançon, S. (2020). *Des enfants confiés à une institution de l'Aide Sociale à l'Enfance : Parcours & agency* [Mémoire de Master 2, Université de Franche-Comté].

Besançon, S. (2023). [Compte rendu de *La recherche centrée sur l'enfant : Défis éthiques et innovations méthodologiques*, de I. Côté, K. Lavoie, & R.-P. Trottier-Cyr (dir.)]. *Revue des politiques sociales et familiales, 148*(3), 129–131. https://doi.org/10.3917/rpsf.148.0129

Bessière, C., & Gollac, S. (2020). *Le genre du capital : Comment la famille reproduit les inégalités*. La Découverte.

Bessin, M. (2009). Focus – La division sexuée du travail social. *Informations sociales, 152*, 70–73. https://doi.org/10.3917/inso.152.0070.

Bidet, A. (2011). *L'engagement dans le travail : Qu'est-ce que le vrai boulot ?* Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.bidet.2011.01

Blatgé, M. (2014). Objectiver sa position à la sortie du terrain : L'exemple d'une enquête parmi les déficients visuels. *Revue ¿Interrogations?, 18*. http://www.revue-interrogations.org/Objectiver-sa-position-a-la-sortie

Blavier, P. (2016). [Compte rendu de *Deux générations dans la débine : Enquête dans la pauvreté ouvrière*, de J.-F. Laé & N. Murard]. *Revue des politiques sociales et familiales, 123*, 133–134. www.persee.fr/doc/caf_2431-4501_2017_num_123_1_3189

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : Perspective and method*. Prentice-Hall.

Boele-Woelki, K. (2005). The principles of European family law : Its aims and prospects. *Utrecht Law Review, 1*(2), 160–168. DOI: 10.18352/ulr.13

Bonnet, D. (2010). La construction sociale de l'enfance : Une variété de normes et de contextes. *Informations sociales, 160*(4), 12–18. https://doi.org/10.3917/inso.160.0012

Boujut, S. (2005). Le travail social comme relation de service ou la gestion des émotions comme compétence professionnelle. *Déviance et Société, 29*(2), 141–153. https://doi.org/10.3917/ds.292.0141.

Bourdieu, P. (1978). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales, 62–63*(1), 69–72. https://doi.org/10.3406/arss.1986.2317

Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Éditions du Seuil.

Bourdieu, P. (2002). *Questions de sociologie*. Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (2012). *Sur l'État : Cours au Collège de France (1989–1992)* in (P. Champagne, R. Lenoir, F. Poupeau, & M.-C. Rivière, Éds.). Seuil/Raisons d'agir.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1994). *Les héritiers : Les étudiants et la culture* (Réimpr.). Éditions de Minuit.

Boyer-Vidal, B. et Tereno, S. (2017). La notion de caregiver dans le cadre de placements d'adolescents en Maison d'enfants à caractère social (Mecs) Dans A. Barbey-Mintz, R. Dugravier et O. Faure-Fillastre L'attachement, de la dépendance à l'autonomie : Illustrations pratiques (p. 131-146). érès. https://doi.org/10.3917/eres.filla.2017.01.0131.

Brodiez-Dolino, A. (2016). Le concept de vulnérabilité. *La Vie des idées*. https://laviedesidees.fr/Le-concept-de-vulnerabilite.html

Broqua, C. (2009). L'ethnographie comme engagement : Enquêter en terrain militant. *Genèses, 75*(2), 109–124. https://doi.org/10.3917/gen.075.0109

Brugère, F. (2011). *L'éthique du care*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.bruge.2011.01

Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches qualitatives : Hors-série, 8*, 7–36.

Butler, J. (2004). *Le pouvoir des mots : Politique du performatif* (C. Nordmann, trad.). Éditions Amsterdam. (Ouvrage original publié en 1997 sous le titre *Excitable speech*)

Cadoret, A. (1995). *Parenté plurielle : Anthropologie du placement familial*. L'Harmattan.

Camponovo, S. (2020). Les enfants sur le chemin de l'école : Tiers-lieu et agency. *Revue des sciences sociales, 63*, 120-127. https://doi.org/10.4000/revss.5232

Capelier, F. (2012). Enjeux et particularités de la contractualisation en protection de l'enfance : L'exemple du projet pour l'enfant. *Sociétés et jeunesses en difficulté, (13)*. http://journals.openedition.org/sejed/7396

Capelier, F. (2015). Chapitre 1 : Les droits fondamentaux de l'enfant et de ses parents, cadre de l'action publique. Dans *Comprendre la protection de l'enfance : L'enfant en danger face au droit* (pp. 35–94). Dunod.

Capelier, F. (2015). Chapitre 2 : La protection publique des enfants en danger ou en risque de l'être. Dans *Comprendre la protection de l'enfance : L'enfant en danger face au droit* (pp. 97–170). Dunod.

Capelier, F. (2015). Chapitre préliminaire : Approche historique de la protection de l'enfance. Dans *Comprendre la protection de l'enfance : L'enfant en danger face au droit* (pp. 13–28). Dunod.

Capelier, F. (2015). *Comprendre la protection de l'enfance : L'enfant en danger face au droit*. Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.capel.2015.01

Carsten, J. (1995). The substance of kinship and the heat of the hearth : Feeding, personhood, and relatedness among Malays in Pulau Langkawi. *American Ethnologist, 22*(2), 223–241. https://doi.org/10.1525/ae.1995.22.2.02a00010

Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale : Une chronique du salariat*. Fayard.

Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes : Travail, protections, statut de l'individu*. Seuil.

Castel, R., Kessler, G., Merklen, D., & Murard, N. (2013). *Individuation, précarité, insécurité : Désinstitutionnalisation du présent ?* Paidós.

Cavalli, S. (2007). Modèle de parcours de vie et individualisation. *Gérontologie et société, 30*(123), 23–39. https://doi.org/10.3917/gs.123.0055.

Céfaï, D. (2010). *L'engagement ethnographique*. Éditions de l'EHESS.

Céfaï, D., & Saturno, C. (dir.). (2007). *Itinéraires d'un pragmatiste : Autour d'Isaac Joseph*. Économica.

Certeau, M. de. (1990). *L'invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire* (L. Giard, Éd.). Gallimard.

Chamboredon, J.-C., & Prévot, J. (1973). Le « métier d'enfant » : Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie, 14*(3), 295–335. www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1973_num_14_3_2215

Chapon, N. (2018). La perception de la famille et des liens chez les enfants confiés. *Recherches familiales, 15*(1), 137–156. https://doi.org/10.3917/rf.015.0137

Chapon, N. (2022). Assistant familial : Évolution des profils et enjeux professionnels. *Dialogue, 237*(3), 173–191. https://doi.org/10.3917/dia.237.0173

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Anthropos.

Chauvière, M. (1980). *Enfance inadaptée : L'héritage de Vichy* (Coll. Politique sociale). Les Éditions ouvrières.

Cherniss, C. (1980). *Staff burnout : Job stress in the human services*. Sage.

Cicchelli, V., & Merico, M. (2007). Le passage tardif à l'âge adulte des Italiens : Entre maintien du modèle traditionnel et individualisation des trajectoires biographiques. *Horizons stratégiques, 4*(2), 70–87. https://doi.org/10.3917/hori.004.0070

Comité des droits de l'enfant. (2009). Le droit de l'enfant d'être entendu. Observation générale (51e session, Genève, 25 mai–12 juin 2009). Journal du droit des jeunes, 2015(10), 40-55.

Commission des lois constitutionnelles, de la législation et de l'administration générale de la République. (2020, 23 novembre). *Rapport sur la proposition de loi, après engagement de la procédure accélérée, de Mme Monique Limon et plusieurs de ses collègues visant à réformer l'adoption (proposition n° 3161)* (Rapport n° 3590). Assemblée nationale.

Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Polity Press.

Corsaro, W. A. (1993). Interpretive reproduction in children's role play. *Childhood, 1*(2), 64–74. https://doi.org/10.1177/090756829300100202

Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press/Sage.

Corsaro, W. A. (2003). *"We're friends, right ?" : Inside kids' culture*. Joseph Henry Press.

Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2e éd.). Pine Forge Press.

Corsaro, W. A. (2011). Reproduction interprétative et culture enfantine. Dans A. Arleo & J. Delalande (Éds.), *Cultures enfantines* (1). Presses universitaires de Rennes. https://doi.org/10.4000/books.pur.10744

Coulmont, B. (2017). Le petit peuple des sociologues : Anonymes et pseudonymes dans la sociologie française. *Genèses, 107*(2), 153–175. https://doi.org/10.3917/gen.107.0153

Court, M. (2017). *Sociologie des enfants*. La Découverte.

Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Éditions du Seuil.

Cunningham, H. (2005). *Children and childhood in Western society since 1500* (2e éd.). Pearson Education. (Ouvrage original publié en 1995)

Dahlberg, L. (2009). Emotional tropes in the courtroom. On representation of affect and emotion in legal court proceedings. *Law and Humanities, 3*(2), 175–205 https://papers.ssrn.com/abstract=2496487

Daloz, L. (2007). Épuisement professionnel et blessures de l'idéal. Réflexions cliniques sur la désillusion des soignants et la formation initiale. *Pédagogie médicale, 8*(2), 82-90. https://doi.org/10.1051/pmed:2007003

Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Presses universitaires de Rennes.

Darmon, M. (2005). Le psychiatre, la sociologue et la boulangère. analyse d'un refus de terrain. *Genèses, 58*(1), 98-112. https://doi.org/10.3917/gen.058.0098.

Darmon, M. (2008). La notion de carrière. Un instrument interactionniste d'objectivation. *Politix, 82*(2), 149-167. https://doi.org/10.3917/pox.082.0149

Darmon, M. (2016). *La socialisation* (3e éd.). Armand Colin. https://doi.org/10.3917/arco.darmo.2016.01

De Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien, tome 1. Arts de faire*. UGE (« 10/18 »). Réédité en 1990 par les soins de Luce Giard (Gallimard).

De Gaulejac, V. (1986). *La névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité* [Thèse de doctorat, Université Paris-Diderot]. Thèses.fr.

De Gaulejac, V., Le Fourne, A., & Francequin, M. (2008). *Parcours de vie et souffrance sociale*. Érès.

De Singly, F. (2007). *Sociologie de la famille contemporaine*. Armand Colin.

Déchaux, J.-H. (2009). *Sociologie de la famille*. La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.decha.2009.01

Déchaux, J.-H., & Le Pape, M.-C. (2021). *Sociologie de la famille* (3e éd.). La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.decha.2021.01

Déchaux, J.-H., & Le Pape, M.-C. (2023). Trente ans de sociologie de la famille en France : évolutions et inflexions (1990-2020). *Recherches familiales, 20*(1), 189-201. https://doi.org/10.3917/rf.020.0190

Déchaux, J.-H., Hanus, M., & Jésu, F. (dir.). (1998). *Les familles face à la mort. Entre privatisation et resocialisation de la mort*. L'Esprit du temps. https://doi.org/10.3917/edt.decha.1998.01

Deligny, F. (2004). *Graine de crapules*. Éditions du Scarabée.

Demazière, D., & Gadéa, C. (dir.). (2009). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.demaz.2010.01

Denave, S. (2009). Les ruptures professionnelles : analyser les événements au croisement des dispositions individuelles et des contextes. Dans M. Bessin, C. Bidart, & M. Grossetti (dir.), *Bifurcations* (pp. 168-175). La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.bessi.2009.01.0168.

Derbez, B. (2010). Négocier un terrain hospitalier Un moment critique de la recherche en anthropologie médicale. *Genèses, 78*(1), 105-120. https://doi.org/10.3917/gen.078.0105

Diasio N. (2019), « Chronic illness and the ideology of the individual : towards a critique of the concept of agency », Salute e Società, 3, p. 35 48. ⟨hal-02572956⟩

Diasio, N., & Vinel, V. (2017). *Corps et préadolescence. Intime, privé, public*. Presses universitaires de Rennes. https://doi.org/10.4000/books.pur.148750

Doucet-Dahlgren, A.-M., Duchâteau, L., & Lepeltier, C. (2015). Construire de nouvelles représentations du devenir des jeunes sortis de placement. *Vie sociale, 12*(4), 89-106. https://doi.org/10.3917/vsoc.154.0089

Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.

Dubet, F. (1987). *La galère. Jeunes en survie*. Fayard.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Seuil.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Éditions du Seuil.

Dubet, F. (2017). *L'expérience sociologique*. La Découverte.

Dumont, J.-F. (2010). Émotions et relation éducative. *Empan, 80*(4), 150-156. https://doi.org/10.3917/empa.080.0150

Durkheim, É. (1893). *De la division du travail social*. Félix Alcan.

Durkheim, É. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Félix Alcan.

Durkheim, É. (1897). *Le suicide. Étude de sociologie*. Félix Alcan.

Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Félix Alcan.

Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*. L'Harmattan.

Duvoux, N. (2009). *L'autonomie des assistés : Sociologie des politiques d'insertion*. PUF.

Edirisingha, P. A., Abarashi, J., Ferguson, S., & Aitken, R. (2017). From "Participant" to "Friend": The role of Facebook engagement in ethnographic research. *Qualitative Market Research : An International Journal, 20*(4), 416–434. https://doi.org/10.1108/QMR-02-2016-0019

Elder, G. H. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development, 69*(1), 1–12. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06128.x

Elder, G. H., Jr. (1974). *Children of the Great Depression : Social change in life experience*. University of Chicago Press.

Elias, N. (1973). *La civilisation des mœurs* (P. Kamnitzer, trad.). Calmann-Lévy. (Ouvrage original publié en 1939)

Elias, N. (1991). *La société des individus*. Fayard.

Eyraud, B. (2006). Quelle autonomie pour les « incapables » majeurs ? Déshospitalisation psychiatrique et mise sous tutelle. *Politix, 73*(1), 109–135. https://doi.org/10.3917/pox.073.0109

Farge, A. (2005). *L'enfant dans la ville*. Bayard.

Fassin, D. (2004). *Des maux indicibles. Sociologie des lieux d'écoute*. La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.fassi.2004.01

Fassin, D. (2010). *La raison humanitaire. Une histoire morale du temps présent*. Éditions du Seuil.

Fassin, D., & Memmi, D. (dir.). (2004). *Le gouvernement des corps*. Éditions de l'EHESS.

Favret-Saada, J. (1990). Être affecté. *Gradhiva. Revue d'histoire et d'archives de l'anthropologie, 8*, 3–9. https://doi.org/10.3406/gradh.1990.1340

Fine, A. (dir.). (1998). *Adoptions. Ethnologie des parentés choisies*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Flammant, C. (2020). L'orphelinage précoce continue de diminuer au début du XXIe siècle. *Population & Sociétés, 580*(8), 1–4. https://doi.org/10.3917/popsoc.580.0001

Flammant, C., Pennec, S., & Toulemon, L. (2020). Combien d'orphelins en France ? Dans quelles familles ? *Recherches familiales, 2020*(1), 7–21. https://doi.org/10.3917/rf.017.0007

Flandrin, J.-L. (1976). *Familles. Parenté, maison, sexualité dans l'ancienne société*. Hachette.

Fortino, S. (2014). Invisibilisation de la pénibilité au travail, mixité et rapports de genre. *La nouvelle revue du travail, 4*. https://doi.org/10.4000/nrt.1422

Foucault, M. (1975). *Les anormaux : Cours au Collège de France*. Gallimard.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Gallimard.

Foucault, M. (1994). Le sujet et le pouvoir. Dans D. Defert & F. Ewald (Éds.), *Dits et écrits*

Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population : Cours au Collège de France (1977-1978)*. Gallimard/Seuil.

Foucault, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres, tome 1 : Cours au Collège de France, 1982-1983*. Seuil.

Fournier, P. (2006). Le sexe et l'âge de l'ethnographe : éclairants pour l'enquêté, contraignants pour l'enquêteur. *Ethnographiques.org : revue en ligne de sciences humaines et sociales*, 11. ⟨halshs-03264986⟩

Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M., & Robinson, C. (Éds.). (2004). *Doing research with children and young people*. SAGE.

Frechon, I., & Lacroix, I. (2020). L'entrée dans la vie adulte des jeunes pris en charge par le système de protection de l'enfance : Les apports de la recherche sur la sortie de placement et ses conséquences. *Agora débats/jeunesses, 86*(3), 111–126. https://doi.org/10.3917/agora.086.0111

Frechon, I., & Marquet, L. (2018). Sortir de la protection de l'enfance à la majorité ou poursuivre en contrat jeune majeur [Preprint]. *Populations vulnérables, 4*. https://doi.org/10.4000/popvuln.1366

Frechon, I., Abassi, É., Breugnot, P., Ganne, C., Girault, C., & Marquet, L. (2019). *Les jeunes orphelins placés : Quels sont leurs conditions de vie et leur devenir à la sortie de placement ?* Rapport de recherche, CNRS-PRINTEMPS. HAL-SHS.

Galland, O. (2011). Âges de la vie et génération. Dans O. Galland, *Sociologie de la jeunesse* (5e éd., pp. 99–128). Armand Colin. https://doi.org/10.3917/arco.galla.2011.01.

Garcia, S. (2023). *Enseignants : de la vocation au désenchantement*. La Dispute.

Garnier, P. (2015). L'"agency" des enfants : Projet scientifique et politique des *Childhood studies*. *Éducation et sociétés, 36*(2), 159–173. https://doi.org/10.3917/es.036.0159.

Garnier, P. (2020). Penser les inégalités sociales entre enfants. *Revue des sciences sociales, 64*, 54–61. https://doi.org/10.4000/revss.5786

Garnier, P., & Rayna, S. (dir.). (2017). *Recherches avec les jeunes enfants : Perspectives internationales*. P.I.E. Peter Lang.

Geertz, C. (1998). La description dense. *Enquête, 6*. https://doi.org/10.4000/enquete.1443

Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. University of California Press.

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : Éléments de la théorie de la structuration* (M. Audet, trad.). Presses Universitaires de France.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice : Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

Godelier, M. (2014). Systèmes de parenté et formes de famille. *Recherches de Science Religieuse, 102*(3), 357–372. https://doi.org/10.3917/rsr.143.0357

Goffman, E. (1961). *Asylums : Essays on the social of mental patients and other inmates*. Doubleday.

Goffman, E. (1963). *Stigma : Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.

Goffman, E. (1968). *Asiles : Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Éditions de Minuit.

Goffman, E. (1971). *Relations in public : Microstudies of the public order*. Basic Books.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne 1. La présentation de soi*. Éditions de Minuit.

Goffman, E. (1975). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps* (A. Kihm, trad.). Éditions de Minuit.

Grainger, M. (2012). Socialisation. Dans *Les concepts en sciences infirmières* (pp. 276–278). https://doi.org/10.3917/arsi.forma.2012.01.0276.

Grossetti, M., Bessin, M., & Bidart, C. (2009). *Bifurcations : Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. La Découverte.

Hardman, C. (1973). Can there be an anthropology of children ? *Journal of the Anthropological Society of Oxford, 4*(2), 85–99. https://doi.org/10.1177/090756820100800400

Hasselhorn, M., & Schneider, W. (2007). Gedächtnisentwicklung. Dans *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (pp. 266–276). Hogrefe.

Hébrard, P. (2004). *Formation et professionnalisation : Des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*.

Hejoaka, F. (2022). Les usages du dessin dans l'enquête qualitative avec les enfants et les adolescent·e·s : Leçons de terrains ethnographiques au Burkina Faso. *ethnographiques.org*. https://www.ethnographiques.org/2022/Hejoaka

Held, V. (2006). *The ethics of care : Personal, political, and global*. Oxford University Press.

Hendrick, H. (2009). The Evolution of Childhood in Western Europe *c*.1400–*c*.1750. In : Qvortrup, J., Corsaro, W.A., Honig, MS. (eds) The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Palgrave Macmillan, London.

Hochschild, A. R. (2003). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. *Travailler, 9*(1), 19–49. https://doi.org/10.3917/trav.009.0019

Honig, M. S. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Suhrkamp Verlag.

Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : une esquisse. *Revue du MAUSS, 23*(1), 133–136. https://doi.org/10.3917/rdm.023.0133

Houzel, D. (1999). *Les enjeux de la parentalité*. Érès.

Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Jacob, M. (1997). *Le processus décisionnel au sein des services de protection de la jeunesse : étude de la réception et de l'évaluation des signalements* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Université du Québec à Montréal.

James, A. (2007). Giving voice to children's voices : Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist, 109*(2), 261–272. https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.261

James, A. (2009). Agency. Dans J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M. S. Honig (dir.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 34–45). Palgrave Macmillan.

James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. Farmer Press.

James, A., & Prout, A. (dir.). (2003). *Constructing and reconstructing childhood*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203362600

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Polity Press.

Jean, M., & Dutier, A. (dir.). (2019). *L'intimité menacée ? Le souci de l'intimité dans la pratique du soin et de l'accompagnement : Quels enjeux éthiques ?* Érès.

Jeantet, A. (2018). *Les émotions au travail*. CNRS Éditions.

Jenks, C. (1996). *Childhood* (1re éd.) [ebook]. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203129241

Jung, C. G. (1960). *Les types psychologiques* (R. Cahen, trad.). Dans *Les œuvres rassemblées de C. G. Jung* (Vol. 6, Bollingen Series XX). Buchet/Chastel. (Ouvrage original publié en 1921)

Kardiner, A. (1939). *The individual and his society : The psychodynamics of primitive social organisation* (R. Linton [préface et études ethnologiques]). Columbia University Press.

Kaufman, N. H., & Rizzini, I. (2009). Closing the gap between rights and the realities of children's lives. Dans *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 422–434). Palgrave Macmillan.

Kergoat, D. (1992). Des rapports sociaux de sexe et de la division sexuelle du travail. *Cahiers du GEDISST, 3*, 23–26. https://doi.org/10.3406/genre.1992.879

Kergoat, D. (2001). Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. Dans H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré, & D. Senotier (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme* (pp. 35–43). PUF. https://doi.org/10.4000/books.iheid.5419.

Kerivel, A., Dheilly, C., & James, S. (2023). Fragilité des liens et isolement dans les villages d'enfants. *Revue des sciences sociales, 69*, 66–75. https://doi.org/10.4000/revss.9916

Kindelberger, C. (2018). La socialisation parmi les pairs comme facteur de développement. *Enfance, 70*(4), 455–469. ⟨hal-02890132⟩

Klein, M. (1932). *Die Psychoanalyse des Kindes* [*The Psycho-Analysis of Children*] (A. Strachey, trad., H. A. Thorner, rév., réimpr. 1997). Vintage. (Première éd. anglaise publiée par Hogarth Press, 1975)

Kohli, M. (1989). Le cours de vie comme institution sociale. *Enquête, 5*. https://doi.org/10.4000/enquete.78

La Mendola, S., & Righetto, E. (2020). Des corps qui communiquent : L'agency comme style dans les pratiques des enfants hospitalisés. *Revue des sciences sociales, 63*, 58–67. https://doi.org/10.4000/revss.4944

Lacourt, I. (2012). L'assistant social, l'usager et le CPAS : Comment comprendre le travail social à travers le concept de « relation de service » ? *Pensée plurielle, 30–31*(2), 125–136. https://doi.org/10.3917/pp.030.0125

Lacroix, I. (2020). *Passage à l'âge adulte des jeunes sortant de l'Aide sociale à l'enfance*. Injep.

Laé, J.-F., & Murard, N. (2011). *Deux générations dans la débine. Enquête dans la pauvreté ouvrière*. Bayard.

Lahire, B. (2013). La fabrication sociale des individus : cadres, modalités, temps et effets de socialisation. Dans *Dans les plis singuliers du social : Individus, institutions, socialisations*

(pp. 115–132). La Découverte. https://shs.cairn.info/dans-les-plis-singuliers-du-social--9782707175557-page-115

Lalive d'Épinay, C., Bickel, J.-F., Cavalli, S., & Spini, D. (2005). *Les parcours de vie : Un objet d'étude à l'épreuve du temps*. Seismo.

Lallemand, S. (1993). *La circulation des enfants en société traditionnelle : Prêt, don, échange*. L'Harmattan.

Lallemand, S. (2000). Compte rendu de Agnès Fine (dir.), *Adoptions. Ethnologie des parentés choisies*. *L'Homme, 154–155*, 767–769. https://doi.org/10.4000/lhomme.2734

Lallemand, S. (2002). Esquisse de la courte histoire de l'anthropologie de l'enfance. *Journal des africanistes, 72*(1), 9–18. https://doi.org/10.3406/jafr.2002.1284

Lange, A., & Mierendorff, J. (2009). Method and methodology in childhood research. Dans J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M. S. Honig (dir.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 78–95). Palgrave Macmillan.

Langevin, A. (1987). Rythmes sociaux et réinterprétation individuelle des critères d'âge dans le parcours de vie. *Annales de Vaucresson, 26*, 169–179.

Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Armand Colin.

Lazega, E., & Mounier, L. (2009). La rhétorique des professions libérales au service de la privatisation de l'État : Le cas des juges consulaires du tribunal de commerce français. Dans D. Demazière et C. Gadéa *Sociologie des groupes professionnels : Acquis récents et nouveaux défis* (p. 27-39). La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.demaz.2010.01.0027.

Le Breton, D. (1992). *La sociologie du corps*. Presses universitaires de France.

Leclerc-Olive, M. (2009). Enquêtes biographiques entre bifurcations et événements : Quelques réflexions épistémologiques. Dans M. Grossetti, M. Bessin, & C. Bidart, *Bifurcations : Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (pp. 329–346). La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.bessi.2009.01.0329

Lee, S. J. (2017). A child's voice vs. a parent's control : Resolving a tension between the Convention on the Rights of the Child and U.S. law. *Columbia Law Review, 117*(3), 687–727. https://www.columbialawreview.org/wp-content/uploads/2017/04/Soo-Jee-Lee.pdf

Lefebvre, H. (1974). La production de l'espace. *L'Homme et la société, 31–32*, 15–32. https://doi.org/10.3406/homso.1974.1855

Legrand, M. (2000). Événement et biographie. Dans *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 85–106). Presses universitaires de France.

Lentzos, F., & Rose, N. S. (2017). Making us resilient : Responsible citizens for uncertain times. In S. Trnka, & C. Trundle (Eds.), *Competing Responsibilities : The Ethics and Politics of Contemporary Life* Duke University Press.

Léomant, C., & Sotteau-Léomant, N. (1989). Cycle judiciaire et itinéraires de vie de jeunes délinquants. *Enquête, 5*. https://doi.org/10.4000/enquete.89

Leroy, G. (2020). Les sociologies de l'enfance face à la parole enfantine. *Recherches en éducation, 39*. https://doi.org/10.4000/ree.289

Leroy, G. (2020). *L'école maternelle de la performance enfantine*. Bruxelles : Peter Lang, 162 p. ISBN : 978-2-8076-1351-5

Lett, D., Robin, I., & Rollet, C. (2015). Faire l'histoire des enfants au début du XXIe siècle : De l'enfance aux enfants. *Annales de démographie historique, 129*(1), 231–276. https://doi.org/10.3917/adh.129.0231

Lévi-Strauss, C. (1983). *Le regard éloigné*. Plon.

Lignier, W., & Pagis, J. (2017). *L'enfance de l'ordre : Comment les enfants perçoivent le monde social*. Éditions du Seuil.

Linhart, D. (dir.). (2008). *Pourquoi travaillons-nous ?* Érès. https://doi.org/10.3917/eres.linha.2008.01

Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy : Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation.

Loriol, M. (2000). *Le temps de la fatigue : La gestion sociale du mal-être au travail*. Anthropos.

Loriol, M. (2003). La construction sociale de la fatigue au travail : L'exemple du burn out des infirmières hospitalières. *Travail et emploi, 94*, 65–74. https://shs.hal.science/halshs-00362571v1/document

Mabilon-Bonfils, B. (2001). *Sociologie politique de l'école*. Presses Universitaires de France.

Madhavan, S. (2004). Fosterage patterns in the age of AIDS : Continuity and change. *Social Science & Medicine, 58*(7), 1443–1454. https://doi.org/10.1016/S0277-9536(03)00341-1

Malinowski, B. (1927). *Sex and repression in savage society*. Routledge & Kegan Paul.

Malinowski, B. (1993). *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Tel/Gallimard.

Marquis, N. (2018). La résilience comme attitude face au malheur : Succès et usages des ouvrages de Boris Cyrulnik. *SociologieS*. https://doi.org/10.4000/sociologies.6633

Martial, A. (2003). *S'apparenter : Ethnologie des liens de familles recomposées*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Martial, A. (2012). Paternités contemporaines et nouvelles trajectoires familiales. *Ethnologie française, 42*(1), 105–116. https://doi.org/10.3917/ethn.121.0105

Martial, A. (2022). Une « parenté pour soi » ? La quête des origines en adoption. *Anthropologie et Sociétés, 46*(2), 101–118. https://doi.org/10.7202/1093989ar

Martin-Juchat, F. (2003). David Le Breton, *Conduites à risque : Des jeux de mort aux jeux de vivre*. *Questions de communication, 3*, 326–328. https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7561

Martucelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Gallimard.

Martucelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve : L'individu dans la France contemporaine*. Armand Colin.

Maruani, M. (2017). *Travail et emploi des femmes* (5e éd.). La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.marua.2017.01

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*(2), 99–113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205

Mauss, M. (2007 [1925*]). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Edition quadrige grands textes. PUF

Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of childhood : Thinking from children's lives*. Open University Press.

Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa : A psychological study of primitive youth for Western civilisation*. William Morrow & Company.

Mead, M. (1970). *Culture and commitment : A study of the generation gap*. Natural History Press.

Mead, M. (2003). *Sex & temperament in three primitive societies*. Perennial.

Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe : Précis de pédagogie*. ESF Éditeur.

Meroueh, S. (2025). *Des enfants travailleurs dans l'audiovisuel ? Rendre acceptable un interdit moral* [Thèse de doctorat, Université].

Mikanga, E. (2020). Actualités du genre dans le travail social. Première étape d'une recherche doctorale. *Éducation et socialisation, 55*. https://doi.org/10.4000/edso.9316

Milburn, P. (2002). La compétence relationnelle : maîtrise de l'interaction et légitimité professionnelle. Avocats et médiateurs. *Revue française de sociologie, 43*(1), 47–72. www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_2002_num_43_1_5473

Molinier, P. (2013). *Le travail du care*. La Dispute.

Montessori, M. (2016). *La découverte de l'enfant : Pédagogie scientifique* (tome I, trad. G.-J.-J. Bernard). Desclée de Brouwer.

Montlibert, C. de. (1989). *Le contrôle de la vie privée*. Edition Del Val.

Morrison, Z. J., Gregory, D., & Thibodeau, S. (2012). "Thanks for using me" : An exploration of exit strategy in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods, 11*(4), 416–427. DOI :10.1177/160940691201100408

Naepels, M. (2019). *Dans la détresse : Une anthropologie de la vulnérabilité*. Éditions de l'EHESS.

Nieuwenhuys, O. (2009). From child labour to working children's movements. Dans J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M.-S. Honig (dir.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 240–251). Palgrave Macmillan.

Oehmichen, H. (2024). *L'appropriation des enfants : enquête sur le placement familial en France* [Thèse de doctorat, École des hautes études en sciences sociales]. Thèses.fr.

Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain : Sur la production des données en anthropologie. *Enquête, 1*(1), 71–109. https://doi.org/10.4000/enquete.263

ONPE. (2020). Chiffres clés en protection de l'enfance au 31 décembre 2018. Observatoire National de la Protection de l'Enfance.

Paperman, P. (2015). L'éthique du care et les voix différentes de l'enquête. *Recherches féministes, 28*(1), 29–44. https://doi.org/10.7202/1030992ar

Paperman, P., & Laugier, S. (dir.). (2005). *Le souci des autres : Éthique et politique du care*. Éditions de l'EHESS.

Parsons, T. (1955). *Éléments pour une sociologie de l'action*. Plon.

Paugam, S. (2008). *Le lien social*. Presses universitaires de France.

Perrin-Joly, C., & Kushtanina, V. (2018). La composition biographique : Quels effets des choix conceptuels pour saisir les temporalités ? *Recherches sociologiques et anthropologiques, 49*(1), 115–134. https://doi.org/10.4000/rsa.2963

Piaget, J. (1923). *The language and thought of the child* (Rééd. 2001). Routledge. (Première édition originale en français)

Plaisance, É. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Presses Universitaires de France.

Pocar, V., & Ronfani, P. (2004). *Il giudice e i diritti dei minori*. Laterza.

Potin, É. (2012). Le parcours de placement : Dimensions et processus. Dans *Enfants placés, déplacés, replacés : Parcours en protection de l'enfance* (pp. 61–85). Érès.

Potin, É., Heneff, G., & Trellu, H. (2020). *Le smartphone des enfants placés : Quels enjeux en protection de l'enfance ?* Érès.

Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1988). Tendances actuelles de la recherche en éducation familiale. *Éducation familiale : Un panorama de recherches internationales* (pp. 247–278).

Prout, A. (2004). *The future of childhood*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203323113

Prout, A., & James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood ? Provenance, promise and problems. Dans A. James & A. Prout (dir.), *Constructing and reconstructing childhood* (pp. 7–34). Falmer Press.

Puaud, D. (2012). L'« empathie méthodologique » en travail social. *Pensée plurielle, 30–31*(2), 97–110. https://doi.org/10.3917/pp.030.0097

Punch, S., & Tisdall, K. M. (2012). Exploring children's and young people's relationship across majority and minority worlds. *Children's Geographies, 10*(3), 241–248.

Qvortrup, J. (1994). *Childhood matters : Social theory, practice and politics*. Avebury.

Qvortrup, J. (2005). Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur. Dans H. Hengst & H. Zeiher (dir.), *Kindheit soziologisch* (pp. 27–47). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Qvortrup, J. (2009). Are children human beings or human becomings ? A critical assessment of outcome thinking. *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, *117*(3), 631–654.

Qvortrup, J. (2011). Childhood as a structural form. Dans J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M.-S. Honig (dir.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 21–33). Palgrave Macmillan.

Qvortrup, J., Corsaro, W. A., & Honig, M.-S. (dir.). (2009). *The Palgrave handbook of childhood studies*. Palgrave Macmillan.

Ramos, E. (2015). *L'entretien compréhensif en sociologie : Usages, pratiques, analyses*. Armand Colin. https://doi.org/10.3917/arco.ramos.2015.01.

Rayou, P. (1999). *La grande école : Approche sociologique des compétences enfantines*. Presses universitaires de France.

Reynaud, J.-D., & Crozier, M. (1964). Compte rendu de Crozier, M., *Le phénomène bureaucratique : Essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*. *Revue française de sociologie, 5*(3), 337–340. www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1964_num_5_3_6369

Robin, P. (2019). *Parcours de vie des enfants confiés à la protection de l'enfance et agentivité*. *Parcours en accueil familial*. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02439629

Robin, P. (2016). En quête « d'unité du soi » face à la discontinuité des trajectoires de vie. Dans V. Pache Huber, C.-É. De Suremain, & É. Guillermet (dir.), *Production institutionnelle de l'enfance* (1). Presses universitaires de Liège. https://doi.org/10.4000/books.pulg.9702.

Robin, P. (2021). *L'enfant de personne : À l'épreuve du placement et de sa sortie*. Champ social Éditions. https://doi.org/10.3917/chaso.robin.2021.01.

Robin, P. et Séverac, N. (2013). Parcours de vie des enfants et des jeunes relevant du dispositif de protection de l'enfance : les paradoxes d'une biographie sous injonction. *Recherches familiales,* 10(1), 91-102. https://doi.org/10.3917/rf.010.0091.

Robin, P., et al. (2014). *Recherche par les pairs sur la transition à l'âge adulte au sortir de la protection de l'enfance : Les jeunes sortant de la protection de l'enfance font des recherches sur leur monde*. Observatoire National de la Protection de l'Enfance. France Enfance Protégée.

Robin, P., Mackiewicz, M.-P., & Goussault, B. (2015). La transition à l'âge adulte au prisme d'une recherche par les pairs. *Vie sociale, 12*(4), 71–88. https://doi.org/10.3917/vsoc.154.0071.

Robin-Romero, I. (1998). Les établissements pour orphelins à Paris aux XVIIe–XVIIIe siècles. 17e année, n°3. L'État comme fonctionnement socio-symbolique (1547-1635) sous la direction de Denis Crouzet. pp. 441-453. https://doi.org/10.3406/hes.1998.1996

Rollet, C. (2001). *Le placement d'enfants : Historique et enjeux*. Éditions Quart Monde.

Rollet, C. (2004). Enfances en difficulté. *Le Mouvement Social, 209*(4), 3–7. https://doi.org/10.3917/lms.209.0003

Ronsin, G. (2022). La sortie de terrain : Négocier le désengagement entre enquêté·es et ethnographe. *SociologieS*. https://doi.org/10.4000/sociologies.19218

Rousseau, D., Riquin, É., Rozé, M., Duverger, P., & Saulnier, P. (2016). Devenir à long terme de très jeunes enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance. *Revue française des affaires sociales*, 343–374. https://doi.org/10.3917/rfas.161.0343.

Rousseil, M. (2007). Femmes et hommes dans le secteur social. *Empan, 65*(1), 74–78. https://doi.org/10.3917/empa.065.0074.

Sassier, M. (2014). Organiser la médiation familiale en France : retour sur la méthode. *Les Cahiers de l'Orient, 114*(2), 55–61. https://doi.org/10.3917/lcdlo.114.0055

Schwartz, O. (1990). *Le monde privé des ouvriers : Hommes et femmes du Nord*. PUF.

Scott, J. C. (1990). *Domination and the arts of resistance : Hidden transcripts*. Yale University Press.

Ségalen, M. (1981). *Sociologie de la famille*. Armand Colin.

Ségalen, M., & Martial, A. (2013). *Sociologie de la famille* (8e éd.). Armand Colin. https://doi.org/10.3917/arco.segal.2013.01

Sellenet, C. (2007). La reconnaissance de la place des parents dans les institutions de protection de l'enfance en France. *Revue internationale de l'éducation familiale, 21*(1), 29–49. https://doi.org/10.3917/rief.021.0029

Serre, D. (2009). *Les coulisses de l'État social : Enquête sur les signalements d'enfant en danger*. Raisons d'agir.

Simmel, G., Deroche-Gurcel, L., & Muller, S. (2013). *Sociologie : Étude sur les formes de la socialisation* (Nouvelle éd.). PUF.

Sirota, R. (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Presses universitaires de Rennes.

Sirota, R. (2012). L'enfance au regard des sciences sociales. *AnthropoChildren, 1*. ⟨hal-01440318⟩

Sirota, R., & Bluebond-Langner, M. (2013). L'enfant en tant qu'acteur : Présentation et traduction. *Corps, 11*(1), 287–296. https://doi.org/10.3917/corp1.011.0287.

Sorignet, P.-E. (2010). *Danser : Enquête dans les coulisses d'une vocation*. La Découverte.

Spitz, R. A. (1945). Hospitalism : An inquiry into the genesis. *The Psychoanalytic Study of the Child, 1*(1), 53–74. https://doi.org/10.1080/00797308.1945.11823126

Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices : From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood, 18*(2), 151–165. https://doi.org/10.1177/09075682103878

Strauss, A., & Corbin, J. (1988). *Basics of qualitative research : Grounded theory procedures and techniques*. Sage.

Strawson, P. F. (1997). Liberté et ressentiment. Dans M. Neuberg (dir.), *La responsabilité : Questions philosophiques* (pp. 33–65). Presses universitaires de France.

Théry, I. (1998). *Couple, filiation et parenté aujourd'hui : Le droit face aux mutations de la famille et de la vie privée*. Odile Jacob. https://doi.org/10.3917/oj.thery.1998.01

Théry, I., & Leroyer, A.-M. (2014). *Filiation, origines, parentalité : Le droit face aux nouvelles valeurs de responsabilité générationnelle*. Odile Jacob.

Thibault, M. (2022). « C'est pas évident de prendre la vérité dans la gueule » : Notes sur le retour de l'enquête aux enquêtés. *Actes de la recherche en sciences sociales, 243–244*(3), 124–137. https://doi.org/10.3917/arss.243.0124

Thizy, L., Gauglin, M., & Vincent, J. (2021). « Se raconter » sur le terrain : Le récit de soi comme ressource méthodologique. *Genèses, 123*(2), 115–135. https://doi.org/10.3917/gen.123.0115

Thomas, H. (2010). *Les vulnérables : La démocratie contre les pauvres*. Éditions du Croquant.

Thorne, B. (1993). *Gender play : Girls and boys in school*. Rutgers University Press.

Tilly, C. (1984). Les origines du répertoire d'action collective contemporaine en France et en Grande-Bretagne. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire, 4*, 89–108. https://doi.org/10.3406/xxs.1984.1719

Touraine, A. (1978). *La voix et le regard*. Éditions du Seuil.

Tronto, J. (1993). *Moral boundaries : A political argument for an ethic of care*. Routledge.

Tronto, J. C., & Fisher, B. (1990). Toward a Feminist Theory of Caring. In E. Abel, & M. Nelson (Eds.), *Circles of Care* (pp. 36-54). SUNY Press.

Tronto, J., & Maury, H. (2009). *Un monde vulnérable : Pour une politique du care*. La Découverte.

Uprichard, E. (2008). Children as 'being and becomings': Children, childhood and temporality. *Children & Society, 22*(4), 303–313. 10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x

Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte : Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Presses universitaires de France.

Vaucher, C. (2020). Le care entre enfants : Vivre ensemble dans un contexte de médecine. *Revue des sciences sociales, 63*, 112–119. https://doi.org/10.4000/revss.5192

Verdier, P. (2007). Secret professionnel et partage des informations. *Journal du droit des jeunes, 269*(9), 8–21. https://doi.org/10.3917/jdj.269.0008

Verdier, P. (2021). *Le délaissement parental : Un échec de la protection de l'enfance*. protections-critiques.org.

Vinel, V., & Zaltron, F. (2020). Enfants acteurs, enfants agis : Les défis des études en sciences sociales sur l'enfance. *Revue des sciences sociales, 63*(1), 12–25. https://doi.org/10.4000/revss.4752

Vygotsky, L. S. (1984). Interaction between learning and development. Dans *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weber, F. (2005). *Le sang, le nom, le quotidien : Une sociologie de la parenté pratique*. Aux lieux d'être.

Weber, F. (2013). *Penser la parenté aujourd'hui : La force du quotidien*. Rue d'Ulm.

Widmer E.D., (2006). "Who are my family members ? Bridging and binding social capital in family configurations", *Journal of social and personal relationships* 23(6), p. 979-998. DOI : 10.1177/0265407506070482

Wieviorka, M. (2012). Du concept de sujet à celui de subjectivation/dé-subjectivation. *HAL-SHS*. ⟨halshs-00717835⟩

Youf, D. (2011). Protection de l'enfance et droits de l'enfant. *Études, 415*(12), 617–627. https://doi.org/10.3917/etu.4156.0617

Zelizer, V. A. R. (1985). *Pricing the priceless child : The changing social value of children*. Basic Books.

Communications

Diter, K. (2019). Moi, j'veux pas d'amis comme toi ! Les logiques socialement et sexuellement différenciées d'évaluation et hiérarchisation des pairs [Communication présentée au Colloque international : Penser les inégalités dans l'enfance]. Paris, France.

Perronnet, C. (2015). Enquêter auprès d'enfants en milieux populaires : adaptations, négociations et émotions. Communication présentée à la 5e journée d'étude des doctorant·e·s du CERLIS « La considération des enquêtés », Paris, France.

Vinel, V., Diasio, N., Bichet, L., Fidolini, V., Chassagne, A., Merienne, A., Christophe, S., & Kushtanina, V. (2019). Les inégalités face aux maladies chroniques : Le cas d'adolescents atteints de diabète de type 1 ou d'asthme [Communication présentée au Colloque international : Penser les inégalités dans l'enfance]. Paris, France.

Frechon, I. (2019, 6 juin). *Étude longitudinale sur l'accès à l'autonomie des jeunes placés* [Présentation]. Commission Démographie et Questions sociales, CNIS

Jung, C. (2018, 3 octobre). Perdre un parent pendant l'enfance : une vulnérabilité non protégée ? Représentations et prise en compte de l'orphelinage dans la protection de l'enfant [Communication présentée à la Journée d'étude « Le vécu de jeunes après le décès d'un (des) parent(s) », Fondation OCIRP – CADIS EHESS]. Paris, France.

Sitographie

Assemblée nationale. (2007). *Loi n°2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance*. https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000823100/

Assemblée nationale. (1971). *Décret n°71-504 du 29 juin 1971 portant attribution d'allocations aux femmes enceintes et aux mères isolées*. Legifrance. https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGISCTA000006106616

Assemblée nationale. (1989). *Loi n°89-487 du 10 juillet 1989 relative à la prévention des mauvais traitements à l'égard des mineurs et à la protection de l'enfance*. https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000509315/

Assemblée nationale. (2016). *Loi n°2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant*. Legifrance. https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000032205234

Assemblée nationale. (2022). *Loi n°2022-140 du 7 février 2022 relative à la protection des enfants*. Legifrance. https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000045133771

Défenseur des droits. (s. d.). *La Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE)*. https://www.defenseurdesdroits.fr/la-convention-internationale-des-droits-de-lenfant-cide-170

Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (ONU). (s. d.). *Déclaration des droits de l'enfant (1959)*. https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-child

Humanium. (s. d.). *Déclaration de Genève de 1924*. https://www.humanium.org/fr/declaration-de-geneve-1924/

Humanium. (s. d.). *Déclaration des droits de l'enfant de 1959 (texte intégral)*. https://www.humanium.org/fr/normes/declaration-1959/texte-integral-declaration-droits-enfant-1959/

Humanium. (s. d.). *Texte intégral de la Déclaration de Genève de 1924*. https://www.humanium.org/fr/texte-integral-declaration-de-geneve/

Legifrance. (s.d.). *Loi du 24 juillet 1889 sur la protection des enfants maltraités et moralement abandonnés*. https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000877360

Legifrance. (2016). *Code de l'action sociale et des familles, article L. 224-4*. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000032207612

Legifrance. (2022). *Code civil, article 375* https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000045136798

Legifrance. (2022). *Code civil, article 375*. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000045136798

Legifrance. (2023). *Code de l'action sociale et des familles, article L. 312-1* https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000049391926

Legifrance. (s.d.). *Loi n°84-422 du 6 juin 1984 relative aux droits des familles dans leurs relations avec les services chargés de la protection de l'enfance*. https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000878037

ONPE. (2023). *La situation des pupilles de l'État au 31 décembre 2022*. https://onpe.france-enfance-protegee.fr/document/la-situation-des-pupilles-de-letat-enquete-au-31-decembre-2022/

ONPE. (2023). *Tableau analytique de la loi du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance*. https://onpe.france-enfance-protegee.fr/wp-content/uploads/2023/12/tableau_analytique_loi2007_0.pdf

ONPE. (2025). *Rapport sur les pupilles de l'État au 31 décembre 2023*. https://onpe.france-enfance-protegee.fr/wp-content/uploads/2025/08/rapport-pupilles_au31dec2023.pdf

ONPE. (s. d.). *Repères juridiques nationaux*. https://onpe.france-enfance-protegee.fr/droit-et-pratiques/reperes-juridiques-nationales

Annexes

TABLE DES MATIERES

1. Lois incontournables II
2. Articles de lois VII
3. Tableau comparatif Mecs et Foyer XVIII
4. Supports terrains XIX
5. Portraits typifiés des enfants et des jeunes XXIX
6. Supports éthiques XXXII
7. Lieux de vie : organisation et visualisation des espaces XXXV
8. Visite médiatisée XXXVI
9. Contrôle du service d'aide sociale à l'enfance du département des BdR XXXVIII
10. Dossier de l'enfant confié XXXIX
11. Table des matières des figures XLI
12. Tables des matières détaillées XLII

1. Lois incontournables

a. Convention relative aux droits de l'enfant (CIDE)

- Adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies : 20 novembre 1989.
- Objectifs principaux : Reconnaître les droits fondamentaux des enfants et établir des normes minimales pour leur protection, leur bien-être et leur développement.
- Principes clés :
    - Le droit à la vie, à la survie et au développement.
    - Le droit à l'éducation, à la santé et à la protection contre les abus.
    - Le droit à la participation et à l'expression.
- *Référence : ONU – Convention relative aux droits de l'enfant*

b. Loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance

- Objectifs principaux : Clarifier les missions de la protection de l'enfance, renforcer la place de l'enfant dans les décisions le concernant, et améliorer la coordination entre les différents acteurs impliqués.
- Mesures clés :
    - Création d'un dispositif de protection de l'enfance plus cohérent et structuré.
    - Renforcement de la participation de l'enfant dans les procédures le concernant.
    - Mise en place d'un suivi renforcé des situations de danger.
- *Référence* : *Légifrance – Loi n° 2007-293 du 5 mars 2007*

c. Loi n° 2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfance

- Objectifs principaux : Renforcer les droits de l'enfant, améliorer la prise en charge des enfants en danger ou en risque de danger, et renforcer la coordination entre les différents acteurs de la protection de l'enfance.

- Mesures clés :
    - Renforcement de la participation de l'enfant dans les décisions le concernant.
    - Mise en place de dispositifs de prévention et de soutien aux familles.
    - Amélioration de la formation et du soutien des professionnels de l'enfance.
- *Référence : Légifrance – Loi n° 2016-297 du 14 mars 2016*

d. Loi n° 2022-140 du 7 février 2022 relative à la protection des enfants (dite « loi Taquet »)

- Objectifs principaux : Améliorer la situation des enfants protégés par l'aide sociale à l'enfance (Ase), interdire les placements à l'hôtel, mettre fin aux sorties "sèches" à la majorité, et mieux protéger les jeunes contre les violences.(vie-publique.fr)
- Mesures clés :
    - Interdiction des placements à l'hôtel des mineurs et jeunes majeurs confiés à l'ASE.
    - Fin des sorties "sèches" à la majorité, avec un accompagnement des 18-21 ans sortant de l'ASE.
    - Renforcement de la protection contre les violences, notamment sexuelles.
    - Modernisation du métier des assistants familiaux, avec la création d'un fichier national des agréments et la mise en place d'un salaire minimal garanti.
    - Amélioration de la gouvernance nationale de la protection de l'enfance, avec la création d'un observatoire national.(vie-publique.fr, vie-publique.fr, vie-publique.fr)
- *Référence : Légifrance – Loi n° 2022-140 du 7 février 2022*

e. Loi n° 2002-93 du 22 janvier 2002 relative à l'accès aux origines des personnes adoptées et pupilles de l'état

Cette loi met en place les conditions légales permettant aux personnes adoptées ou nées sous X (pupilles de l'État) d'accéder à leurs origines, notamment en levant le secret sur l'identité des

parents biologiques, tout en organisant les modalités de cette levée du secret. Elle crée également un nouvel organisme : le Conseil national pour l'accès aux origines personnelles (CNAOP).

Dispositions essentielles

- **Création du CNAOP**

Un Conseil national pour l'accès aux origines personnelles, placé auprès du ministère chargé des affaires sociales, a pour missions :

  - de faciliter les démarches en liaison avec les départements et collectivités d'Outre-mer ;
  - d'informer les acteurs (départements, organismes adoptifs...) ;
  - d'émettre des avis et recommandations en matière législative ou réglementaire ;
  - d'être consulté sur toute mesure législative ou réglementaire liée à l'accès aux origines.

- **Les demandes et déclarations**

Le CNAOP reçoit plusieurs types de documents :

  - la demande d'accès aux origines, formulée par la personne concernée (selon son statut : majeur, mineur, sous tutelle, ou descendants s'il est décédé) ;
  - la déclaration des parents biologiques (mère/père) autorisant la levée du secret sur leur identité ;
  - les déclarations d'identité des ascendants ou collatéraux proches des parents biologiques ;
  - la demande des parents biologiques recherchant un éventuel contact.

- **Communication des renseignements**

Le CNAOP collecte les informations auprès des établissements de santé, services départementaux ou organismes adoptifs :

  - identité des parents (si secret levé) ;
  - données non identifiantes (origines, santé, circonstances de remise de l'enfant...) ;

- informations complémentaires des autorités étrangères dans le cas d'adoption internationale.

- **Conditions de communication**

Le CNAOP ne transmet l'identité des parents biologiques que si :

- un consentement exprès à la levée du secret est déjà en place ;
- il n'y a pas d'opposition manifeste, ou que le consentement exprès est recueilli par un membre du conseil dans le respect de la vie privée ;
- en cas de décès du parent biologique, si ce dernier ne s'y est pas opposé ; dans ce cas, le CNAOP propose un accompagnement à la famille.

Le CNAOP peut également transmettre les renseignements non identifiants aux personnes ayant fait la demande d'accès.

- **Neutralité juridique**

L'accès aux origines n'affecte ni l'état civil ni la filiation : aucun droit ou obligation nouvelle ne naît de la révélation des origines.

- **Moyens et conditions**
  - Le procureur peut transmettre au CNAOP des éléments d'actes de naissance considérés nuls.
  - Les services publics sont tenus de fournir les informations permettant de localiser les parents biologiques.
  - Les règles archivistiques obligatoires ne s'appliquent pas pour les délais de consultation exigés par le CNAOP.
  - Tous les membres travaillant pour le CNAOP sont tenus au secret professionnel, sous peine de sanctions pénales.
  - Les modalités d'application sont fixées par décret en Conseil d'État, après avis de la Cnil pour les aspects liés aux données personnelles.

- *Référence : Légifrance – Loi n° 2002-93 du 22 janvier 2002*

3.4. Tableau comparatif des lois

Loi	Objectifs principaux	Axes d'action	Spécificités / Innovations
Loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 Réformant la protection de l'enfance	• Rénover le cadre de la protection • Placer l'intérêt de l'enfant au centre	• Prévention renforcée • Évaluation des situations préoccupantes • Coordination entre acteurs	• L'enfant participe aux décisions qui le concernent • Insistance sur la continuité du parcours
Loi n° 2016-297 du 14 mars 2016 Relative à la protection de l'enfant	• Poursuivre la dynamique de 2007 • Stabiliser les parcours- Garantir le droit à être entendu	• Repérage précoce des vulnérabilités • Diversification des modes d'intervention • Accompagnement des jeunes majeurs sortant de l'ASE	• L'enfant devient acteur de son accompagnement • Meilleure prise en compte des jeunes majeurs
Loi n° 2022-140 du 7 février 2022 Relative à la protection des enfants (*dite loi Taquet*)	• Renforcer la gouvernance nationale • Garantir stabilité et cohérence des parcours- Professionnaliser l'accueil	• Limiter les changements successifs de placement • Obligation de formation et qualification des professionnels • Interdiction des placements hôteliers	• Droit des fratries à ne pas être séparées (sauf intérêt contraire) • Meilleure sécurisation affective et éducative • État pilote de la protection de l'enfance

2. Articles de lois

o *Article L224-4, version en vigueur depuis le 16 mars 2016 (CASF)*

Modifié par LOI n°2016-297 du 14 mars 2016 - art. 40

Sont admis en qualité de pupille de l'État :

1° Les enfants dont la filiation n'est pas établie ou est inconnue, qui ont été recueillis par le service de l'aide sociale à l'enfance depuis plus de deux mois ;

2° Les enfants dont la filiation est établie et connue, qui ont expressément été remis au service de l'aide sociale à l'enfance en vue de leur admission comme pupilles de l'État par les personnes qui ont qualité pour consentir à leur adoption, depuis plus de deux mois ;

3° Les enfants dont la filiation est établie et connue, qui ont expressément été remis au service de l'aide sociale à l'enfance depuis plus de six mois par leur père ou leur mère en vue de leur admission comme pupilles de l'État t et dont l'autre parent n'a pas fait connaître au service, pendant ce délai, son intention d'en assumer la charge ; avant l'expiration de ce délai de six mois, le service s'emploie à connaître les intentions de l'autre parent ;

4° Les enfants orphelins de père et de mère pour lesquels la tutelle n'est pas organisée selon le chapitre II du titre X du livre Ier du code civil et qui ont été recueillis par le service de l'aide sociale à l'enfance depuis plus de deux mois ;

5° Les enfants dont les parents ont fait l'objet d'un retrait total de l'autorité parentale en vertu des articles 378 et 378-1 du code civil et qui ont été recueillis par le service de l'aide sociale à l'enfance en application de l'article 380 dudit code ;

6° Les enfants recueillis par le service de l'aide sociale à l'enfance en application des articles 381-1 et 381-2 du code civil.

o *Article L312-1, version en vigueur depuis le 10 avril 2024 (CASF)*

Modifié par LOI n°2024-317 du 8 avril 2024 - art. 28

I.-Sont des établissements et services sociaux et médico-sociaux, au sens du présent code, les établissements et les services, dotés ou non d'une personnalité morale propre, énumérés ci-après :

1° Les établissements ou services mettant en œuvre des mesures de prévention au titre de l'article L. 112-3 ou d'aide sociale à l'enfance en application de l'article L. 221-1 et les prestations d'aide sociale à l'enfance mentionnées au chapitre II du titre II du livre II, y compris l'accueil d'urgence des personnes se présentant comme mineures et privées temporairement ou définitivement de la protection de leur famille ;

2° Les établissements ou services d'enseignement qui assurent, à titre principal, une éducation adaptée et un accompagnement social ou médico-social aux mineurs ou jeunes adultes handicapés ou présentant des difficultés d'adaptation ;

3° Les centres d'action médico-sociale précoce mentionnés à l'article L. 2132-4 du code de la santé publique ;

4° Les établissements ou services mettant en oeuvre les mesures éducatives ordonnées par l'autorité judiciaire en application de l'ordonnance n° 45-174 du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante ou des articles 375 à 375-8 du code civil ou concernant des majeurs de moins de vingt et un ans ou les mesures d'investigation préalables aux mesures d'assistance éducative prévues au code de procédure civile et par l'ordonnance n° 45-174 du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante ;

5° Les établissements ou services :

a) D'accompagnement par le travail, à l'exception des structures conventionnées pour les activités visées à l'article L. 322-4-16 du code du travail et des entreprises adaptées définies aux articles L. 323-30 et suivants du même code ;

b) De réadaptation, de préorientation et de rééducation professionnelle mentionnés à l'article L. 323-15 du code du travail ;

6° Les établissements et les services qui accueillent des personnes âgées ou qui leur apportent à domicile une assistance dans les actes quotidiens de la vie, des prestations de soins ou une aide à l'insertion sociale ;

7° Les établissements et les services, y compris les foyers d'accueil médicalisé, qui accueillent des personnes handicapées, quel que soit leur degré de handicap ou leur âge, ou des personnes

atteintes de pathologies chroniques, qui leur apportent à domicile une assistance dans les actes quotidiens de la vie, des prestations de soins ou une aide à l'insertion sociale ou bien qui leur assurent un accompagnement médico-social en milieu ouvert ;

8° Les établissements ou services comportant ou non un hébergement, assurant l'accueil, notamment dans les situations d'urgence, le soutien ou l'accompagnement social, l'adaptation à la vie active ou l'insertion sociale et professionnelle des personnes ou des familles en difficulté ou en situation de détresse ;

9° Les établissements ou services qui assurent l'accueil et l'accompagnement de personnes confrontées à des difficultés spécifiques en vue de favoriser l'adaptation à la vie active et l'aide à l'insertion sociale et professionnelle ou d'assurer des prestations de soins et de suivi médical, dont les centres de soins, d'accompagnement et de prévention en addictologie, les centres d'accueil et d'accompagnement à la réduction des risques pour usagers de drogue, les structures dénommées " lits halte soins santé ", les structures dénommées " lits d'accueil médicalisés " et les appartements de coordination thérapeutique ;

10° Les foyers de jeunes travailleurs qui relèvent des dispositions des articles L. 353-2 et L. 831-1 du code de la construction et de l'habitation ;

11° Les établissements ou services, dénommés selon les cas centres de ressources, centres d'information et de coordination ou centres prestataires de services de proximité, mettant en œuvre des actions de dépistage, d'aide, de soutien, de formation ou d'information, de conseil, d'expertise ou de coordination au bénéfice d'usagers, ou d'autres établissements et services ;

12° Les établissements ou services à caractère expérimental ;

13° Les centres d'accueil pour demandeurs d'asile mentionnés à l'article L. 348-1 ;

14° Les services mettant en œuvre les mesures de protection des majeurs ordonnées par l'autorité judiciaire au titre du mandat spécial auquel il peut être recouru dans le cadre de la sauvegarde de justice ou au titre de la curatelle, de la tutelle ou de la mesure d'accompagnement judiciaire ;

15° Les services mettant en œuvre les mesures judiciaires d'aide à la gestion du budget familial ;

16° Les services qui assurent des activités d'aide personnelle à domicile ou d'aide à la mobilité dans l'environnement de proximité au bénéfice de familles fragiles et dont la liste est fixée par décret ;

17° Les établissements ou services mettant en œuvre des mesures d'évaluation de la situation des personnes se présentant comme mineures et privées temporairement ou définitivement de la protection de leur famille.

Les établissements et services sociaux et médico-sociaux délivrent des prestations à domicile, en milieu de vie ordinaire, en accueil familial ou dans une structure de prise en charge. Ils assurent l'accueil à titre permanent, temporaire ou selon un mode séquentiel, à temps complet ou partiel, avec ou sans hébergement, en internat, semi-internat ou externat. Les établissements et services mentionnés aux 2°, 3°, 5° et 7° du présent I peuvent assurer aux personnes qu'ils accueillent habituellement un accompagnement en milieu de vie ordinaire.

II.-Les conditions techniques minimales d'organisation et de fonctionnement des établissements et services relevant des catégories mentionnées au présent article, à l'exception du 12° du I, sont définies par décret après avis de la section sociale du Comité national de l'organisation sanitaire et sociale.

Les établissements mentionnés aux 1°, 2°, 6° et 7° du I s'organisent en unités de vie favorisant le confort et la qualité de séjour des personnes accueillies, dans des conditions et des délais fixés par décret.

Les établissements et services mentionnés au 1° du même I s'organisent de manière à garantir la sécurité de chacun des mineurs ou des majeurs de moins de vingt et un ans qui y sont accueillis.

Les prestations délivrées par les établissements et services mentionnés aux 1° à 15° et au 17° du I sont réalisées par des équipes pluridisciplinaires qualifiées. Ces établissements et services sont dirigés par des professionnels dont le niveau de qualification est fixé par décret et après consultation de la branche professionnelle ou, à défaut, des fédérations ou organismes représentatifs des organismes gestionnaires d'établissements et services sociaux et médico-sociaux concernés.

Les associations qui organisent l'intervention des bénévoles dans les établissements sociaux et médico-sociaux publics ou privés doivent conclure avec ces établissements une convention qui détermine les modalités de cette intervention.

III.-Les lieux de vie et d'accueil qui ne constituent pas des établissements et services sociaux ou médico-sociaux au sens du I doivent faire application des articles L. 311-4 à L. 311-8. Ils sont également soumis à l'autorisation mentionnée à l'article L. 313-1 et aux dispositions des articles L. 313-13 à L. 313-25, dès lors qu'ils ne relèvent ni des dispositions prévues au titre II du livre IV relatives aux assistants maternels, ni de celles relatives aux particuliers accueillant des personnes âgées ou handicapées prévues au titre IV dudit livre. Un décret fixe le nombre minimal et maximal des personnes que ces structures peuvent accueillir et leurs règles de financement et de tarification.

IV.-Les équipes de prévention spécialisée relevant du 1° du I ne sont pas soumises aux dispositions des articles L. 311-4 à L. 311-7. Ces dispositions ne s'appliquent pas non plus aux mesures d'investigation préalables aux mesures d'assistance éducative prévues au code de procédure civile et par l'ordonnance n° 45-174 du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante.

V.-Participent de la formation professionnelle les actions de préformation, de formation et de préparation à la vie professionnelle menées dans les établissements et services sociaux et médico-sociaux mentionnés aux 2°, a du 5° et 12° du I du présent article accueillant des jeunes handicapés ou présentant des difficultés d'adaptation et au 4° du même I, ainsi que dans les établissements et services conventionnés ou habilités par la protection judiciaire de la jeunesse.

VI.-Les établissements relevant des 6° ou 7° du I peuvent proposer, concomitamment à l'hébergement temporaire de personnes âgées, de personnes handicapées ou de personnes atteintes de maladies chroniques invalidantes, un séjour de vacances pour les proches aidants de ces personnes.

Le 1° de l'article L. 313-4 n'est pas applicable aux séjours mentionnés au premier alinéa du présent VI.

VI bis.-Au titre de l'accueil temporaire mentionné au dernier alinéa du I, les établissements relevant du 6° du même I peuvent assurer un accueil de jour dans des locaux dans lesquels ils assurent un accueil à titre permanent. Lorsque ces établissements disposent d'une capacité d'accueil autorisée inférieure à un seuil fixé par décret, ils peuvent assurer cet accueil de jour pour chacune de leurs places disponibles.

VII.-La coopération entre les établissements et services mentionnés aux 2°, 3°, 11° et 12° du I du présent article et les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation est organisée par convention afin d'assurer la continuité du parcours de scolarisation des élèves

en situation de handicap qu'ils accompagnent et de déterminer les conditions permettant l'intervention dans les établissements mentionnés au même article L. 351-1.

Les modalités selon lesquelles les établissements et services mentionnés aux 2°, 3°, 11° et 12° du I du présent article apportent leur expertise et leur appui à l'accompagnement par l'équipe éducative des élèves en situation de handicap scolarisés dans les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation sont également déterminées par convention.

Les modalités d'application du présent VII sont déterminées par décret.

- ***Article 375, version en vigueur depuis le 09 février 2022 (code civil)***

Modifié par LOI n°2022-140 du 7 février 2022 - art. 12

Si la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger, ou si les conditions de son éducation ou de son développement physique, affectif, intellectuel et social sont gravement compromises, des mesures d'assistance éducative peuvent être ordonnées par justice à la requête des père et mère conjointement, ou de l'un d'eux, de la personne ou du service à qui l'enfant a été confié ou du tuteur, du mineur lui-même ou du ministère public. Dans les cas où le ministère public a été avisé par le président du conseil départemental, il s'assure que la situation du mineur entre dans le champ d'application de l'article L. 226-4 du code de l'action sociale et des familles. Le juge peut se saisir d'office à titre exceptionnel.

Elles peuvent être ordonnées en même temps pour plusieurs enfants relevant de la même autorité parentale.

La décision fixe la durée de la mesure sans que celle-ci puisse excéder deux ans. La mesure peut être renouvelée par décision motivée.

Cependant, lorsque les parents présentent des difficultés relationnelles et éducatives graves, sévères et chroniques, évaluées comme telles dans l'état actuel des connaissances, affectant durablement leurs compétences dans l'exercice de leur responsabilité parentale, une mesure d'accueil exercée par un service ou une institution peut être ordonnée pour une durée supérieure, afin de permettre à l'enfant de bénéficier d'une continuité relationnelle, affective et géographique dans son lieu de vie dès lors qu'il est adapté à ses besoins immédiats et à venir.

Un rapport concernant la situation de l'enfant doit être transmis annuellement, ou tous les six mois pour les enfants de moins de deux ans, au juge des enfants. Ce rapport comprend notamment un bilan pédiatrique, psychique et social de l'enfant.

Article 375-3, version en vigueur depuis le 09 février 2022 (c)
Modifié par LOI n°2022-140 du 7 février 2022 - art. 1

Si la protection de l'enfant l'exige, le juge des enfants peut décider de le confier :

1° A l'autre parent ;

2° A un autre membre de la famille ou à un tiers digne de confiance ;

3° A un service départemental de l'aide sociale à l'enfance ;

4° A un service ou à un établissement habilité pour l'accueil de mineurs à la journée ou suivant toute autre modalité de prise en charge ;

5° A un service ou à un établissement sanitaire ou d'éducation, ordinaire ou spécialisé.

Sauf urgence, le juge ne peut confier l'enfant en application des 3° à 5° qu'après évaluation, par le service compétent, des conditions d'éducation et de développement physique, affectif, intellectuel et social de l'enfant dans le cadre d'un accueil par un membre de la famille ou par un tiers digne de confiance, en cohérence avec le projet pour l'enfant prévu à l'article L. 223-1-1 du code de l'action sociale et des familles, et après audition de l'enfant lorsque ce dernier est capable de discernement.

Toutefois, lorsqu'une demande en divorce a été présentée ou un jugement de divorce rendu entre les père et mère ou lorsqu'une demande en vue de statuer sur la résidence et les droits de visite afférents à un enfant a été présentée ou une décision rendue entre les père et mère, ces mesures ne peuvent être prises que si un fait nouveau de nature à entraîner un danger pour le mineur s'est révélé postérieurement à la décision statuant sur les modalités de l'exercice de l'autorité parentale ou confiant l'enfant à un tiers. Elles ne peuvent faire obstacle à la faculté qu'aura le juge aux affaires familiales de décider, par application de l'article 373-3 du présent code, à qui l'enfant devra être confié. Les mêmes règles sont applicables à la séparation de corps.

Le procureur de la République peut requérir directement le concours de la force publique pour faire exécuter les décisions de placement rendues en assistance éducative.

- ***Article L221-1, version en vigueur depuis le 09 février 2022 (CASF)***

Modifié par LOI n°2022-140 du 7 février 2022 - art. 19

Le service de l'aide sociale à l'enfance est un service non personnalisé du département chargé des missions suivantes :

1° Apporter un soutien matériel, éducatif et psychologique tant aux mineurs et à leur famille ou à tout détenteur de l'autorité parentale, confrontés à des difficultés risquant de mettre en danger la santé, la sécurité, la moralité de ces mineurs ou de compromettre gravement leur éducation ou leur développement physique, affectif, intellectuel et social, qu'aux mineurs émancipés et majeurs de moins de vingt et un ans confrontés à des difficultés familiales, sociales et éducatives susceptibles de compromettre gravement leur équilibre ;

2° Organiser, dans les lieux où se manifestent des risques d'inadaptation sociale, des actions collectives visant à prévenir la marginalisation et à faciliter l'insertion ou la promotion sociale des jeunes et des familles, notamment des actions de prévention spécialisée visées au 2° de l'article L. 121-2 ;

3° Mener en urgence des actions de protection en faveur des mineurs mentionnés au 1° du présent article ;

4° Pourvoir à l'ensemble des besoins des mineurs confiés au service et veiller à leur orientation, en collaboration avec leur famille ou leur représentant légal ;

5° Mener, notamment à l'occasion de l'ensemble de ces interventions, des actions de prévention des situations de danger à l'égard des mineurs et, sans préjudice des compétences de l'autorité judiciaire, organiser le recueil et la transmission, dans les conditions prévues à l'article L. 226-3, des informations préoccupantes relatives aux mineurs dont la santé, la sécurité, la moralité sont en danger ou risquent de l'être ou dont l'éducation ou le développement sont compromis ou risquent de l'être, et participer à leur protection ;

5° bis Veiller au repérage et à l'orientation des mineurs victimes ou menacés de violences sexuelles, notamment des mineures victimes de mutilations sexuelles ;

5° ter A Apporter un soutien matériel, éducatif et psychologique au mineur qui se livre à la prostitution, même occasionnellement, réputé en danger ;

5° ter Veiller au repérage et à l'orientation des mineurs condamnés pour maltraitance animale ou dont les responsables ont été condamnés pour maltraitance animale ;

6° Veiller à ce que les liens d'attachement noués par l'enfant avec d'autres personnes que ses parents soient maintenus, voire développés, dans son intérêt supérieur ;

7° Veiller à la stabilité du parcours de l'enfant confié et à l'adaptation de son statut sur le long terme ;

8° Veiller à ce que les liens d'attachement noués par l'enfant avec ses frères et sœurs soient maintenus, dans l'intérêt de l'enfant.

Pour l'accomplissement de ses missions, et sans préjudice de ses responsabilités vis-à-vis des enfants qui lui sont confiés, le service de l'aide sociale à l'enfance peut faire appel à des organismes publics ou privés habilités dans les conditions prévues aux articles L. 313-8, L. 313-8-1 et L. 313-9 ou à des personnes physiques.

Le service contrôle les personnes physiques ou morales à qui il a confié des mineurs, en vue de s'assurer des conditions matérielles et morales de leur placement.

- ***Article L222-5, version en vigueur depuis le 28 janvier 2024 (CASF)***

Modifié par LOI n°2024-42 du 26 janvier 2024 - art. 44

Sont pris en charge par le service de l'aide sociale à l'enfance sur décision du président du conseil départemental :

1° Les mineurs qui ne peuvent demeurer provisoirement dans leur milieu de vie habituel et dont la situation requiert un accueil à temps complet ou partiel, modulable selon leurs besoins, en particulier de stabilité affective, ainsi que les mineurs rencontrant des difficultés particulières nécessitant un accueil spécialisé, familial ou dans un établissement ou dans un service tel que prévu au 12° du I de l'article L. 312-1 ;

2° Les pupilles de l'Etat remis aux services dans les conditions prévues aux articles L. 224-4, L. 224-5, L. 224-6 et L. 224-8 ;

3° Les mineurs confiés au service en application du 3° de l'article 375-3 du code civil, des articles 375-5, 377, 377-1, 380, 411 du même code ou de l'article L. 323-1 du code de la justice pénale des mineurs ;

4° Les femmes enceintes et les mères isolées avec leurs enfants de moins de trois ans qui ont besoin d'un soutien matériel et psychologique, notamment parce qu'elles sont sans domicile.

Ces dispositions ne font pas obstacle à ce que les établissements ou services qui accueillent ces femmes organisent des dispositifs visant à préserver ou à restaurer des relations avec le père de l'enfant, lorsque celles-ci sont conformes à l'intérêt de celui-ci ;

5° Les majeurs âgés de moins de vingt et un ans et les mineurs émancipés qui ne bénéficient pas de ressources ou d'un soutien familial suffisants, lorsqu'ils ont été confiés à l'aide sociale à l'enfance avant leur majorité, y compris lorsqu'ils ne bénéficient plus d'aucune prise en charge par l'aide sociale à l'enfance au moment de la décision mentionnée au premier alinéa du présent article et à l'exclusion de ceux faisant l'objet d'une décision portant obligation de quitter le territoire français en application de l'article L. 611-1 du code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile.

Peuvent être également pris en charge à titre temporaire, par le service chargé de l'aide sociale à l'enfance, les mineurs émancipés et les majeurs âgés de moins de vingt et un ans qui ne bénéficient pas de ressources ou d'un soutien familial suffisants.

Un accompagnement est proposé aux jeunes mentionnés au 1° du présent article devenus majeurs et aux majeurs mentionnés au 5° et à l'avant-dernier alinéa, au-delà du terme de la mesure, pour leur permettre de terminer l'année scolaire ou universitaire engagée.

- ***Article L222-5-1, version en vigueur depuis le 09 février 2022 (CASF)***

Modifié par LOI n°2022-140 du 7 février 2022 - art. 10 (V)

Modifié par LOI n°2022-140 du 7 février 2022 - art. 16

Modifié par LOI n°2022-140 du 7 février 2022 - art. 17

Un entretien est organisé par le président du conseil départemental avec tout mineur accueilli au titre des 1°, 2° ou 3° de l'article L. 222-5, au plus tard un an avant sa majorité, pour faire un bilan de son parcours, l'informer de ses droits, envisager avec lui et lui notifier les conditions de son accompagnement vers l'autonomie. Si le mineur a été pris en charge à l'âge de dix-sept ans révolus, l'entretien a lieu dans les meilleurs délais. Dans le cadre du projet pour l'enfant, un projet d'accès à l'autonomie est élaboré par le président du conseil départemental avec le mineur. Il y associe les institutions et organismes concourant à construire une réponse globale adaptée à ses besoins en matière éducative, sociale, de santé, de logement, de formation, d'emploi et de

ressources. Le cas échéant, la personne de confiance désignée par le mineur en application de l'article L. 223-1-3 peut assister à l'entretien.

- ***Décret n°71-504 du 29 juin 1971 portant application de la loi n° 70-1218 du 23 décembre 1970***

Abrogé par Décret n°85-560 du 30 mai 1985 - art. 23 (V) JORF 31 mai 1985
Modifié par Loi n°85-17 du 4 janvier 1985 - art. 26 () JORF 5 janvier 1985
Modifié par Loi n°84-1171 du 22 décembre 1984 - art. 2 () JORF 27 décembre 1984

Pour l'application de l'article L. 539 du code de la sécurité sociale, sont assimilés aux enfants dont la filiation légitime ou naturelle est établie les enfants qui ont fait l'objet d'une adoption plénière.

Est assimilé à un orphelin de père et de mère l'enfant dont la filiation n'est établie qu'à l'égard de l'un de ses parents lorsque celui-ci est décédé ou l'a manifestement abandonné.

Est réputé manifestement abandonné par son père ou sa mère l'enfant dont le père ou la mère s'est pendant plus de deux mois :

Trouvé hors d'état de faire face à son obligation d'entretien ou au versement de la pension alimentaire mise à sa charge par décision de justice, ou Soustrait à son obligation d'entretien ou au versement de la pension alimentaire mise à sa charge par décision de justice ; dans ce cas la cinquième mensualité de l'allocation de soutien familial et les mensualités suivantes ne sont versées que si une procédure a été engagée à l'encontre du parent défaillant en vue de le contraindre à l'exécution de cette obligation ou au versement de cette pension.

L'état d'abandon manifeste est constaté par l'organisme ou le service débiteur des prestations familiales, après enquête sociale, s'il y a lieu.

3. Tableau comparatif Mecs et Foyer

Éléments	Mecs	Foyers d'accueil
Public accueilli	Mineurs confiés à l'Ase ou par décision judiciaire (danger, carences familiales, maltraitance).	Mineurs : accueil d'urgence, accueil de mineurs en danger. Jeunes majeurs (16-21 ans) : insertion via FJT ou dispositifs Ase prolongés.
Mission principale	Accueil de moyen ou long terme : protection, éducation, suivi psychologique et insertion.	Accueil d'urgence ou de transition : mise à l'abri, sécurisation immédiate, accompagnement éducatif et social.
Accompagnement éducatif	Suivi scolaire, insertion sociale, apprentissage de l'autonomie, maintien des liens familiaux quand possible.	Mise en sécurité, soutien éducatif de base, gestion des conflits, orientation scolaire/professionnelle.
Soutien psychologique et médical	Suivi systématique : accès aux soins médicaux et psychologiques, partenariats médicaux possibles.	Variable selon le foyer : souvent limité aux besoins urgents, avec relais vers structures spécialisées.
Insertion professionnelle	Préparation progressive à la vie adulte, aide à la formation et à l'emploi, accompagnement à la sortie du dispositif.	Mise en relation avec missions locales, dispositifs d'insertion, recherche d'emploi et formation (surtout pour jeunes majeurs).
Cadre juridique (lois)	- Loi n°2007-293 du 5 mars 2007 (protection de l'enfance) - Loi n°2016-297 du 14 mars 2016 - Loi n°2022-140 du 7 février 2022	Idem (2007, 2016, 2022), avec accent sur le droit à l'hébergement et à l'insertion (CASF L.345-1 et suivants pour jeunes majeurs).
Autorité compétente	Conseil départemental (Ase) ou juge des enfants.	Conseil départemental (foyers de l'enfance), État/associations (FJT), ou juge des enfants (si placement judiciaire).
Éléments	Mecs	Foyers d'accueil

4. Supports terrains

3.5. Guides d'entretiens

Professionnels

1. Parcours

- Quelle est votre profession ?
- Pourquoi avoir choisi ce métier ?
- Quel cursus scolaire ou professionnel vous a conduit à l'exercer ?

2. Rôle et missions

- Dans quelle institution travaillez-vous ?
- Quel est votre pôle de rattachement ?
- Quel est le rôle de ce pôle et le vôtre ?
- Quelle est votre place auprès des enfants ?
- Quels liens entretenez-vous avec eux ?
- À quel moment et dans quelle mesure intervenez-vous auprès des enfants ?

3. Vie professionnelle / Vie personnelle

- Comment définissez-vous les relations tissées avec les enfants ?
- Comment parvenez-vous à prendre du recul ?
- Votre profession influence-t-elle cette capacité à prendre du recul ?

4. Capacité d'agir des enfants

- Selon vous, comment s'expriment les enfants ?
- Quelle est leur « capacité d'agir » (synonyme en langage courant) ? Existe-t-elle réellement ?

- Comment parvenez-vous à les faire participer ?
- Quelles décisions peuvent-ils prendre, et à quel moment ?

5. Informations personnelles

- Âge :
- Profession des parents :
- Situation familiale :
- Lieu de résidence :

Objectifs de l'entretien

- Comprendre la place attribuée à l'enfant
- Saisir la prise en compte de la capacité d'agir
- Identifier les ressources et stratégies mobilisées
- Connaître les acteurs et modes d'intervention
- Comprendre la frontière entre vie professionnelle et personnelle
- Interroger la place et le rôle du professionnel

Jeunes majeurs (18-21 ans)

Préambule et posture

- Soigner la présentation : il s'agit d'entretiens sensibles, qui nécessitent une introduction bienveillante.
- S'appuyer sur les échanges préalables (courriels) pour rappeler le contexte et instaurer la confiance.

- Réaffirmer la confidentialité : toutes les données recueillies sont anonymisées et resteront strictement confidentielles.
- Préciser que la disponibilité de l'enquêtrice se poursuit après l'entretien, pour permettre un retour ou un échange ultérieur si nécessaire.
- Expliquer que le guide est souple : les questions servent de support et seront adaptées au parcours, au rythme et aux choix de l'enquêté.
- Déterminer d'emblée l'usage du vouvoiement ou du tutoiement, selon la préférence du/de la jeune.
- Laisser la liberté de ne pas répondre à certaines questions.

1. Parcours personnel

- Peux-tu te présenter ?
- Es-tu actuellement en formation, à l'école ou dans un autre dispositif ? Si oui, lequel ?
- Es-tu en alternance ?
- Dans quel domaine travailles-tu ou souhaites-tu travailler ?
- Quelles sont tes activités ou centres d'intérêt (sorties, musique, sport, jeux vidéo, etc.) ?
- As-tu un cercle d'amis ? un·e partenaire ?
- Quels sont tes projets ou aspirations pour l'avenir (professionnels, personnels, rêves) ?
- As-tu des activités en dehors de ta formation ou de ton travail ?
- Où vis-tu actuellement et avec qui ?
- As-tu des frères, sœurs ou autres proches (grands-parents, oncles, tantes) ?
- Quelles sont ou ont été tes relations avec eux, aujourd'hui et durant ton enfance ?

2. Histoire familiale

- As-tu de la famille proche ou éloignée vivant à proximité ?
- Les vois-tu régulièrement ? À quelles occasions ?

- Échanges-tu avec eux (téléphone, messages, réseaux sociaux) ?
- Quelles activités partagez-vous (sorties, repas, loisirs) ?

3. Vie quotidienne

- Peux-tu décrire une journée type lorsque tu étais en institution ?
- Et aujourd'hui, à ton domicile, ou ailleurs ?
- Déroulement sur ton lieu d'étude ou de travail ?
- Prends-tu des moments *of* ? Si oui, où et avec qui ?

4. Accompagnement par les travailleurs sociaux

- Quels professionnels interviennent auprès de toi (éducateur·rice, assistant·e social·e, etc.) ?
- Quel regard portes-tu sur leur accompagnement ?
- Es-tu soutenu·e dans tes démarches (scolaires, professionnelles, personnelles) ? Par qui ?
- As-tu un projet scolaire ou professionnel précis ?

5. Parcours institutionnel et familial

- Peux-tu raconter ton histoire de placement ?
- Où as-tu grandi ?
- À quel âge as-tu été placé·e et pour quelles raisons ?
- As-tu connu plusieurs lieux de placement (foyers, familles d'accueil) ?
- As-tu déjà vécu chez un proche ?
- Pourquoi as-tu changé de lieu de vie ? As-tu été consulté·e dans ces décisions ?

6. Cohabitation et logement de jeune majeur

- Comment se passe la cohabitation ?
- Combien de personnes vivent avec toi ?
- Y a-t-il encore des échanges réguliers avec les éducateurs ?

7. Relations dans les institutions

- Quels professionnels t'ont accompagné·e et quelle était ta relation avec eux ?
- Et avec les autres enfants/adolescents ? Amitiés, conflits ?
- Ces relations ont-elles évolué après ton départ ?

8. Informations générales

- Quel âge as-tu aujourd'hui ?
- Où se trouve ton lieu de vie actuel ?

Objectifs de l'entretien

- Comprendre l'histoire et la composition familiale (proche et élargie).
- Reconstituer le parcours institutionnel et les éventuels moments de bifurcation (scolarité, vie familiale, vie amicale).
- Identifier les perceptions et représentations du placement, des institutions et des professionnels.
- Retracer, lors d'un second entretien, une frise chronologique du parcours à partir des éléments évoqués.

Proches des enfants

1. Présentation

- Pouvez-vous vous présenter brièvement ?
- Que faites-vous dans la vie (profession, activité principale, étude) ?

2. Histoire familiale

- Quel est votre lien avec […] ?
- Pouvez-vous me raconter votre histoire personnelle ?
- Connaissez-vous l'histoire de […] (parcours, événements marquants) ?
- Quel est votre lien de parenté précis avec lui/elle ?
- Quelles étaient vos relations avec sa famille auparavant ?
- Quelles étaient vos relations avec ses parents avant (le décès ou rupture de lien) ?
- Aujourd'hui, avez-vous encore des contacts avec certains membres de la famille ?
- Ces membres de la famille ont-ils également des contacts avec […] ?
- Pouvez-vous me décrire la dernière fois que vous l'avez vu(e) ? Dans quelles circonstances ?

3. Relation avec l'enfant

- Avez-vous des échanges réguliers avec lui/elle ? Par quels moyens (visites, téléphone, messages, courrier…) ?
- Quels sont généralement vos sujets de conversation ?
- […] se confie-t-il/elle à vous ?
- Vous informe-t-il/elle de sa vie (scolarité, relations amicales, projets, difficultés) ?
- Avez-vous ou aviez-vous un rôle particulier auprès de lui/elle ?
- Comment décririez-vous ce rôle, avant le placement et aujourd'hui ?
- Lorsque vous vous voyez, que faites-vous ensemble (activités, sorties, discussions) ?

4. Relation avec l'établissement d'accueil et les professionnels

- Vous arrive-t-il de venir dans l'établissement ?
- Dans quelles circonstances ou à quels moments participez-vous à la vie de l'établissement ?
- Qui sont vos interlocuteurs principaux parmi les professionnels ?
- Comment se déroulent vos échanges avec eux ?
- Êtes-vous informé des changements ou décisions concernant […] ?
- Par qui recevez-vous ces informations ?
- Participez-vous à des conseils familiaux ou à d'autres réunions organisées par l'institution ?
- Avez-vous la possibilité d'exprimer votre avis dans ces instances ?
- Échangez-vous avec […] sur les décisions à prendre le concernant ?
- Qu'exprime-t-il/elle à ce sujet ?

5. Informations personnelles

- Âge :
- Profession des parents :
- Situation familiale (marié(e), enfants…) :
- Lieu de résidence :
- Situation actuelle (emploi, statut, conditions de vie) :

Objectifs de l'entretien

- Interroger la place de la famille proche et élargie (fratrie, grands-parents, oncles/tantes, parrain, marraine…)

- Comprendre la nature des relations famille / enfant
- Comprendre la nature des relations famille / institution
- Analyser la composition familiale des enfants concernés
- Identifier les dynamiques de participation et de prise de décision autour de l'enfant

3.6.Guide d'observations

1. Organisation

- Quel est le programme du jour ? Qui l'a fixé ?
- Qui « dirrige » l'activité (temps de repas, de devoirs, sport…) ?
- Quel est le rôle des différents acteurs ?
- Comment le travail est-il structuré ? Qui choisit cette méthode de travail ?
- Quels sont les supports utilisés ?

2. Configuration de la structure

- Dans quel lieu se déroule les faits observés ?
- Comment la structure est-elle organisée ?
- Où se situent les acteurs (repères spatiaux) ?
- La configuration du lieu a-t-elle un impact (pratique, confort, bien-être…) ?

3. Acteurs

- Quels sont les acteurs présents ? Quels professionnels sont là ? À quel moment ?
- Les enfants sont-ils tous présents ?
- Qui est présent dans la salle (nombre, âge approximatif, genre…) ?

- La composition du groupe est-elle homogène ou diversifiée ?
- Qui prend la parole ? À quel moment ?

4. Sujets

- Quels sont les enjeux de l'activité observée ?
- Y a-t-il un sujet principal ? Des thématiques secondaires ?
- Chaque professionnel traite-t-il des sujets différents ?
- Quelles thématiques suscitent l'intérêt ou le désintérêt des enfants ? Pourquoi ? Quel est leur avis ?
- Qui propose les thématiques ou les activités ?
- Les enfants peuvent-ils décider de l'activité ? À quel moment ?
- Existe-t-il des moments de coopération ?

5. Relations entre les acteurs et ambiance

- Quelles sont les interactions :
    - Entre enfants
    - Entre enfants et professionnels
    - Entre professionnels
- Les comportements sont-ils coopératifs ou conflictuels ?
- Les relations sont-elles formelles ou amicales ?
- Comment se déroule la communication (tutoiement, prénoms, marques de familiarité) ?
- Quelles sont les réactions des différents acteurs ?
- Quelles sont les règles ? Qui les établit ? Les enfants participent-ils à leur élaboration ?
- Comment qualifier l'atmosphère : calme, animée, agitée, tendue… ?

Tableau d'observation par lieu et par thème

Pièces / Espaces	Programme / Organisation	Lieu / Configuration	Acteurs	Sujets / Activités	Relations / Ambiance
Entrée					
Salle de repos					
Espace repos					
Salle de jeu					
Bureau					
Autre					

5. Portraits typifiés des enfants et des jeunes

Prénom	Âge	Histoire familiale	Âge du placement	Pupille	En vue d'une adoption	Vie dans l'institution	Relation avec la famille restante	Émotions	Envie	Projection
Mélina	19	Mère décédée, parcours instable entre foyers et familles d'accueil	7	Non	Non	Semi-autonomie avec éducateur référent	Quelques échanges avec sa grand-mère	Sentiment d'errance, solitude, peur de l'avenir	Autonomie, stabilité	Devenir esthéticienne, gérer seule sa vie malgré l'angoisse
Yanis	20	Mère décédée, retiré à son père	12	Non	Non	Résidence sociale, accompagnement éducatif	Quelques relations avec son père	Conflit avec l'autorité, angoisse de la sortie du dispositif	Être libre, actif	Obtenir un CAP mécanique, crainte de l'après-ASE
Nolan	18	Père décédé, mère absente, négligence et maltraitance	6	Non	Non	Colocation avec suivi éducatif, nombreux placements précédents	Quelques échanges avec sa mère	Sentiment d'instabilité, désir d'indépendance mêlé à la peur	Travail stable, logement personnel	CAP menuiserie, rêve d'autonomie mais crainte de précarité après 21 ans
Emma	11	Orpheline (parents et frère), famille éloignée à l'étranger	4	Oui	Oui	Solitude malgré l'entourage	Aucun à l'heure actuelle, quelques contacts avant.	Isolement, refuge dans le dessin	Être avec les animaux	Rêve flou de travailler avec les animaux

Prénom	Âge	Histoire familiale	Âge du placement	Pupille	En vue d'une adoption	Vie dans l'institution	Relation avec la famille restante	Émotions	Envie	Projection
Lina	12	Mère décédée, père inconnu	5	Oui	Oui	Sentiment de stabilité	Aujourd'hui aucun, auparavant avec son grand-père, aujourd'hui décédé	Rejet initial, sentiment de famille retrouvée au foyer	Aider les autres	Devenir psychologue, consciente des efforts nécessaires
Mélissa	16	Mère malade puis décédée, peu de souvenirs familiaux	8	Non	Non	Foyer, tensions et solidarités entre jeunes, rôle d'aînée	Aucun, mère isolée, sans supports	Méfiance, combativité, frustration envers l'encadrement	Ouvrir un salon de coiffure	CAP esthétique, déterminée à réussir malgré les obstacles
Noa	12	Mère décédée (overdose) père absent, échec des adoptions	6	Oui	Oui	Foyer, liens d'amitié avec une autre jeune	Aucun, mère isolée et problème d'addictions	Fermeture, compréhension mutuelle avec une amie	Apprendre un métier manuel	CAP indéterminé, envie d'émancipation sans trop savoir comment
Lucas	11	Père décédé avant sa naissance, mère absente	4	Non	Non	Institutions depuis jeune âge, classe spécialisée, conflits avec éducateurs	Aucun, sa mère a rompu les liens depuis longtemps. Très rarement sa marraine il	Solitude, stigmatisation scolaire, frustration	Devenir pompier	Rêve précis mais conscience des obstacles scolaires

Prénom	Âge	Histoire familiale	Âge du placement	Pupille	En vue d'une adoption	Vie dans l'institution	Relation avec la famille restante	Émotions	Envie	Projection
							y a quelques années			
Nathan	10	Mère décédée, père suicidé, frère incarcéré	3	Oui	Non	Foyer, difficulté à tisser des liens, futur placement en famille d'accueil	Quelques relations avec son frère	Colère, méfiance, espoir de changement	Un environnement plus calme	Ne se projette pas clairement
Adam	14	Mère décédée, père absent, grand-mère présente mais jugée dans l'impossibilité d'un accueil permanent	4	Non	Non	Tensions avec les règles	Grand-mère uniquement	Sentiment d'injustice, désir de liberté	Être chez sa grand-mère	CAP en menuiserie ou mécanique envisagé sans forte conviction

6. Supports éthiques

a. Charte éthique de la thèse

Article 1 : Consentement

Le consentement des enfants et jeunes est demandé.

Le consentement des référents éducatifs d'un mineur est demandé.

Le consentement de tout adulte est demandé.

Les uns et les autres peuvent demander à arrêter de faire partie de la recherche à tout moment, sans se justifier.

Article 2 : Information claire

Toute personne participant à la recherche reçoit une information claire.

A. Les enfants et les jeunes sont informés de la recherche :

Ce qui comprend :

Ils reçoivent une explication de la recherche avec des mots compréhensibles, et leur consentement est demandé.

Avant chaque observation et entretiens, il leur est précisé quels sont les objectifs de la recherche.

Avant chaque observation et entretien il leur est rappelé que :

- c'est à lui/elle de décider si il/elle veut parler à l'enquêteur, ou faire partie de l'observation ;
- il/elle n'est pas obligé de dire oui ;
- avant de décider de participer au projet, il/elle peut prendre un temps de réflexion pour en parler à ses amis, à ses proches ;
- si il/elle dit oui, il/elle n'est pas obligé.e de faire tout l'entretien : il/elle peut arrêter quand il/elle veut, ou faire une pause et reprendre plus tard ;
- si il/elle ne veut pas répondre à des questions, Il/elle le dit ;
- l'enquêteur garde les enregistrements et les notes dans une place sécurisée ;
- quand l'enquêteur parle de la recherche il change les noms des interlocuteurs pour que ce soit anonyme ;
- l'enquêteur s'engage auprès de l'enfant/jeune à ne pas transmettre ce qui a été dit à l'entourage (proches, famille, amis, fratrie, professeurs, professionnels …), sauf s'il parle de quelqu'un qui aurait subi une agression, une violence. Si c'est le cas, l'enquêteur en parlera en premier à l'équipe, si possible au comité d'éthique interne, pour savoir comment trouver des solutions.

B. Chaque adulte est informé de la recherche

Il reçoit une lettre présentant la recherche et on leur demande leur consentement.

Avant chaque observation et entretiens il leur est précisé les objectifs de la recherche et rappelé l'anonymat et la confidentialité des propos recueillis. Il est rappelé qu'ils peuvent arrêter l'entretien/l'observation à tout moment, sans se justifier.

Article 3 : Anonymat et confidentialité

Les enquêteurs respectent l'anonymat (prénom, nom, lieu) et la confidentialité des observations et entretiens recueillis.

Les enquêteurs ne présentent donc pas nominativement les données aux autres membres de l'équipe, directeur de thèse ou tiers personne, ce qui demande qu'avant chaque mise en commun, les observations et les entretiens soient rendus anonymes. Les retranscriptions sont anonymisées

Article 4 : Respect et participation des enfants

Les méthodes utilisées sont adaptées aux jeunes. Les questions sont rédigées pour être comprises, sans les infantiliser.

Des méthodes souples sont utilisées et discutées en équipe, en collaboration avec le directeur de thèse par exemple : entretiens semi-directifs, observation participante ou non, entretiens par petits groupes, journaux, photos et vidéos, scenario-vignettes, cartes relationnelles, ligne du temps.

Le point de vue des jeunes est respecté et le sens qu'ils donnent à leurs expériences est pris comme tel.

Les enfants sont considérés comme des participants actifs, prenant volontairement part à la recherche.

S'ils le souhaitent, ils peuvent eux-mêmes réaliser des entretiens, des observations, des comptes-rendus, faire des photographies ou des vidéos, écrire un rapport individuel ou un texte avec d'autres jeunes pour participer pleinement à la recherche.

Article 5 : Restitution

La recherche vise à trouver des modes diversifiés de restitution des résultats aux jeunes et aux professionnels.

b. Formulaire de consentement

Formulaire de consentement des enfants

J'ai reçu une explication compréhensible de la part de Séphora.

Cocher la réponse ci-dessous : Oui Non

Séphora m'a expliqué le but de sa présence.

Cocher la réponse ci-dessous : Oui Non

Je sais que des observations ont lieu lorsque Séphora est prèsente.

Cocher la réponse ci-dessous : Oui Non

Avant un entretien,
J'ai reçu une explication compréhensible de la part de Séphora.

Cocher la réponse ci-dessous : Oui Non

Je suis d'accord pour participer.
J'ai compris et je sais que je peux arrêter quand je le souhaite.

Cocher la réponse ci-dessous : Oui Non

Ici, je mets mon nom pour donner mon accord:

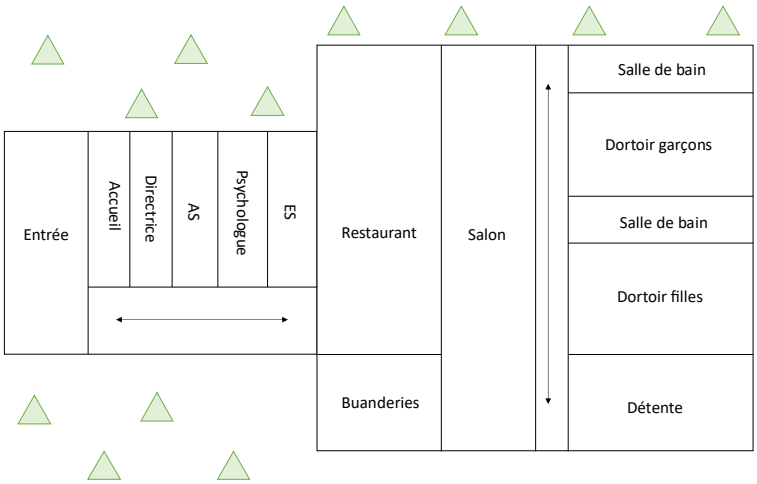
_____

Et là, je fais ma plus belle signature:

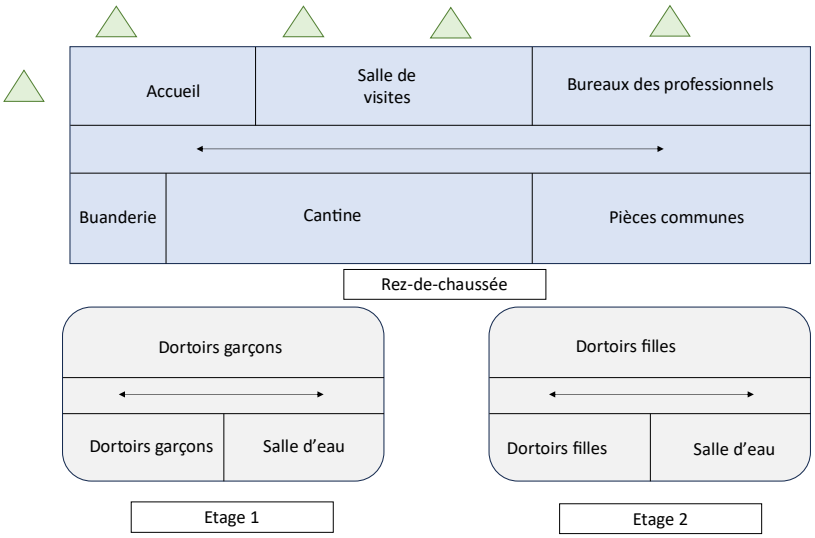
_____

7. Lieux de vie : organisation et visualisation des espaces

Le schéma ci-dessous présente l'organisation spatiale de la Maison d'enfants à caractère social (Mecs). Il met en évidence la répartition des différents espaces (accueil, bureaux administratifs, espaces communs, dortoirs et zones de détente). Ce plan permet de visualiser la circulation interne ainsi que la localisation des services mis à disposition des enfants, des jeunes accueillis et du personnel.



Le plan suivant illustre la répartition des espaces au sein du foyer de l'Aide sociale à l'enfance (Ase). Le rez-de-chaussée regroupe les zones d'accueil, les services collectifs (cantine, buanderie, pièces communes) ainsi que les bureaux destinés aux professionnels. Les étages sont consacrés aux espaces d'hébergement, séparés par genre, et comportent chacun des dortoirs et des salles d'eau. Cette représentation met en valeur la structuration des lieux et leur usage fonctionnel.



8. Visite médiatisée

Définition :

La visite médiatisée est un droit de visite des parents à l'égard de leur enfant, exercé sous la surveillance d'un tiers (travailleur social, éducateur, médiateur, etc.). Objectif : maintenir le lien familial tout en assurant la protection et le bien-être de l'enfant.

Fondement juridique :

- Loi n° 89-487 du 10 juillet 1989 relative à la prévention des mauvais traitements à l'égard des mineurs.
- Loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance (renforcement du dispositif).
- Code civil : article 375-7 (pouvoir du juge d'imposer un cadre médiatisé ou un espace rencontre).
- Code de l'action sociale et des familles (CASF) : article L.223-2 (rôle du président du conseil départemental).

Objectifs :

- Protéger l'enfant contre un contexte de violence, négligence ou conflit parental.
- Permettre le maintien du lien parent-enfant quand l'accueil en famille ou en établissement est ordonné.
- Favoriser une éventuelle reconstruction du lien familial dans un cadre sécurisé.

Acteurs impliqués :

- Juge des enfants : peut ordonner une visite médiatisée dans une décision judiciaire.
- Conseil départemental (Ase) : organise et met en œuvre les visites médiatisées pour les enfants placés.
- Professionnels tiers : éducateurs spécialisés, assistants sociaux, médiateurs familiaux, associations spécialisées.

Public concerné :

- Enfants confiés à l'ASE (familles d'accueil, foyers).
- Enfants dont les parents ont des droits de visite restreints (violences, addictions, conflits graves).
- Situations de séparation ou divorce très conflictuels.

Modalités pratiques :

- Les visites se déroulent dans des espaces dédiés (espaces-rencontres, structures Ase, associations agréées).
- Durée et fréquence fixées par le juge ou le département.
- Présence d'un tiers garant de la sécurité et du respect de l'enfant.

Points clés :

- Introduite par la loi de 1989.
- Renforcée par la réforme de 2007.
- Vise à concilier droit des parents / intérêt supérieur de l'enfant.
- Mise en œuvre par le juge des enfants et le conseil départemental

9. Contrôle du service d'aide sociale à l'enfance du département des BdR

Inspection générale des affaires sociales. (2022, novembre). Contrôle du service de l'aide sociale à l'enfance du département des Bouches-du-Rhône, tome 2 : Annexes (Rapport n° 2021-100R). IGAS.

Le rapport de l'Inspection Générale des Affaires Sociales (IGAS) présente les résultats du contrôle du service d'aide sociale à l'enfance (Ase) du département des Bouches-du-Rhône. Le tome 2 – Annexes complète le rapport principal (tome 1) en apportant :

- Des données chiffrées détaillées sur la population d'enfants confiés, les modes de placement et les parcours dans le dispositif de protection ;
- Une analyse qualitative à partir de dossiers, d'entretiens avec les professionnels, les familles et certains enfants ;
- Des études de cas illustrant des dysfonctionnements relevés (retards dans la prise en charge, insuffisance du suivi éducatif, ruptures de parcours, manque de coordination entre services) ;
- des éléments de comparaison avec d'autres départements et des références réglementaires.

L'IGAS souligne des lacunes persistantes dans l'organisation, le suivi et la qualité de la prise en charge, malgré certains efforts du département.

Le rapport insiste notamment sur :

- La surcharge des services sociaux,
- L'insuffisance de moyens pour l'accompagnement individualisé,
- Des difficultés à garantir la continuité et la stabilité des parcours des enfants.

Les annexes constituent donc une base factuelle et documentaire essentielle pour appuyer les constats et les recommandations formulés dans le tome 1.

10. Dossier de l'enfant confié

Un dossier personnel propre à l'enfant :

- Le Code de l'action sociale et des familles (CASF) prévoit que chaque enfant pris en charge dans le cadre de la protection de l'enfance dispose d'un dossier individuel.
- Ce dossier contient l'ensemble des éléments relatifs à sa situation : décisions judiciaires ou administratives, bilans éducatifs, rapports de visite, décisions de placement, etc.
- Il ne suit pas la famille, mais suit l'enfant, quelle que soit l'évolution de sa situation

Références juridiques :

- Article L. 223-1-1du CASF : obligation pour les départements d'assurer la traçabilité des décisions et actions menées dans le cadre de la protection de l'enfance.
- La loi du 7 février 2022 relative à la protection des enfants renforce encore cette logique de continuité de parcours, notamment à travers la création d'un projet pour l'enfant (PPE) et le suivi du dossier unique.

Qui peut consulter ce dossier ?

- L'enfant (s'il est en âge de comprendre), à partir de 16 ans, peut demander à accéder à tout ou partie de son dossier).
- Ce droit est soumis à conditions, notamment si certaines informations peuvent lui porter préjudice.

La famille (parents titulaires de l'autorité parentale) peut également avoir accès à certaines informations, sauf si le juge ou l'Ase décide d'une restriction dans l'intérêt de l'enfant.

Continuité entre enfance et majorité

- Depuis 2022, la loi impose une meilleure continuité du parcours à la majorité : le dossier de l'enfant doit être conservé et transmis pour assurer un accompagnement jusqu'à 21 ans si un contrat jeune majeur est mis en place.
- Cela permet à l'enfant devenu majeur de faire valoir ses droits et d'avoir une mémoire administrative de son parcours (souvent essentielle pour des démarches sociales, judiciaires ou psychothérapeutiques).

Les points clés :

- Le dossier suit l'enfant, pas la famille.
- Il est géré par l'Ase (service du département).
- Il permet en principe une traçabilité des mesures, un suivi cohérent, et un droit d'accès progressif de l'enfant à ses propres informations.
- La loi renforce progressivement la logique de parcours continu, pour éviter les « trous » dans l'accompagnement (surtout au moment de la majorité).

11. Table des matières des figures

Figure 1 : Repères conceptuels pour une sociologie de l’enfance en protection

Figure 2 : Temporalité des terrains et suivi d'enfants et jeunes majeurs

Figure 3 : Reconstitution anonymisée d'une constellation recueillie

Figure 4 : Les étapes de la recherche avec vous, été 2023

Figure 5 : Image reconstituée à partir d’une affiche authentique

Figure 6 : Plan reconstitué de la Mecs

Figure 7 : Plan reconstitué du foyer

Figure 8 : Reconstitution anonymisée d'une constellation recueillie

Figure 9 : Une carrière type des TS enquêtés

Figure 10 : Parcours typifiés des enfants et jeunes rencontrés

Figure 11 : Une comparaison Mecs et Foyer

12. Tables des matières détaillées

Remerciements 4

Avant-propos 6

Liste des acronymes 7

Introduction générale 12

1. Construction de l'objet : genèse et positionnement de la thèse 13

2. Problématisation de l'*agency* des enfants orphelins confiés : construire son parcours dans les marges de l'institution 16

3. Structuration de cette recherche : fondements, vécus institutionnels et parcours des enfants orphelins en établissement 18

Partie 1 : Penser la protection de l'enfance : enjeux historiques, théoriques et méthodologiques 20

Chapitre 1 : Protection de l'enfance : fondements législatifs et description des dispositifs d'accueil 22

1. L'évolution de la protection de l'enfance : entre histoire, réformes et droits 22

1.1. Des origines religieuses à l'implication croissante de l'État 23

1.2. XIXe siècle : naissance d'une politique publique de l'enfance 23

1.3. XXe siècle : institutionnalisation et reconnaissance internationale des droits de l'enfant 23

1.4. XXIe siècle : consolidation des droits et réformes récentes en France 24

2. Les politiques publiques en protection de l'enfance 26

2.1. Des mises en œuvre complexes et des contradictions 26

2.2. Une transformation du statut de l'enfant 28

3. Les figures de l'orphelin dans les dispositifs de protection 30

3.1. La protection de l'enfance en France : chiffres actuels 30

3.2. L'orphelinage : définitions et enjeux 31

3.3. Les orphelins et les pupilles de l'État : une présence forte mais invisible 32

4. Les rôles et modalités d'intervention des structures d'accueil : Mecs et foyers 35

4.1. La procédure de placement et les choix d'orientation 35

4.2. La Mecs : un cadre de vie éducatif et social 36

4.3. Le foyer : un lieu de vie 37

4.4. Comparaison et complémentarité Mecs et foyer 38

Conclusion 40

Chapitre 2 : Approches théoriques de l'enfance, parcours, pratiques institutionnelles 42

1. Les fondements théoriques de la socio-anthropologie de l'enfance 43

1.1. La socio-anthropologie de l'enfance et de la jeunesse : genèse et dynamiques43
La reconnaissance de l'enfance comme champ de recherche 43
Les représentations sociales et le statut de l'enfant 44
Les développements contemporains et les enjeux ouverts 44
1.2. L'enfance et les âges de la vie : définition et construction 44
2. L'enfant acteur dans une sociologie des enfants et de l'enfance 46
2.1. Deux postulats : de l'enfant réceptif à l'enfant acteur ? 46
2.2. Concept d'agency et capacité d'agir de l'enfant 47
2.3. Agency : stratégies et tactiques 49
3. La sociologie et l'anthropologie de la famille et de la parenté 51
3.1. Filiation, origines et formes de parenté : de la famille biologique à la germanité élective 51
3.2. Figures de la parenté et du support dans la protection de l'enfance 52
4. Le parcours de l'enfant en protection de l'enfance 54
4.1. Approches biographiques et parcours de vie 54
4.2. Ruptures biographiques dans l'enfance 55
4.3. Parcours institutionnels et quête de continuité 56
5. Les enjeux et les pratiques du vivre en collectif 57
5.1. Institutions et établissements : fondements conceptuels et analyse critique 57
5.2. Sociabilité enfantine et identité collective 58
5.3. Reconfiguration des liens : vie en collective en établissement 59
6. *Le Care* dans la protection de l'enfance : enjeux éthiques et organisationnels 60
6.1. Care : définitions, cadres et enjeux 60
6.2. Vulnérabilité : concepts et usages 61
6.3. Travail social et émotions : discrétion, affects et qualité du care 62
7. La problématisation des parcours d'orphelins placés face à la contrainte institutionnelle .. 63
Conclusion 63
Chapitre 3 : Proximité et sensibilité méthodologique : enquêter avec des enfants et des jeunes orphelins 66
1. Accéder aux terrains 67
1.1. Démarches et obstacles des entrées sur le terrain 67
Établir l'accès aux établissements : une Mecs et un foyer de l'Ase 67
Rencontrer et enquêter auprès des proches 69
Identifier et contacter les jeunes majeurs 69
1.2. Négociations initiales et premiers pas 70

Médiations institutionnelles : la place des professionnels 71
Assignations et postures : les rôles endossés au quotidien..... 72
1.3. Ancrage dans le quotidien : de la présence tolérée à la présence acceptée 73
Cheminement vers la confiance : une relation qui se construit..... 73
Réflexivité et ajustement : comprendre ses effets sur le terrain..... 75
Proximité, distanciation et protection de soi : la relation nouée avec les jeunes 75
2. Penser la diversité de terrains et des approches ciblées 77
2.1. Construire une recherche dans la durée : terrains, matériaux, corpus..... 77
2.2. Mener une ethnographie immersive et située..... 79
2.3. Explorer les perceptions et postures professionnelles par l'entretien 80
2.4. Comprendre les parcours et les bifurcations : le récit de vie des jeunes 82
3. Enquêter auprès et avec des enfants : des outils adaptés 84
3.1. Le dessin : saisir les représentations et ouvrir le dialogue 85
3.2. La constellation de proches : saisir les relations et les supports 87
3.3. Les Graphics Interchange Format (GIFs) Instagram : Créer un lien et comprendre les goûts..... 89
4. Sortir de son terrain : relations enquêteurs-enquêtés 93
4.1. La sortie de terrain : doublement influencée..... 93
4.2. La mise en œuvre des sorties de terrains : le temps des restitutions 95
5. Se confronter aux enjeux d'une enquête sensible 97
5.1. Engagement, confidentialité et protection..... 97
5.2. Émotions en terrain sensible 98
5.3. Protection des enquêtés lors de la rédaction..... 101
Conclusion..... 102
Partie 2 : Vivre en établissement : capacité d'agir des enfants dans une institution « totale » ?..... 104
Chapitre 4 : Immersion au cœur de deux structures 106
1. La Maison d'enfants à caractère social (Mecs)..... 107
1.1. Le public accueilli 107
1.2. La situation géographique 107
1.3. La description des lieux..... 107
L'entrée..... 107
Les bureaux 108
La salle de repas..... 109
Le salon 111

Les espaces repos et nuits ... 112
Les annexes ... 115
2. Le foyer de l'aide sociale à l'enfance (Ase) ... 117
2.1. Le public accueilli ... 117
2.2. La situation géographique ... 117
2.3. La description des lieux ... 117
L'entrée ... 117
Salle d'attente ... 119
La salle de repas ... 119
Les espaces repos et nuit ... 122
Conclusion ... 125
Chapitre 5 : Règles et relations : la vie quotidienne en établissement ... 127
1. Les règles institutionnelles : cadre contraignant ou ressource protectrice ? ... 128
1.1. Normes en institution ... 128
Une vie en collectivité ... 128
Des règles sous l'influence des pouvoirs publics ... 134
1.2. Attentes instituionnels et contraintes ... 135
Les directives et leurs applications ... 135
L'importance des supports « écrits » ... 136
La place du visuel ... 139
2. Les relations entre pairs : sociabilités, hiérarchies et solidarités ... 142
2.1. Les solidarités pensées comme « naturelles » ou construites ... 142
Le rôle des aînés ... 142
La notion de pair « aidant » ... 144
2.2. Les relations intra institutionnelles : des liens quasi-familiales ? ... 145
La notion de famille « élective » ... 150
Les conflits significatifs d'une collectivité ... 153
La place de la violence ... 155
3. Les liens avec les professionnels : entre encadrement, soutien et distance ... 161
3.1. Rapport de pouvoir et autorité ... 161
3.2. Professionnels vs parents : une ambivalence des rôles ? ... 165
Le quotidien : producteur de relations ambivalentes ? ... 166
L'engagement émotionnel des professionnels dans la relation éducative ... 168
Conclusion ... 171

Chapitre 6 : Modes d'actions des enfants : résister, contourner, négocier en institution 173
1. Résister à l'institution : transgressions, contestations et échappées 174
1.1. Les tactiques du quotidien : micro-résistances et ruses discrètes 174
Infractions aux règles de comportement et contournements des surveillants 176
Création de réseaux informels d'entraide 179
1.2. La fugue : fuir le cadre de l'institution 180
1.3. Le smartphone : espace de liberté ? 185
2. Créer des marges de manœuvre : ruses, contournements et détournements 189
2.1. Liberté sous contraintes : une autonomie encadrée par l'institution 190
2.2. Temps libre : entre respiration personnelle et contrôle éducatif 192
2.3. Hors les murs : s'émanciper provisoirement du regard institutionnel 196
2.4. Activités organisées : un cadre imposé ou une opportunité d'évasion ? 199
3. Négocier avec l'institution : compromis, échanges et ajustements 205
3.1. Les acteurs : A qui demander ? De quelle manière ? 206
3.2. L'écoute : Par qui ? Dans quelle mesure ? 208
3.3. Les modes d'actions enfantines : des négociations sous contraintes 209
Les négociations comme moyen de contestation des hiérarchies 209
Les tensions entre reconnaissance et contrôle 211
Conclusion 213
Chapitre 7 : Le rôle des professionnels dans les deux établissements 215
1. Travail social et dynamiques institutionnelles 216
1.1. La fonction des professionnels 216
1.2. Les pratiques sous l'influence des politiques publiques 217
1.3. L'influence du statut professionnel 219
Une vision façonnée par le parcours, la formation et l'identité professionnelle 219
Une perception évolutive selon l'âge et la durée d'exercice 220
2. Adhésion marquée par des stéréotypes de genre 222
2.1. Le transfert des activités familiales dans le domaine professionnel 223
2.2. Le métier d'éducatrice : une « vocation » ? 226
2.3. Les rôles pensés comme naturellement « féminin » ou « masculin » 228
3. Proximité et temporalité des liens : des affects influencés 230
3.1. Le travail social : un métier de terrain 230
Proximité et émotions dans les pratiques du travail social 231

Recherche au milieu des travailleurs sociaux : ajuster sa posture entre immersion et réflexivité 234
3.2. Les carrières longues : une vision des enfants grandissant 235
4. Métiers du *care :* entre aspiration personnelle et contraintes institutionnelles 238
4.1. Le « bien-être » des enfants 238
4.2. L'engagement pour la cause des droits de l'enfant 240
4.3. La question de la vulnérabilité 242
5. Influence du cadre organisationnel et structurel 243
5.1. L'enjeu du temps de travail 243
5.2. Le turnover comme symptôme de dysfonctionnements structurels 244
5.3. Les Relations avec les responsables et la direction : soutien ou source de tension 245
5.4. Les conditions d'exercice : manque de reconnaissance et de considération .. 246
5.5. Pénurie de personnels et manque de moyens 248
Un manque de moyen humain, synonyme de dysfonctionnements 248
Des budgets limités : impact sur les infrastructures, les ressources et les conditions de travail 249
6. Posture normative des professionnels 250
6.1. La parole d'enfant sous-estimée dans une relation asymétrique 251
6.2. Les normes implicites : âge, genre et environnement 252
Conclusion 253
Partie 3 : Construire son parcours sans famille : enfants orphelins en établissement 257
Chapitre 8 : L'entrée en protection de l'enfance en continuité d'un parcours familial fragile 259
1. L'histoire des enfants et des jeunes enquêtés 259
1.1. Présentation des portraits typifiés 259
1.2. Perte de liens : un commun dans les récits 266
1.3. Parcours type des enfants 268
2. Les ruptures au cœur des histoires familiales 271
2.1. Une méconnaissance des origines et de la filiation 271
2.2. Des liens déjà fragiles en amont du placement 275
2.3. Un besoin d'ancrage naratif 276
2.4. Des contextes familiaux précaires et fragiles 280
3. L'événement déclencheur : signalement et prise en charge 281
3.1. Le décès parental : une rupture fondatrice pour les enfants orphelins 282

3.2. La place de l'école et des proches dans la bascule vers la protection de l'enfance 284
3.3. Le parcours antérieur en protection de l'enfance : glissement de mesures et ruptures institutionnelles 285
4. La transmission d'histoire : un obstacle majeur 287
4.1. Lecture des dossiers et perte d'informations 288
4.2. Absence de continuité entre vie familiale et institutionnelle 291
Conclusion 292
Chapitre 9 : L'expérience du placement : entre ruptures, ajustements et recompositions 294
1. Le choc du placement : entre rupture brutale et soulagement ambivalent 294
1.1. Les premières impressions : brutalité de l'entrée en structure 294
1.2. La découverture d'un cadre inconnu 297
2. La reconstruction dans un monde réglé : contraintes, repères et adaptations 300
3. Les nouvelles affiliations, nouvelles identités : vers une recomposition relationnelle 304
3.1. Les liens entre pairs : amitiés fortes, alliances, rivalités 305
3.2. L'établissement de la confiance malgré la discontinuité 308
3.3. Les projections : projets d'avenir, premières aspirations professionnelles, résistances à la stigmatisation 309
3.4. La construction identitaire : se penser dans ce contexte 313
4. Les cadres institutionnels déterminant les parcours des enfants orphelins 314
Conclusion 316
Chapitre 10 : La sortie du placement : entre *agency* et incertitude 318
1. La sortie comme nouvelle bifurcation 320
1.1. Les représentations de la majorité : âge, émancipation, ou expulsion ? 320
1.2. Le retrait de l'institution : quels effets ? 321
1.3. L'absence de repères familiaux accentue l'isolement 323
2. Vers la liberté ? Des parcours marqués par l'instabilité 327
2.1. Accès au logement, à l'emploi, à la santé : une autonomie sous contrainte .. 327
2.2. Contrat jeune majeur (CJM) : transition ou prolongation de dépendance ?... 329
2.3. Discontinuités dans l'accompagnement : éducateurs, référents, dispositifs éclatés 331
3. La construction après l'institution : récits de vie et réseaux 335
3.1. L'accès (ou non) au dossier personnel : entre quête d'ancrage et rejet du passé 335
3.2. Le rôle des liens persistants, pairs, anciens éducateurs, etc., dans la transition 336

3.3. Les stratégies de subjectivation : se raconter, se redéfinir, résister à l'étiquette 338

Conclusion 342

Conclusion générale 343

Enfants orphelins placés : entre protection et contraintes, une agency discrète 344

Les professionnels : entre engagement, épuisement et *care* invisibilisé 345

La sortie de l'institution : entre ruptures biographiques et accompagnement 347

La parole de l'enfant : entre reconnaissance et nécessité d'un changement de paradigme 348

Bibliographie 349

Communications 372

Sitographie 373

Annexes I

1. Lois incontournables II

a. Convention relative aux droits de l'enfant (CIDE) II

b. Loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance II

c. Loi n° 2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfance II

d. Loi n° 2022-140 du 7 février 2022 relative à la protection des enfants (dite « loi Taquet ») III

e. Loi n° 2002-93 du 22 janvier 2002 relative à l'accès aux origines des personnes adoptées et pupilles de l'état III

3.4. Tableau comparatif des lois VI

2. Articles de lois VII

o Article L224-4, version en vigueur depuis le 16 mars 2016 (CASF) VII

o Article L312-1, version en vigueur depuis le 10 avril 2024 (CASF) VII

o Article 375, version en vigueur depuis le 09 février 2022 (code civil) XII

Article 375-3, version en vigueur depuis le 09 février 2022 (c) XIII

o Article L221-1, version en vigueur depuis le 09 février 2022 (CASF) XIV

o Article L222-5, version en vigueur depuis le 28 janvier 2024 (CASF) XV

o Article L222-5-1, version en vigueur depuis le 09 février 2022 (CASF) XVI

o Décret n°71-504 du 29 juin 1971 portant application de la loi n° 70-1218 du 23 décembre 1970 XVII

3. Tableau comparatif Mecs et Foyer XVIII

4. Supports terrains XIX

3.5. Guides d'entretiens XIX

Professionnels XIX

Jeunes majeurs (18-21 ans) XX

Proches des enfants XXIII
3.6. Guide d'observations..... XXVI
Tableau d'observation par lieu et par thème XXVIII
5. Portraits typifiés des enfants et des jeunes..... XXIX
6. Supports éthiques..... XXXII
a. Charte éthique de la thèse..... XXXII
b. Formulaire de consentement XXXIV
7. Lieux de vie : organisation et visualisation des espaces XXXV
8. Visite médiatisée..... XXXVI
9. Contrôle du service d'aide sociale à l'enfance du département des BdR XXXVIII
10. Dossier de l'enfant confié XXXIX
11. Table des matières des figures XLI
12. Tables des matières détaillées XLII

Résumé en français

Mots clés en français : Protection de l'enfance ; Orphelins ; *Agency* ; Parcours ; Enfants ; Adolescents

Cette recherche doctorale analyse l'*agency,* la capacité d'agir, des enfants orphelins placés en établissement par l'Aide sociale à l'enfance (Ase). Partant du constat d'une double réalité, la surreprésentation et l'invisibilité de ces enfants dans les dispositifs, elle explore comment, malgré les contraintes institutionnelles, ils construisent leur parcours, développent des stratégies et entretiennent des liens. L'introduction souligne que la protection de l'enfance, bien que consensuelle dans son principe, révèle dans sa mise en œuvre des tensions entre protection et contrôle. Les enfants placés connaissent souvent des parcours discontinus et des sorties brutales, accentuées pour ceux privés de tout lien parental. Leur situation spécifique reste peu étudiée, alors qu'ils disposent rarement d'autres supports que l'État. L'objet de la thèse s'est construit dans le prolongement de travaux de master sur l'impact de la perte parentale et sur la place active des enfants dans les institutions. Le cadre théorique croise sociologie de l'enfance, anthropologie des institutions et analyses des politiques publiques, mobilisant les notions d'*agency*, de parcours biographique, de supports sociaux, de famille élective et d'institution totale. La méthodologie repose sur une enquête qualitative et comparative : immersion ethnographique dans deux structures (Maison d'enfants à caractère social (Mecs) et foyer de l'Ase), entretiens avec des enfants, des adolescents, des jeunes majeurs (10 - 21 ans) et des professionnels, entretiens avec des outils participatifs adaptés aux enfants et adolescents (dessins, récits visuels, jeux narratifs). Réalisée dans le cadre d'une Cifre (Convention industrielle de formation par la recherche) avec la Cnaf (Caisse nationale des allocations familiales), elle interroge aussi les logiques organisationnelles.

La première partie revient sur les fondements historiques, législatifs et conceptuels : évolution de la protection de l'enfance du cadre religieux vers une politique publique, réformes récentes centrées sur l'intérêt supérieur de l'enfant, spécificités de l'orphelinage et faible visibilité statistique de cette catégorie. Les Mecs et foyers sont présentés dans leurs rôles, complémentarités et limites. La deuxième partie décrit la vie quotidienne en institution : règles formelles et informelles, relations entre pairs, liens avec les professionnels, tensions entre cadre protecteur et contrôle. Les enfants développent des tactiques de résistance, de contournement et de négociation, investissant certains espaces pour affirmer leur capacité d'agir. La troisième partie adopte une perspective diachronique : entrée en placement souvent liée à un parcours familial fragile, vécu du placement entre ruptures et recompositions relationnelles, sortie marquée par l'incertitude et un accompagnement insuffisant. La transition vers l'âge adulte reste difficile, avec un déficit de soutien et de repères stables. La conclusion met en évidence des marges d'action discrètes mais structurantes, un engagement professionnel souvent freiné par les contraintes et la nécessité de repenser la place de la parole des enfants et d'accompagner mieux la sortie de l'institution, particulièrement pour les enfants orphelins. Cette thèse apporte un éclairage sociologique sur la condition des enfants orphelins placés et propose des pistes d'analyses pour renforcer leur reconnaissance et leur capacité d'agir au sein de la protection de l'enfance.