

La participation des publics en protection de l'enfance : Tensions et enjeux professionnels

La fragilisation du modèle économique et social de l'État-Providence s'est accompagnée, depuis la fin des années 1970, d'une transformation profonde de l'action publique française et de ses principes normatifs. Parallèlement à l'impératif de proximité permettant en principe de mieux comprendre les problématiques territoriales et individuelles pour accroître l'efficacité des réponses étatiques, celui de la participation des individus (en tant qu'« usagers », « habitants », « citoyens », etc.) aux affaires publiques s'est imposé comme un *leitmotiv* commun aux politiques publiques. Pour autant, la participation reste un terme particulièrement polysémique, non seulement au niveau des politiques publiques, mais également dans la littérature scientifique (Sellenet 2021). Dans le champ de l'action sociale, ce tournant participatif entend transformer l'organisation des rapports sociaux entre usagers et professionnels en modifiant les représentations disqualifiantes et stigmatisantes que ces derniers ont parfois des personnes vulnérables, tout en permettant à celles-ci de transformer leur manière d'être au monde (Jaeger, 2021).

Malgré un cadre juridique et institutionnel contraignant qui s'impose aux mineurs et à leurs familles (Capelier, 2021), la législation française sur la protection de l'enfance renforce l'impératif participatif depuis quarante ans. La loi du 6 juin 1984 prévoyait déjà que toute décision prise concernant le mineur supposait au préalable de recueillir son avis, quand celle rénovant l'action sociale et médico-sociale (loi dite « 2002-2 »), pose comme un droit de l'utilisateur sa participation à « la conception et à la mise en œuvre » du « projet d'accueil et d'accompagnement qui [le] concerne ». Dans le même sens, les lois du 5 mars 2007 et du 14 mars 2016 ont consolidé le dispositif de protection de l'enfance, en mettant l'accent sur la prévention, la sécurisation des parcours – via un Projet pour l'enfant (PPE) – et l'adaptation des mesures à l'intérêt de l'enfant, tout en reconnaissant ses droits et sa participation. Cette participation doit s'exercer à titre individuel et collectif, et ce à la fois dans la quotidienneté du lieu de vie du mineur et dans l'ensemble des instances et des outils formalisés (conseil de vie sociale, PPE, conseil des jeunes, etc.). La participation des parents est également promue par les dispositions législatives : le Code de l'Action Sociale et des Familles (CASF) précise que le PPE doit être le fruit d'une « construction commune » entre les titulaires de l'autorité parentale, l'enfant et les services départementaux. La recherche de leur consentement éclairé et de leur avis dans les mesures de soutien à la parentalité constitue un prérequis de tout accompagnement.

Le renforcement de la législation sur ce tournant participatif dans l'accompagnement en protection de l'enfance a donné lieu, depuis le début des années 2000, à de nombreux écrits scientifiques analysant les formes et les cadres dans lesquelles s'inscrivent ces pratiques, mais aussi leurs effets sur les jeunes et leurs trajectoires. Ils ont par exemple montré que la participation individuelle aux tâches matérielles de la vie quotidienne en institution peut constituer un outil de socialisation et d'autonomisation des adolescents (Join-Lambert Milova, 2006). Si les résultats de la participation des jeunes et de leurs parents semblent positifs, il n'en demeure pas moins que, la promulgation d'une loi n'ayant en soi aucun effet performatif, la participation des usagers ne se décrète pas mais se construit. Or, bien souvent, les conditions

d'un rapport égalitaire entre professionnels et usagers ne sont pas réunies et ces derniers, bien que favorables au principe de leur participation, estiment que celle-ci n'est pour beaucoup que « symbolique », voire parfois qu'elle se réduit à un simulacre (Sellenet, 2021). De fait, les recherches convergent vers le constat de sa difficile mise en œuvre dans les services, à cause de freins situés tant au niveau des structures et de leurs organisations, qu'à celui des individus, professionnels comme usagers (Lacroix, 2016). Or, si l'étude de la participation du point de vue des enfants, des jeunes et de leurs parents en protection de l'enfance a bénéficié d'un regain d'intérêt dans les sciences humaines et sociales, le positionnement et les représentations des professionnels de ce secteur, qui constituent un maillon essentiel dans sa mise en œuvre, ont été moins explorés. Si les travailleurs sociaux ont très souvent des discours en faveur de la participation des usagers (Lacroix, 2016), il n'en reste pas moins que celle-ci bouleverse leurs manières de faire et de penser les relations avec ces derniers (Astier, 2007), mais aussi leur façon de se penser en tant que professionnel. Dans la mesure où leur formation aborde peu ces enjeux récents (Carrel et Rosenberg, 2014) et où ils ne bénéficient que rarement d'un soutien méthodologique, les professionnels sont le plus souvent amenés à « bricoler », ce qui peut, dans certains cas, les fragiliser.

Par ailleurs, le renforcement de l'incitation législative et politique à la symétrisation des rapports entre les institutions et leurs usagers (Payet et Purenne, 2016) s'inscrit dans un contexte de fonctionnement dégradé des services de protection de l'enfance, dont la médiatisation, suite à plusieurs affaires récentes, a contribué à visibiliser les pratiques professionnelles. En outre, la crise d'attractivité du secteur social, caractérisée à la fois par les reconversions professionnelles des travailleurs sociaux, et la baisse des effectifs d'étudiants inscrits et diplômés dans les Instituts Régionaux de Formation en Travail Social (IRTS) (Drees, 2022), se traduit par des vacances de postes plus ou moins importantes selon les départements. Cela entraîne une augmentation de la charge de travail qui dégrade les conditions d'exercice, par la mise en attente des besoins d'accompagnement ou de placement, et par le recrutement de personnel sans qualification adéquate (Uniopss, 2023). Ce contexte est peu favorable à la transformation de fond des pratiques professionnelles qu'implique l'impératif de participation.

Enfin, les travailleurs sociaux doivent également composer avec des injonctions paradoxales, où l'impératif de faire participer les mineurs et leurs familles à leur accompagnement se juxtapose à celui de les protéger, parfois au détriment de leur participation. En outre, le secteur de la protection de l'enfance n'est pas imperméable aux logiques de responsabilisation, d'activation et de contrôle qui traversent le secteur du social (Boucher, 2022). Plutôt que de viser une dynamique d'*empowerment*, la participation peut servir des objectifs d'apprentissage visant à maximiser l'employabilité des jeunes. Plusieurs logiques d'action peuvent ainsi coexister au sein des dispositifs participatifs et peser sur les pratiques des professionnels (Becquet et al., 2022), voire susciter chez eux des résistances à cet impératif (Euillet et Faisca, 2019 ; Lhéroult et al., 2024).

Dans la mesure où la participation des mineurs et de leurs familles ne peut se faire sans celle des professionnels, ce colloque interdisciplinaire souhaite interroger les tensions et les enjeux que soulève cet impératif de participation des usagers pour les travailleurs sociaux de la protection de l'enfance (entendus au sens large du terme : éducateurs, chefs de service, assistants familiaux, etc.) et ce dans trois domaines en particulier : leur formation, la

collaboration professionnelle et la relation socio-éducative. Les propositions de communication pourront porter sur l'ensemble des formes de la participation (individuelle/collective ; dispositifs formels ou espaces informels, etc.) et ce dans tous les contextes d'aide de la protection de l'enfance (AED, AEMO, placement à domicile, en foyer, accueil de jour, etc.).

1. Enjeux de formation et place des savoirs

L'impératif de participation de l'utilisateur a, dans un premier temps, concerné uniquement la reconnaissance de sa nécessaire contribution à la construction de l'accompagnement mis en place avec les professionnels ainsi que sa représentation dans la gestion des institutions auxquelles il avait recours. Depuis une dizaine d'années, un nouveau pas a été franchi, dans la mesure où, comme le souligne Jaeger (2019), les savoirs expérientiels des usagers (Gardien, 2019) constituent désormais, aux côtés des savoirs professionnels et des savoirs universitaires, un élément constitutif de la formation professionnelle des travailleurs sociaux. Après que le rapport du Conseil Supérieur du Travail Social (CSTS) de 2015 a encouragé à « développer des formations partagées, des méthodes et des outils appropriés », le décret du 6 mai 2017 intègre officiellement à la formation des professionnels du social les savoirs des usagers : « Il [le travail social] s'appuie sur des principes éthiques et déontologiques, sur des savoirs universitaires en sciences sociales et humaines, sur les savoirs pratiques et théoriques des professionnels du travail social et les savoirs issus de l'expérience des personnes concernées, dans un processus de co-construction » (Article D142-1-1 du Code de l'action sociale et des familles). Cette participation des personnes concernées à la formation des professionnels peut être d'intensité variable : la présentation d'expériences et interactions avec les étudiants à partir de leurs questions ; la présentation d'expériences et la mise en place d'un travail interactif avec les étudiants ; la réalisation d'un travail complet d'organisation et dynamisation d'une activité de formation avec l'enseignant, les personnes concernées et les étudiants (Lebailly, 2019).

Or la mise en place concrète d'une participation non « cosmétique » des personnes concernées à la formation des travailleurs sociaux se heurte, en France, à de nombreux obstacles. La culture administrative et politique française, hiérarchique, universaliste et descendante ainsi que les contraintes organisationnelles (temporalité, contraintes budgétaires...) freinent la construction d'une démarche de formation qui intègre pleinement les savoirs des usagers, leur laissant – à l'exception de quelques initiatives (Lebailly, 2019 ; Lechaux, Mezzana, Ravon, 2022) – une place autre que celle de « témoin » (Carrel et Rosenberg, 2014). Par ailleurs, alors qu'en Belgique, les « experts du vécu » commencent à être recrutés avec des fonctions de formateurs dans les hautes écoles en travail social, il n'existe pas, en dehors de quelques expérimentations (Bourgeois et Warin, 2021 ; Amare et Bourgeois, 2022), de formateurs recrutés de manière permanente pour leurs savoirs expérientiels (Lebailly, 2019). Dès lors, il pourrait être intéressant de s'interroger sur la manière dont les néo-professionnels de la protection de l'enfance ont été confrontés, dans le cadre de leur formation, aux savoirs des usagers et en quoi les modalités de cette confrontation ont influencé leur positionnement professionnel et leur relation avec les usagers.

Les savoirs d'expérience (Gardien, 2019) des personnes concernées par l'action sociale sont donc en train d'acquérir une place nouvelle non seulement dans la formation mais aussi dans la pratique des travailleurs sociaux. Théoriquement, le respect des différents savoirs passe par un « double mécanisme qu'on pourrait qualifier de “profanisation” des savoirs professionnels d'un côté et de “professionnalisation” des savoirs profanes de l'autre » (Laville et Mazureau,

2021, p. 17). Pour les professionnels, cela suppose de quitter la posture qui les place comme appartenant « à une institution mobilisée par la défense de frontières instituées qu'il s'agit de protéger contre un extérieur jugé comme menaçant » (Stengers, 2020, p. 116). Il s'agit d'essayer de sortir de la hiérarchie des savoirs et de la disqualification subséquente des savoirs profanes pour mettre en place une « écologie des pratiques » (Stengers, 2007) sensible à ce qui compte pour les uns et pour les autres. Cela réclame de nouvelles alliances avec les usagers qui sont par la force des choses, des spécialistes de l'intérieur, *i.e.* de leur situation vécue. Cependant, cette nouvelle configuration fragilise le travailleur social dans sa position « d'expert » puisqu'il ne peut plus s'appuyer uniquement sur les savoirs acquis lors de sa formation. Il est également, beaucoup plus qu'avant, mobilisé en tant qu'individu, le nouveau registre de l'action sociale se caractérisant « par le déploiement d'une intervention dite du *care*, de "pragmatique de la présence, c'est-à-dire de l'être avec" les personnes » (Lechaux, Mezzena et Ravon, 2022, p. 456). Dès lors, il pourrait être intéressant de mettre en lumière la manière dont les professionnels de la protection de l'enfance composent avec les savoirs des usagers et l'effet que cela a en retour sur la manière dont ils utilisent et (re)considèrent leur savoir professionnel.

Enfin, dans cet axe, il est également possible d'interroger l'influence des trajectoires sociales des professionnels pour voir la manière dont elles influencent les pratiques et les représentations de cette nouvelle place des usagers et de leurs savoirs propres. En effet, des travaux ont montré que, au-delà des conditions de travail, l'investissement des éducateurs et des assistants familiaux dans la scolarité des jeunes placés variaient aussi selon leur origine sociale et leur mobilité sociale (Potin, 2013 ; Galtier et al., 2024). Peut-on observer des mécanismes similaires vis-à-vis des valeurs associées à la place plus importante prise par l'utilisateur dans son accompagnement et, par conséquent, dans la propension à s'investir en faveur d'une plus grande participation ? Le fait d'avoir été soi-même « usager » d'une intervention sociale avant de devenir professionnel change-t-il les représentations sur la participation des familles accompagnées, et si oui dans quel sens ? Par ailleurs, la culture tutélaire propre à la protection de l'enfance a déjà été identifiée comme un obstacle à la participation des familles (Lacroix, 2016). Accorder une place nouvelle à l'utilisateur dans son accompagnement suppose en effet de renoncer à certaines postures professionnelles peu compatibles avec le travail « avec autrui » (Le Bossé et al., 2021). Qu'est-ce qui, dans les identités, les pratiques et les socialisations professionnelles, facilite ou fait obstacle à la participation des mineurs ou jeunes adultes aux décisions qui les concernent ? Comment, finalement, s'articulent, s'hybrident, se transforment, en protection de l'enfance, les savoirs des uns et des autres ?

2. Enjeux de collaboration intraprofessionnelle et interprofessionnelle

La collaboration interprofessionnelle est un concept originaire du domaine de la santé (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; San Martín-Rodríguez et al., 2005). Il s'est ensuite développé dans les domaines de l'éducation et du social (Policard, 2014 ; D'Amour et al., 2005 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Widmark et al., 2011). Néanmoins, quels que soient les domaines de son expression, plusieurs points de stabilité autour de ce concept se dégagent de la littérature scientifique. Celui-ci vise en effet à dépasser les frontières entre les métiers, les disciplines, les savoirs et les espaces (Hatano-Chalvidan, 2016). Il correspond à un processus d'interactions, dynamique continu et évolutif, qui engage différents professionnels, issus d'au moins deux groupes professionnels distincts, dans le but d'atteindre des objectifs et des visées communes (Policard, 2014 ; D'Amour et al., 2005 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ;

Widmark et al., 2011). Il procède enfin de relations et d'interactions entre des professionnels dans l'objectif de partager par exemple leurs expériences, connaissances, informations et pratiques professionnelles afin de prendre globalement – et au mieux – en charge les individus qu'ils accompagnent (D'Amour et al., 2005 ; Widmark et al., 2011 ; Arraudeau et al., 2012).

Par ailleurs, des travaux ont montré que la collaboration interprofessionnelle est bénéfique tant pour les personnes accompagnées que pour les professionnels puisqu'elle répond aux doubles besoins de ces protagonistes (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; D'Amour et al., 2005 ; Staffoni et al., 2019). Elle peut être gage de pratiques innovantes, permettant ainsi de mettre en avant de nouvelles façons de travailler en réunissant des individus ou des organisations qui travaillaient jusqu'alors en silo (Eckenschwiller et al., 2022). Toutefois, il apparaît également que la collaboration interprofessionnelle implique de changer de posture et de se remettre en question : cela peut devenir un réel obstacle à la mise en œuvre de ce processus (D'Amour et al., 2005).

En protection de l'enfance, les enjeux de la collaboration interprofessionnelle sont redoublés par ceux de la coordination des interventions. Celle-ci se fonde sur la mise en œuvre de projets individuels en vue d'orchestrer l'accompagnement de chaque mineur. Ainsi, le PPE est devenu un outil central pour coordonner les actions des différents professionnels. Le cadre juridique de la protection de l'enfance place le mineur au centre des interventions sociales ; il fait de la collaboration intra et interprofessionnelle un élément essentiel pour « pourvoir à l'ensemble des besoins des mineurs confiés au service [de l'ASE] et veiller à leur orientation, en collaboration avec leur famille ou leur représentant légal » (article L. 221-1 du CASF). Théoriquement, cette collaboration repose sur différents acteurs (services sociaux, associations, professionnels de la santé...) ainsi que sur une implication active des parents. Pour autant, la place accordée à la participation des parents et des jeunes ne fait pas l'objet d'un consensus et varie selon les professionnels, les institutions auxquelles ils appartiennent, etc. Elle oscille entre la quête de leur implication et leur mise à l'écart (Jaeger, 2023), entre la recherche de leur consentement et l'imposition de contraintes (Capelier, 2021), entre la reconnaissance de leurs droits dans leurs interactions avec les services de l'ASE et la surveillance de l'exercice de l'autorité parentale (Pelletier, 2003). Plus encore, cette injonction législative à la collaboration, qu'elle soit intra et interinstitutionnelle ou avec les familles, demeure, sur le terrain, complexe à réaliser et sa mise œuvre parfois inadaptée (Houzel, 2020 ; Cour des comptes, 2020). Plus récemment, un avis du Conseil économique social et environnemental va dans le même sens, en déplorant un « déficit d'ambition collective, une désorganisation, un épuisement des acteurs et un manque de moyens » (Bigot et Tomé-Gertheinrichs, 2024). Ce constat est d'autant plus alarmant que les professionnels ont du mal à s'accorder sur une conception commune de la participation, en interne mais aussi avec les structures partenaires (Euillet et Faisca, 2019).

Cette section propose donc de rendre compte des enjeux de collaboration intraprofessionnelle et interprofessionnelle, dans un contexte hexagonal traversé par une crise majeure du secteur de la protection de l'enfance depuis une vingtaine d'années. Quels sont ces enjeux ? Quelles sont les stratégies déployées au quotidien par les professionnels pour les dépasser afin de collaborer avec les familles ? Existe-t-il des formes de résistances vis-à-vis de la collaboration ? Comment se manifestent-elles sur le terrain ? Au contraire, comment s'expriment les formes d'adhésion à la collaboration dans les pratiques professionnelles ? Comment finalement parvenir à développer les conditions d'une culture professionnelle en commun, sensible à la

singularité de chaque projet pour l'enfant et orientée vers la participation des familles (Sellenet, 2021) ?

3. Enjeux de pouvoir

La participation des usagers en protection de l'enfance s'inscrit dans un tournant « inclusif » du travail social visant à garantir l'accès aux droits et un traitement identique de chacun par les institutions (Lafore, 2020). Le regard professionnel sur le jeune et sa famille ne doit plus être focalisé sur les déficits ou les défaillances, mais prendre en compte leurs capacités et leurs ressources qui doivent être mobilisées pour les aider à prendre part à l'accompagnement socio-éducatif. Il ne s'agit plus de travailler pour ou sur les familles, mais bien de travailler « avec » elles (Sellenet, 2008). Pour autant, la participation des usagers ne conduit pas mécaniquement à un processus d'*empowerment* ou au développement d'un pouvoir d'agir (Demichel-Basnier et Corbin, 2024). Bien que l'*empowerment* ait été utilisé dans le travail social à un moment de remise en cause des politiques sociales et de pratiques professionnelles perçues comme paternalistes, l'objectif de transformation sociale initialement contenu dans la notion peine à se réaliser. Prévaut alors une approche essentiellement individuelle de l'*empowerment*, qui court le risque de se transformer en injonction à s'impliquer dans l'accompagnement, à travers différentes formes de « participation » (Bacqué et Biewener, 2015 ; Carrel, 2017), et de « culpabiliser » les usagers insuffisamment participatifs en ignorant le fait que les conditions de celle-ci ne sont pas réunies. Les travaux d'Euillet et Faisca (2019) et ceux Paré et Bé (2020) au Québec, montrent que le jeune âge de l'enfant est souvent interprété à l'aune d'une plus grande vulnérabilité qui constitue pour les professionnels de la protection de l'enfance un argument venant ou devant limiter sa participation. Or, le regard institutionnel porté sur les enfants et les parents, sous l'angle de leur vulnérabilité liée à leur origine sociale, leur précarité matérielle, leurs problèmes de santé ou encore leur âge, met en avant leurs failles en même temps qu'il traduit leur parole dans des univers sémantiques formels (rapports, comptes-rendus...) éloignés des contextes dans lesquels elle s'exprime habituellement (Lacharité, 2015). De ce fait, le dispositif institutionnel de protection de l'enfance distribue inégalement le pouvoir de dire ce qui est « vrai » et ce qui « bon » pour l'enfant, la parole du professionnel étant déterminante. Les traditions politico-administratives françaises et le peu d'enseignements, dans les formations initiales et continues des travailleurs sociaux, questionnant les institutions et les inégalités expliquent au moins en partie la difficulté à mettre en œuvre des processus d'*empowerment* des groupes et de transformation des institutions. Cet axe invite à explorer les rapports de pouvoir dans lesquels s'inscrivent les différentes participations des usagers en protection de l'enfance. Il s'agit de s'intéresser à ce que ces rapports de pouvoir font à la participation et inversement.

La prise en compte des rapports sociaux d'âge, de genre, de classe et de race offre à cet égard des clés de compréhension de l'activité du travail des professionnels du social, mais peu de recherches françaises ont éclairé les effets de ces positions différenciées dans les relations entre les intervenants, les mineurs et leurs parents sur leur participation aux décisions qui les concernent. Pourtant, il est connu que les interactions entre les caractéristiques sociales des travailleurs sociaux et celles des usagers produisent des effets sur la relation d'accompagnement. C'est le cas, par exemple, des assistantes sociales exerçant en protection de l'enfance ou de celles qui exercent auprès des bénéficiaires du RSA (Serre, 2012 ; Lahieyte, 2020). La prise en compte du genre, de la religion ou de l'ethnicité est cependant au centre de

certaines pratiques du travail social, à l'instar de celui réalisé par des associations accueillant des femmes victimes de violences (Cardoso, 2019).

Parallèlement à la participation individuelle dans le contexte de la dyade enfant/jeune-éducateur, ces rapports de domination peuvent être interrogés dans le cadre de la participation collective ; par le biais de dispositifs plus ou moins formalisés mis en œuvre dans les établissements. Au-delà des freins propres aux usagers et relatifs à la détention de capitaux sociaux et culturels, aux problématiques de santé ou familiales qui limitent leur participation, la littérature a aussi souligné des biais dans la sélection des jeunes, opérée par les professionnels, à des espaces d'expression (Malinowski et Parron, 2024). Les jeunes cooptés dans des instances de participation collective sont ceux qui vivent généralement bien leur placement, qui disposent des ressources matérielles pour s'y rendre et qui ont un âge suffisamment avancé, les plus jeunes étant souvent considérés comme davantage vulnérables et immatures (Lacroix, 2016). Pour autant, les professionnels eux-mêmes reconnaissent que la participation de l'enfant comme acteur de son accompagnement ou de son lieu de vie passe par son implication dans des espaces collectifs d'expression et de réunion (Euillet et Faisca, 2019).

Dès lors, comment ces inégalités sont-elles prises en compte dans la construction de certains dispositifs en vue de favoriser la participation de l'ensemble des jeunes et de leurs parents ? Certaines propriétés sociales des jeunes suscitent-elles chez les travailleurs sociaux une « présomption de compétences » (Belhadj, 2006) pour intégrer des dispositifs de participation dans les lieux d'accueil et d'hébergement ? Quel est le rôle des trajectoires sociales, scolaires, migratoires des professionnels dans cette (in)attention aux inégalités de participation ? Quels rôles tiennent les (ou l'absence des) socialisations militantes des professionnels dans la défense d'un certain type d'*empowerment* ? Dans quels contextes la parole des parents et/ou des enfants est-elle prise en compte et comment leurs caractéristiques sociales jouent-elles sur cette (non) prise en compte ? Il s'agit aussi de s'intéresser, en écho à l'axe 1, à ce qui, dans les parcours de formation des professionnels, contribue à dévoiler ou à maintenir dans l'ignorance les effets des positions des uns et des autres sur le développement du pouvoir d'agir des usagers.

Les communications pourront enfin interroger la manière dont les expérimentations participatives viennent bousculer les rapports de pouvoir au travail (Noël, 2008). Développer le pouvoir d'agir des familles suppose en effet que les travailleurs sociaux aient eux-mêmes une certaine capacité d'agir au sein des institutions (Demichel-Basnier et Corbin, 2024). On peut donc se demander dans quelle mesure, au sein des contextes professionnels, les rapports hiérarchiques et politiques, influencent-ils les formes et les objectifs de la participation des familles en protection de l'enfance ? À l'image des travailleurs sociaux qui cachent une partie de leurs intentions à leur hiérarchie (Carrel et Rosenberg, 2014), quels bricolages ou quelles stratégies sont mises en place par les professionnels pour développer le pouvoir d'agir des familles ? Existe-t-il des espaces qui contraignent plus fortement la participation des usagers, et d'autres où elle serait plus facile à mettre en œuvre (Lacharité, 2015) ?

Le colloque se tiendra les 5 et 6 février 2026 à l'Université de Caen Normandie. Les propositions de communication, au format PDF de 2 000 à 3 000 signes (espaces compris, hors bibliographie), devront, dans la mesure du possible, préciser les questions de recherche, le cadre théorique, la méthodologie et les résultats. Le document devra également mentionner les noms, prénoms et affiliation(s) de l'auteur·e /des auteur·es, l'axe ou les axes principaux dans lesquels s'inscrit la contribution, cinq mots clés et une adresse mail de contact. Les propositions de

communication sont attendues pour le 17 novembre 2025 au plus tard et la réponse du comité scientifique sera communiquée sous un mois. Elles sont à envoyer à ces deux adresses mail : sarah.demichel-basnier@unicaen.fr et h.frithmann@unistra.fr.

La sélection des communications par le comité scientifique privilégiera la qualité du matériau empirique, la pertinence du cadre théorique mobilisé et l'originalité des résultats de recherche. Les doctorants et jeunes chercheurs (en sciences de l'éducation, sociologie, anthropologie, psychologie, histoire, etc.) sont également encouragés à soumettre des propositions de communication. Les auteur·es dont les propositions auront été retenues devront envoyer leur communication le 16 janvier 2026 au plus tard. Une valorisation du colloque est prévue sous forme de numéro de revue interdisciplinaire, qualifiée en sciences de l'éducation et de la formation et en sociologie, après une deuxième phase de sélection des communications.

Tarifs des inscriptions pour les communicants : enseignants-chercheurs titulaires : 100€ ; doctorants, docteurs (non-titulaires) et professionnels : 75€. Repas du midi et pauses café inclus dans ces tarifs.

Comité d'organisation

Sarah Demichel-Basnier, docteure en sociologie, MCF en sciences de l'éducation et de la formation, CIRNEF, Université de Caen Normandie

Hélène Frithmann, docteure et ATER en sciences de l'éducation et de la formation, LISEC, Université de Strasbourg

Emilien Jacob, MCF en sciences de l'éducation et de la formation, CIRNEF, Université de Caen Normandie

Matthieu Laville, MCF HDR en sciences de l'éducation et de la formation, CIRNEF, Université de Caen Normandie

Anne Pellissier, docteure en sociologie, MCF en sciences de l'éducation et de la formation, CIRNEF, Université de Caen Normandie

Comité scientifique

Stéphane Corbin, MCF en sociologie, CERREV, Université de Caen Normandie

Sarah Demichel-Basnier, MCF en sciences de l'éducation et de la formation, CIRNEF, Université de Caen Normandie

Eric Flavier, PU en sciences de l'éducation et de la formation, LISEC, Université de Strasbourg

Hélène Frithmann, docteure et ATER en sciences de l'éducation et de la formation, LISEC, Université de Strasbourg

Nathalie Gavens, MCF HDR en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Haute Alsace

Maude Hatano-Chalvidan, PU en sciences de l'éducation et de la formation, LISEC, Université de Strasbourg

Emilien Jacob, MCF en sciences de l'éducation et de la formation, CIRNEF, Université de Caen Normandie

Matthieu Laville, MCF HDR en sciences de l'éducation et de la formation, CIRNEF, Université de Caen Normandie

Patrick Lechaux, docteur en sciences de l'éducation et de la formation, chercheur associé au Fo-AP, CNAM

Elise Lemercier, PU en anthropologie, DYSOLAB, Université de Rouen Normandie

Philippe Mazereau, professeur émérite en sciences de l'éducation et de la formation, CIRNEF, Université de Caen Normandie

Yvette Molina, docteure en sociologie, Centre de recherche CEREISO

Anne Pellissier, MCF en sciences de l'éducation et de la formation, CIRNEF, Université de Caen Normandie

Catherine Sellenet, professeure émérite en sciences de l'éducation et de la formation, CREN

Pierrine Robin, PU en sciences de l'éducation et de la formation, LIRTES, Université Paris-Est-Créteil

Richard Wittorski, PU en sciences de l'éducation et de la formation, CIRNEF, Université de Rouen

Bibliographie

Amaré, S. et Bourgois, L. (2022). Chapitre 8. La reconnaissance des savoirs expérientiels et professionnels dans la formation des travailleurs sociaux : quels effets de la co-formation sur la fonction de formateur dans une institution de formation en travail social ? Dans Lechaux, P. (Dir.), *Les défis de la formation des travailleurs sociaux : Entre universités et écoles professionnelles* (p. 229-250). Champ social.

Arraudeau, C., Dupoix, P., Charles, F. et Motet-Fevre, A. (2012). Complémentarité du scolaire et du médico-social dans la scolarisation des enfants et adolescents avec autisme. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4(60), 205-217.

Astier, I. (2007). *Les nouvelles règles du social*. PUF.

Astier, I. et Medini, A. (2019). *Sociologie de l'intervention sociale*. Armand Colin.

Bacqué, M.-H. et Biewener, C. (2015). *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?*. La Découverte.

- Becquet, V., Fugier, P., et Ruggero, I. (2022). La participation des jeunes dans une association de protection de l'enfance : des logiques d'action en tension. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 28.
- Belhadj M. (2006). Quelle professionnalisation dans le travail social pour les diplômés descendants de migrants ? *Formation emploi*, 94, 73-91.
- Bigot, J. et Tomé-Gertheinrichs, É. (Dir.) (2024). *La protection de l'enfance est en danger : les préconisations du CESE - Avis du Conseil économique social et environnemental*.
- Blain, V. (2021). Une protection de l'enfance en partenariat ? *Vie sociale*, 34-35(2), 51-64.
- Boucher, M. (Dir.) (2022). *Où va le travail social ? : Contrôle, activation et émancipation*. Champ social.
- Bourgois, L. et Warin, P. (2021). Chapitre 7. Émanciper en travail social. Lier recherche et formation participatives. Dans Petiau, A. (Ed.), *De la prise de parole à l'émancipation des usagers : Recherches participatives en intervention sociale* (p. 169-186). Presses de l'EHESP.
- Capelier, F. (2021). Du consentement à la contrainte en protection de l'enfance : accord, adhésion ou avis ? *Vie sociale*, 33(1), 117-126.
- Cardoso, A. (2019). *Profession féministe : sociologie du travail salarié au sein des associations féministes* [thèse de doctorat, Université de Toulouse 2].
- Carrel, M. (2017). Injonction participative ou empowerment ? Les enjeux de la participation. *Vie sociale*, 19(3), 27-34.
- Carrel, M. et Rosenberg, S. (2014). L'empowerment et le travail social sont-ils compatibles en France ? *Recherche sociale*, 209(1), 25-35.
- Cour des comptes (2020). *La protection de l'enfance. Une politique inadaptée au temps de l'enfant*.
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L. et Beaulieu, M.-D. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, 19(sup1), 116-131.
- Demichel-Basnier, S. et Corbin, S. (Dir.) (2024). *Le pouvoir d'agir en protection de l'enfance : Inventer en temps d'incertitude*. Érès.
- DREES (2022). *Les formations aux professions sociales en 2021 : hausse du nombre d'inscrits et baisse du nombre de diplômés*.
- Eckenschwiller, M., Wodociag, S. et Mercier, S. (2022). La collaboration interprofessionnelle en management hospitalier : compréhension des dynamiques et des principaux enjeux. *Management et Avenir*, 5(131), 15-38.

Euillet, S. et Faisca, É. (2019). Ce que pensent les professionnels de la participation des enfants en famille d'accueil. *Le Sociographe*, 68(4), 53-66.

Galtier B., Manivel S., Peruyero C., Frechon I. (2024). Retisser les fils du destin : parcours des jeunes placés. *La note d'analyse – France Stratégie*, 143.

Gardien, È. (2019). Les savoirs expérientiels : entre objectivité des faits, subjectivité de l'expérience et pertinence validée par les pairs. *Vie sociale*, 95-112.

Hatano-Chalvidan, M. (2016). Interdisciplinarité et interprofessionnalité : proximité sémantique coïncidente ou construction d'un nouveau modèle d'activité ? *Forum*, 2(148), 8-16.

Houzel, D. (2021). Cour des comptes. Chambres régionales et territoriales des comptes, La protection de l'enfance. Une politique inadaptée au temps de l'enfant, novembre 2020. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 11(2), 481-484.

Jaeger, M. (2019). L'émergence d'un nouveau profil de formateurs : les personnes accompagnées. *Vie sociale*, 2526(1), 11-26.

Jaeger, M. (2021). La participation des personnes accompagnées et des pairs : effets attendus, effets produits. Dans : Gardien, E. (Dir.). *L'accompagnement par les pairs : Enjeux de participation et de professionnalisation* (p. 20-42). Presses universitaires de Grenoble.

Jaeger, M. (2023). La participation : un principe, des pratiques. *Connexions*, 118(1), 17-32.

Join-Lambert Milova, H. (2006). Autonomie et participation d'adolescents placés en foyer (France, Allemagne, Russie). *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 2.

Kosremelli Asmar, M. et Wacheux, F. (2007). *Facteurs influençant la collaboration interprofessionnelle : cas d'un hôpital universitaire* [communication orale]. Journée Internationale de Management, Beyrouth, Liban.

Lacharité, C. (2015). Les familles et la vulnérabilité. Captation institutionnelle de la parole de l'enfant et du parent. Dans Lacharité, C., Sellenet C., Chamberland, C. (Dir.). *La protection de l'enfance. La parole des enfants et des parents* (p. 37-50). Presses de l'Université du Québec.

Lacroix, I. (2016). La participation collective des jeunes en protection de l'enfance. Une revue de littérature internationale. *Les Cahiers de la CRÉVAJ*.

Lafore, R. (2020). Le travail social à l'épreuve des recompositions institutionnelles de l'action sociale. *Revue française des affaires sociales*, 29-49.

Lahieyte, L. (2020). Une allocation au conditionnel. Distribution et perception du revenu de solidarité active à l'intersection des rapports sociaux. *Revue française des affaires sociales*, 227-244.

Laville, M. et Mazereau, P. (Dir.) (2021). *Vulnérabilités en écho dans les métiers relationnels : les savoirs professionnels interrogés*. INS HEA-Champ social.

Lebailly, P. (2019). Enjeux, modalités et conditions de la participation dans les formations en travail social : états des pratiques en France et en Europe. *Vie sociale*, 143-158.

Le Bossé, Y., Defert, F. et Demoustier, S. (2021). L'approche DPA-PC. Entretien avec Y. LE BOSSÉ à propos du Développement du Pouvoir d'Agir des Personnes et des Collectivités. *Forum*, 163(2), 8-22.

Lh  rault, C., Hardy, E. et Christiaen, I. (2024). La mise en place d'une philosophie du pouvoir d'agir dans un dispositif de milieu ouvert : l'  xp  rience des co-formations avec ATD Quart Monde. Dans Demichel-Basnier, S. et Corbin, S. (Dir.), *Le pouvoir d'agir en protection de l'enfance : Inventer en temps d'incertitude* (p. 133-152).   r  s.

Malinowski, S. et Parron, A. (2024). La participation collective des enfants et des jeunes majeurs en protection de l'enfance : entre injonction à la parole et rééquilibre du pouvoir. Dans Meidani, A., Siino, C. et Olivia Troupel (Dir.), *La vulnérabilité dans tous ses   tats : Parcours de vie et inégalités sociales* (p. 225-247).   ditions Matériologiques.

Noël, M. (2008). La participation des jeunes au sein du conseil de la vie sociale d'un établissement de protection de l'enfance. *Vie sociale*, 2(2), 55-63.

Par  , M. et B  , D. (2020). La participation des enfants aux procédures de protection de la jeunesse à travers le prisme de la vulnérabilité. *Les Cahiers de droit*, 61(1), 223  272.

Payet J.-P., Purenne A. (Dir.), *Tous   gaux ! Les institutions à l'ère de la symétrie*, L'Harmattan, 2016.

Pelletier, S. (2003). Les exercices de l'autorité parentale. *Journal du droit des jeunes*, 229(9), 33-36.

Policard, F. (2014). Apprendre ensemble à travailler ensemble : l'interprofessionnalité en formation par la simulation au service du développement des compétences collaboratives. *Recherche en Soins Infirmiers*, 2(117), 33-49.

Potin,   . (2013). Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés. *Politiques sociales et familiales*, 112, 89-100.

Ravon, B., Lechaux, P., Mezzena, S. (Dir) (2022). *Les défis de la formation des travailleurs sociaux. Entre universités et écoles professionnelles*, Champ social.

San Martín-Rodríguez, L., Beaulieu, M.-D., D'Amour, D. et Ferrada-Videla, M. (2005). The determinants of successful collaboration: A review of theoretical and empirical studies. *Journal of Interprofessional Care*, 19(sup1), 132-147.

Sellenet, C. (2008). Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. *Vie sociale*, 2(2), 15-30.

Sellenet, C. (2021). La participation des parents en protection de l'enfance, mythe ou réalité ? Dans S. Dautigny, S., Mahier, J., Stella, S. (Dir.). *Les enjeux de l'inclusion en protection de l'enfance* (pp. 153-173). Toulouse : Érès.

Serre, D. (2012). Travail social et rapport aux familles : les effets combinés et non convergents du genre et de la classe. *Nouvelles Questions Féministes*, 31(2), 49-64.

Staffoni, L., Knutti-Menia, I., Bécherraz, C., Pichonnaz, D., Bianchi, M. et Schoeb, V. (2019). Définir la collaboration interprofessionnelle : étude qualitative des représentations pratiques des formateurs/trices en santé. *Kinésithérapie, la Revue*, 19(205), 3-9.

Stengers, I. (2007). 1. La proposition cosmopolitique. Dans J. Lolive (Dir.), *L'émergence des cosmopolitiques* (pp. 45-68). La Découverte.

Stengers, I. (2020). *Réactiver le sens commun: lecture de Whitehead en temps de débâcle*. Empêcheurs de penser rond.

UNIOPSS-URIOPSS (2023). *Pénurie de professionnels en protection de l'enfance*.

Widmark, C., Sandahl, C., Piuva, K. et Bergman, D. (2011). Barriers to collaboration between health care, social services and schools. *International Journal of Integrated Care*, 11(3), 1-9.