

Les droits participatifs des enfants placé-es à l'épreuve du genre

Par **Gentiane Moser**, responsable d'un foyer pour enfants et titulaire d'un master en droits de l'enfant

La Convention internationale relative aux droits de l'enfant (CDE) de 1989 a permis d'étendre les droits humains aux enfants et de les concevoir désormais comme des sujets de droits. Par leur ratification, les Etats parties reconnaissent l'enfant comme un acteur¹ compétent qui a le droit à la protection, à des prestations et à la participation.

Cet instrument juridiquement contraignant, ratifié par la Suisse en 1997, stipule que les enfants doivent être protégé-es contre les abus, les discriminations, les négligences et l'exploitation (Gabriel, 2017). Iels doivent avoir accès aux biens et aux services fournis par l'Etat et doivent pouvoir participer activement à la vie familiale et à la vie publique, ce qui inclut la participation sociale et politique. Pour rendre cette participation effective, les Etats parties sont non seulement tenus de mettre en œuvre des dispositifs favorisant l'expression de l'opinion des enfants, mais aussi de leur permettre d'être entendu-es.

Les professionnel·les travaillant dans les institutions socioéducatives s'engagent à faire vivre au quotidien les droits contenus dans la CDE. Parmi ceux-ci, les droits participatifs (art. 12-17 et 31) occupent une place essentielle et en constituent le caractère novateur et révolutionnaire (Zermatten, 2005). Ils visent à reconnaître les enfants comme des partenaires et des interlocuteur·rices valables (Golay & Udressy, 2020), capables d'agir progressivement de manière autonome (Stoecklin, 2013). Toutefois, ces droits se déploient-ils de façon égale pour toutes et tous? Que disent les enfants de leur expérience concrète de la

¹ Je fais référence ici au concept de «l'enfant acteur social». Le langage épïcène ne sera donc pas utilisé dans la présente expression.

participation et comment les rapports de genre influencent-ils ces dynamiques?

En tant que responsable d'un foyer pour enfants, j'ai interrogé la participation dans une perspective de genre. Le présent article s'appuie sur les résultats de mon travail de master (Moser Bajrami, 2020) visant à explorer l'exercice de la participation dans le quotidien institutionnel du point de vue d'enfants au bénéfice de mesures de protection.

L'enquête de terrain s'est déroulée dans une institution socioéducative valaisanne, qui accueille des enfants ayant besoin d'un éloignement temporaire de leur milieu d'origine en raison de difficultés personnelles, familiales ou sociales. Ce travail avait pour but de donner la parole aux principales et principaux intéressé-es afin de comprendre leurs représentations de la participation telle qu'elle se décline dans l'institution d'accueil. Dix entretiens semi-directifs ont été menés avec cinq filles et cinq garçons âgé-es de 14 à 17 ans. Ces entretiens ont été complétés par l'utilisation du «kaléidoscope de l'expérience», outil visant à renforcer leur capacité réflexive en articulant les différentes dimensions du vécu de manière systémique (Stoecklin, 2009).

Le placement d'enfants en institution

Le placement dans une institution socioéducative constitue l'un des piliers de l'aide à l'enfance en Suisse. Il intervient lorsque «l'on ne saurait raisonnablement exiger de l'enfant qu'il vive avec ses parents» (Zatti, 2005, p. 13). Le placement signifie que l'enfant est retiré-e de sa famille et confié-e à un tiers. Il constitue généralement une mesure de dernier recours. Il a pour objectifs de protéger l'enfant, de favoriser son autonomie et son émancipation ainsi que d'améliorer sa situation personnelle et familiale en répondant à ses besoins spécifiques. Sa visée finale est, dans la mesure du possible, un retour de l'enfant dans sa famille. Dès lors, le placement est régulièrement réévalué.

Le placement et la parole des enfants

Bien que les enfants aient le droit d'être entendu-es, le placement ne relève généralement pas de leur choix. Dès lors, la question de leur participation aux décisions les concernant constitue un enjeu dans la mesure où la valeur de la parole de l'enfant est encore souvent questionnée, en particulier dans un contexte dit d'aide contrainte (Hardy, 2012). Pourtant, de nombreux travaux soulignent l'importance de la participation pour les enfants au bénéfice de mesures de protection.

Chapponais (2005) recommande, par exemple, aux professionnel·les de créer des lieux de concertation sans démagogie où iels apprendraient la prise de parole collective et seraient davantage impliqués·es dans l'organisation de la vie quotidienne. Robin *et al.* (2015) mettent en évidence non seulement l'importance de la prise de parole, mais aussi des actions concrètes. Elles affirment que la participation permet aux jeunes placé·es «de changer l'imaginaire, en faisant état "des faiblesses qui peuvent devenir des forces" (...) d'inventer de nouvelles formes de pouvoir d'agir et de liberté» (p. 88).

Pour Robin et Séverac (2013), les enfants placé·es recherchent de la cohérence et du sens dans leur existence afin de pouvoir construire leur identité. Ceux qui y parviennent ont eu, durant leur placement, un espace de réflexivité et de dialogue avec des personnes de confiance. Ces auteures soulignent que les jeunes placé·es développent de nombreuses stratégies pour conquérir le droit à la parole, dont l'alliance, la fugue ou encore la violence associée, ici, à un refus de soumission. Entendre les enfants permet «d'échapper à la tentation de conclure à la toute-puissance de l'institution en faisant apparaître que, même au sein de ce cadre extraordinairement contraint, les jeunes mettent en place des stratégies pour avoir un droit à la parole et tenter de reprendre la main sur leur parcours de vie» (*ibid.*, p. 102).

La participation dans le cadre d'un placement, et plus spécifiquement la participation des enfants aux prises de décision, acquiert ainsi une dimension d'autant plus importante qu'elle contribue à construire leur identité.

Les enfants: entre vulnérabilité et capacité d'agir

Comme cité plus haut, la CDE a permis de considérer les enfants comme des acteurs sociaux et des sujets de droits. L'enfant, sujet de droits, est titulaire de droits alors que l'enfant, acteur social, agit de manière réflexive et pragmatique selon ses expériences (Stoecklin & Bonvin, 2014). Cette vision de l'enfant compétent constitue un nouveau paradigme (James *et al.*, 2002) et soulève la question de l'*agency* des enfants, c'est-à-dire de leur capacité à jouer un rôle social et politique.

Si les institutions socioéducatives valaisannes promeuvent une vision de l'enfant compétent·e et une pédagogie citoyenne, dans la pratique, encourager la participation et assurer la protection des enfants en situation de vulnérabilité peut générer des tensions. Pour les professionnel·les, cela suppose de prendre en considération, d'une part,

la vulnérabilité et l'immatunité potentielle des enfants et, d'autre part, leur expertise et leurs compétences. Pour ce faire, les intervenant-es doivent adopter des pratiques professionnelles permettant l'évaluation des capacités de ces enfants et prendre des décisions favorisant leur intérêt supérieur (art. 3 CDE).

Sur le terrain, les enfants ont un large éventail de ressources pour se faire entendre. Leur connaissance des différents rôles et fonctions des professionnel·les augmente leur capacité participative. Iels deviennent en quelque sorte des expert-es du droit d'être entendu-e (art. 12 CDE) et privilégient l'utilisation de certains canaux de communication. Certains enfants préfèrent le langage oral, d'autres l'expression écrite ou encore des formes plus artistiques, comme le dessin. Une jeune interrogée nous dit : *«En général, je donne mon opinion. Je suis assez franche, du coup, quand je pense quelque chose, je suis du genre à le dire.»* Une autre rapporte : *«Souvent, j'écris parce que je ne suis pas très douée pour parler quand il s'agit d'exprimer mon opinion.»*

Dans ce contexte, la manière dont les enfants cherchent à faire entendre leur voix revêt une importance particulière. Les filles et les garçons placé-es en institution socioéducative se voient-iels offrir les mêmes opportunités de participation? Quelles stratégies sont utilisées?

Des stratégies féminines et masculines pour conquérir le droit d'être entendu-e

La CDE stipule que l'enfant en tant que membre actif·ve de la société a le droit de participer sans subir de discrimination (art. 2 CDE). Les enfants au bénéfice de mesures de protection, au même titre que tous·tes les autres enfants, se voient octroyer des droits participatifs. Toutefois, les enfants placé-es ne constituent pas un groupe social homogène². Iels se distinguent notamment par leur appartenance à un groupe de sexe et sont soumis-es au système de genre tout comme les professionnel·les qui les accueillent.

Dans le cadre des entretiens, les stratégies évoquées par les enfants pour se faire entendre varient fortement en fonction du genre. Les filles disent, par exemple, communiquer calmement et avec persévérance. L'une d'elles explique : *«Au début, ça m'énerve un petit peu, mais à force, si la personne ne veut pas entendre, je ne vais pas forcer [...], je*

² Leurs profils varient selon l'âge, le genre, le parcours scolaire, la situation socioéconomique, la situation familiale et les expériences de vie.

laisse tomber, ce n'est pas trop grave», illustrant ainsi une forme d'abandon. D'autres, en revanche, font alliance avec leur éducateur-riche de référence pour se faire entendre, comme le raconte une répondante: *«En général, j'en parle avec mon éducateur référent avant, et puis, si y a des trucs que je n'ose pas trop dire, je lui demande de le faire lui et c'est lui qui engage la discussion et après je complète.»* Leurs stratégies relèvent du registre et des qualités socialement perçues comme féminines: le calme, la patience, les habiletés sociales, le développement des relations interpersonnelles (Rouyer et al., 2014; Buscatto, 2014). Par les stratégies qu'elles adoptent, nous constatons que les jeunes filles se conforment aux stéréotypes de genre féminin (Roussiau, 2008). Socialiser les filles dans la discrétion n'est pas anodin. L'incorporation de la domination et le poids des stéréotypes de genre semblent les empêcher de mobiliser les ressources nécessaires afin d'opérer des changements et d'acquérir un contrôle accru sur le cours de leur existence (Roussiau, 2008).

De leur côté, les garçons mobilisent des stratégies plus confrontantes. Plusieurs d'entre eux évoquent le recours à une forme de violence, qu'elle soit verbale ou physique. L'un d'eux confie: *«Je commence à vraiment mal parler, je hausse le ton, il y a des moments, j'essaie de me contrôler, mais il y a des moments, je ne peux pas [...]. Des fois, il y avait tellement de tensions qu'on a fini, avec certains jeunes, à se taper dessus.»* Un autre mentionne également la fugue comme stratégie: *«Quand je vois que ça ne va pas, j'me casse. Je peux fuguer trois jours comme ça, quatre jours, sans qu'il n'y ait plus aucune nouvelle de moi et quand je reviendrai, les gens se diront peut-être que c'était plus important que ce qu'ils pensaient.»* Ces exemples illustrent que la transgression des règles et la prise de risques sont utilisées comme stratégies par certains garçons placés. Pour Ayral (2011), la transgression constitue l'un des piliers de la construction masculine. L'auteure ajoute à ce propos que la plupart des garçons adoptent un comportement déviant pour «affirmer [leur] appartenance au groupe de leurs frères de sexe et se démarquer de tout ce qui [est] féminin» (p. 234). Elle précise également que «plus les transgressions sont graves, notamment dans le domaine des rapports sociaux (indiscipline, insolence, atteinte aux biens et aux personnes), plus elles sont le fait des garçons» (p. 235). À l'instar de ses constats, la majorité des garçons interrogés utilisent «des comportements conformes aux normes de la virilité, c'est-à-dire au "sexe prescrit"» (p. 240). Les stratégies adoptées visent ainsi à affirmer en permanence leur virilité. La socialisation différenciée (Dafflon Novelle et al., 2006) semble donc orienter les stratégies adoptées par les enfants interrogés.

Le rôle des professionnel·les

Dans les institutions socioéducatives, il est attendu des professionnel·les qu'ils transmettent des valeurs démocratiques, encouragent et soutiennent la participation des enfants (Rayna, 2015). Toutefois, de multiples recherches soulignent que les attentes et les attitudes des professionnel·les varient en fonction du sexe des enfants. Ils attendent des filles qu'elles se montrent sages, aidantes, conciliantes et polies. À l'évidence, l'indiscipline et la vulgarité sont davantage sanctionnées dans le cas des filles (Bournissen *et al.*, 2017). Quant aux garçons, il est montré qu'ils reçoivent davantage d'attention, ils ont un plus grand accès à la parole, sont plus écoutés que les filles qui «sont plus fréquemment interrompues par les professionnel·les» (Rouyer *et al.*, 2014, p. 114).

Outre ces traitements clairement inégalitaires, d'autres formes plus subtiles de discrimination à l'égard des filles sont observées chez les professionnel·les de l'enfance (Golay, 2006; Golay & Malatesta, 2010; Bournissen *et al.*, 2017). Ces auteures affirment qu'un traitement identique de tous·tes les enfants, sans prendre en considération les particularités et les besoins spécifiques des filles, peut renforcer leur position de dominées. Golay et Malatesta (2010) invitent donc les professionnel·les à tenir compte des relations entre les enfants et à intervenir de manière adéquate afin d'éviter la perpétuation des rapports sociaux. Se basant sur une étude menée auprès de Conseils d'enfants de la Ville de Lausanne, elles affirment que «l'absence d'intervention éducative sur la constitution du collectif d'enfants (...) [tend] à renforcer la parole des dominants, c'est-à-dire des garçons dans les groupes mixtes et des leaders dans les groupes non mixtes» (*ibid.*, p. 97). Les auteures mettent en évidence la nécessité d'un cadre éducatif qui prenne en considération les rapports de domination afin de pallier les inégalités dans la promotion de la participation des jeunes. En effet, elles affirment que «la méthodologie professionnelle fondée sur les valeurs de la "démocratie" et de la "participation", dès lors qu'elle occulte les rapports de pouvoir et de domination inhérents au collectif, tend à promouvoir un sujet performant, responsable et proactif en ne tenant guère compte des inégalités de genre et en ne reconnaissant donc pas le même droit à la parole pour toutes et pour tous» (*ibid.*, p. 94). Sans un encadrement et une intervention éducative conscients de ces rapports, la participation risque d'être uniquement l'expression des dominants.

Signalons, néanmoins, que, si les professionnel·les focalisent leurs interventions exclusivement sur les besoins particuliers des filles, cela risque de les stigmatiser davantage (Moody, 2010). Ils ont alors la

difficile tâche d'analyser et d'évaluer les contextes spécifiques au cas par cas et de repenser leurs interventions à l'aune du genre et des rapports de domination.

Des enfants qui ont des idées à faire valoir

Considérant le fait que la participation des enfants constitue un enjeu du point de vue du genre (Moser Bajrami, 2020), deux questions ont été soumises aux enfants pour conclure les entretiens: quelles pistes envisager pour améliorer leur participation au sein de l'institution et quels conseils donner aux professionnel·les et aux futur·es enfants placé·es?

Les enfants interviewé·es ont évoqué plusieurs idées afin de rendre leur participation effective. Iels invitent les professionnel·les à faire preuve d'empathie à leur égard et à diminuer la distance professionnelle. Les enfants expriment le besoin d'être accepté·es et réconforté·es. Une enfant explique: *«On a vraiment besoin d'être compris·e et on a besoin d'être rassuré·e parce que ce n'est pas facile tous les jours.»* Le besoin d'être soutenu·e et valorisé·e revient à plusieurs reprises, comme le souligne ce jeune: *«C'est très important de se soutenir, il faut que tout le monde propose des trucs parce que, malgré ce qu'on dit: "On n'est pas une famille", si, on est une famille!»* Enfin, certain·es enfants mentionnent le besoin d'autonomie et de liberté pour participer.

L'importance d'un lien de confiance et de relations privilégiées avec l'équipe éducative et/ou les autres enfants pour permettre une participation effective est un élément qui revient tant dans le discours des filles que des garçons. Comme l'indique un enfant: *«Il faut que les éducateurs créent une relation privée avec chaque personne.»* Un autre enfant souligne l'importance des relations avec les pairs. Il suggère de *«trouver sa bande et se faire des amis dans la maison»*. Selon Valentine (2011), les enfants ne démontrent pas leur *agency* uniquement par leurs compétences individuelles, mais aussi par ce qui est partagé entre elleux.

Un traitement égalitaire et équitable des jeunes constitue un point central dans les propos des enfants et, plus particulièrement, dans le discours des filles. Une jeune affirme: *«Il ne faut pas faire de favoritisme. (...) Il faut aussi que les règles s'appliquent à tout le monde de manière équitable.»* Pour une autre, le fait de rester «neutre», de ne pas prendre parti est nécessaire. Elle souhaite que *«les éducateurs essaient d'être plus neutres et qu'ils écoutent ce que les deux parties ont à dire»*. Enfin, une troisième estime qu'*«il serait vraiment adéquat de commencer à faire en sorte que tous les avis aient la même valeur»*. Elle explique

«qu'il faudrait que l'éducation arrête d'être aussi genrée. Par exemple, si tu dis certaines choses, tu entends: "Ah non! Mais ça ne doit pas sortir de la bouche d'une fille."»

Ces propos mettent en lumière que les normes et les attentes de genre présentes dans les institutions socioéducatives continuent de façonner les filles et les garçons de manière différenciée, influençant ainsi la participation des enfants placé-es.

Les différents constats et les conseils énoncés par les enfants, ainsi que les éléments analysés dans le cadre de ma recherche me permettent d'affirmer qu'un accompagnement individualisé et égalitaire est une condition indispensable pour permettre aux jeunes (filles et garçons) au bénéfice de mesures de protection d'exercer leurs droits participatifs et de développer leur capacité participative.

Conclusion

Mon travail de master montre que les droits participatifs (art. 12-17 et 31) contenus dans la CDE s'actualisent, à différents degrés, pour les enfants placé-es. Indépendamment de leur sexe, iels se sentent généralement entendu-es et pris-es au sérieux par les professionnel·les qui les entourent. Dans leurs discours, les enfants insistent sur l'importance des libertés individuelles: la liberté de participer ou non et la liberté qu'offre la participation.

Ma recherche démontre que le genre joue un rôle non négligeable dans la participation des enfants placé-es. Les stratégies adoptées par les filles ou les garçons pour faire entendre leur voix mettent en lumière les effets de la socialisation différenciée des enfants, mais aussi les attentes genrées implicites des professionnel·les à leur égard.

L'accompagnement individualisé et la notion de proximité constituent des facteurs déterminants pour que les enfants exercent leurs droits participatifs. A l'unanimité, iels insistent sur l'importance du lien de confiance et de la relation privilégiée pour faire entendre leur voix et participer de manière générale. La proximité professionnelle implique aussi de penser un suivi qui évite la reproduction des inégalités. Si l'accompagnement individualisé est nécessaire, il doit s'articuler avec une régulation du collectif afin de garantir une participation équitable. ■

Gentiane Moser

Bibliographie

- Ayral, S. (2011). L'appareil punitif scolaire, vecteur de construction de l'identité masculine. Dans D. Welzer-Lang (Ed.), *Masculinités: état des lieux* (pp. 233-243). Erès. <https://doi.org/10.3917/eres.welze.2011.01.0233>.
- Bournissen, C., De Gaspari, E. & Palazzo, C. (2017). Des discriminations effectives et cachées dans des pratiques sportives institutionnalisées. *Les Cahiers de la LCD*, 4(2), 55-70. <https://doi.org/10.3917/clcd.004.0055>.
- Buscatto, M. (2014). La culture, c'est (aussi) une question de genre. In S. Octobre (Ed.), *Questions de genre, questions de culture* (pp. 125-143). Ministère de la Culture-DEPS.
- Chapponnais, M. (2005). *Placer l'enfant en institution*. Dunod.
- Dafflon Nouvelle, A. (2006). *Filles-garçons: socialisation différenciée?* PUG.
- Gabriel, N. (2017). *The Sociology of Early Childhood. Critical Perspectives*. Sage.
- Golay, D. (2006). Et si on jouait à la poupée... Observations dans une crèche genevoise. Dans A. Dafflon Nouvelle (Eds.), *Filles-garçons: socialisation différenciée?* (pp. 85-102). PUG.
- Golay, D. & Malatesta, D. (2010). La participation des enfants au débat public: une expression des dominants? *Nouvelles Questions Féministes*, 29(2), 88-89. <https://doi.org/10.3917/nqf.292.0088>.
- Golay, D. & Udressy, O. (2020). La médiatisation de la parole des enfants placés. Un enjeu pour leur reconnaissance comme «interlocuteurs valables»? *Le Sociographe*, 71, 89-99.
- Hardy, G. (2012). *S'il te plaît, ne m'aide pas. L'aide sous injonction administrative ou judiciaire*. Erès.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (2002). *Theorizing Childhood*. Polity Press.
- Le Comité des droits de l'enfant. (1989/2023). *Convention relative aux droits de l'enfant*. RS 0.107, état au 27 février 2023. https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1998/2055_2055_2055/fr
- Moody, Z. (2010). *Les droits de l'enfant sont-ils sexistes? Analyse intersectionnelle du cas des mineures en conflit avec la loi en Suisse* [Mémoire de maîtrise, Institut universitaire Kurt Bösch, Sion]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:160479>
- Moser Bajrami, G. (2020). *Les droits participatifs à l'épreuve du genre. Analyse de discours d'enfants au bénéfice de mesures de protection* [Mémoire de maîtrise non publié]. Université de Genève.
- Rayna, S. (2015). La coéducation en question: tous acteurs? *Spirale*, 73(1), 119-126. <https://doi.org/10.3917/spi.073.0119>.
- Robin, P., Mackiewicz, M.-P., Goussault, B. & Delcroix, S. (2015). *La transition à l'âge adulte au prisme d'une recherche par les pairs*. Erès.
- Robin, P. & 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>.
- Roussiau, A. (2008). Violences sexistes à l'adolescence: vers l'élaboration d'un outil de prévention et de traitement. *Dialogue*, 180(2), 101-110. <https://doi.org/10.3917/dia.180.0101>.
- Rouyer, V., Mieyaa, Y. & Le Blanc, A. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées. Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques. *Revue française de pédagogie*, 187(2), 97-137. <https://doi.org/10.4000/rfp.4494>.

- Stoecklin, D. (2009). L'enfant acteur et l'approche participative. In J. Zermatten & D. Stoecklin (Eds.), *Le droit des enfants de participer. Norme juridique et réalité pratique: contribution à un nouveau contrat social* (pp. 47-109). Institut international des droits de l'enfant.
- Stoecklin, D. (2013). Theories of Action in the Field of Child Participation: in Search of Explicit Frameworks. *Childhood*, 20(4), 443-457. <https://doi.org/10.1177/09075682124669>
- Stoecklin, D. & Bonvin, J.-M. (2014). *Children's Right and the Capability Approach*. Springer.
- Valentine, K. (2011). Accounting for Agency. *Children & Society*, 25(5), 347-358. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x>
- Zatti, K. B. (2005). *Le placement d'enfants en Suisse: analyse, développement de la qualité et professionnalisation*. Office fédéral de la justice. <https://www.bj.admin.ch/bj/fr/home/publiservice/publikationen/externe/2005-06-01.html>
- Zermatten, J. (2005). *Les enfants ont des droits: une révolution?* Institut universitaire Kurt Bösch, Sion.