

RAPPORT  
FINAL  
de recherche  
Mai 2019



# L'ÉVALUATION DES SITUATIONS D'ENFANTS CONFIÉS EN ACCUEIL FAMILIAL

## État des lieux des pratiques dans le secteur associatif



### Recherche réalisée par :

**Séverine EUILLET**, *Enseignante-chercheuse et Responsable scientifique*

**Claire GANNE**, *Enseignante-chercheuse*

**Amélie TURLAIS**, *Docteure en sciences de l'éducation*



Université Paris Nanterre

Équipe éducation familiale et interventions  
sociales auprès des familles (CREF, EA 1589)

### En partenariat avec :

**Bénédicte AUBERT**, *Présidente de l'ANPF*

**Annette CAREL**, *Administratrice*

**Claire TURBIAUX**, *Chargée de mission*



Association nationale des Placements familiaux

[www.anpf-asso.org](http://www.anpf-asso.org)

### Avec le soutien de

Le ministère  
des Solidarités et de la Santé



La Fondation Mustela





## **Remerciements**

Tout au long de sa réalisation, cette recherche a mobilisé un grand nombre d'acteurs et d'actrices que nous tenons à remercier ici.

Les adhérent·e·s de l'Association Nationale des Placements Familiaux et particulièrement les membres du conseil d'administration qui ont consacré du temps lors de nombreux échanges pour permettre la co-construction de cette recherche et son ancrage dans les préoccupations professionnelles, merci à Bénédicte Aubert, Claire Turbiaux et Annette Carel.

Nos grands remerciements aux services de placement familial et à l'ensemble des professionnel·le·s qui ont offerts leur disponibilité, leurs réflexions et des conditions favorables au déroulement de cette recherche.

Nous savons que la situation d'entretiens de recherche n'est pas évidente, aussi, nous remercions chaleureusement les parents et les enfants qui ont accepté de nous rencontrer et de partager avec nous leurs regards et vécus de l'évaluation.

Le renseignement du questionnaire a demandé beaucoup de temps aux services, nos remerciements pour leur implication.

Nous remercions également les membres du conseil scientifique qui se sont réuni·e·s à plusieurs reprises pour nous faire part de leurs expertises : Michel Boutanquoi, Gabrielle Chouin, Daniel Coum, Serge Escots, Marie-Pierre Mackiewicz, Geneviève Mermet, Anne Oui et Régis Sécher.

Nous remercions également les partenaires financiers, directs ou indirects, l'Association Nationale des Placements Familiaux, la Fondation Mustela et le Ministère des Solidarités et de la Santé.

## SOMMAIRE

<b>1</b>	<b>LES ENJEUX DE L'ÉVALUATION EN ACCUEIL FAMILIAL</b>	<b>4</b>
1.1	<b>Vers une formalisation croissante de l'évaluation des situations en protection de l'enfance</b>	<b>4</b>
1.2	<b>Les dimensions évaluées : une question technique et politique</b>	<b>6</b>
1.2.1	Des dimensions projet : des dimensions à évaluer ?	7
1.2.2	Interdépendance entre parcours d'accueil et développement de l'enfant	7
1.2.3	L'évaluation du devenir de l'enfant ?	8
1.3.	<b>L'équipe pluriprofessionnelle en accueil familial et l'évaluation</b>	<b>9</b>
1.4.	<b>La participation des enfants et des parents au processus évaluatif</b>	<b>11</b>
1.4.1.	La participation des enfants : de nombreux freins	12
1.4.2.	Des enjeux complexes liés à la participation des parents	12
1.4.3.	La participation : un enjeu institutionnel et professionnel	14
1.5.	<b>Des questions spécifiques à l'accueil familial</b>	<b>15</b>
<b>2.</b>	<b>OBJECTIFS ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE</b>	<b>16</b>
2.1.	<b>Objectifs de la recherche</b>	<b>16</b>
2.2.	<b>Un recueil de données par questionnaires</b>	<b>16</b>
2.2.1.	Démarche d'élaboration et de diffusion	17
2.2.2.	Le contenu du questionnaire	17
2.3.	<b>Des données qualitatives</b>	<b>18</b>
2.3.1.	Le choix des trois services	19
2.3.1.1.	<i>La formalisation de supports pour conduire une évaluation</i>	<i>19</i>
2.3.1.2.	<i>La participation de l'enfant et des parents à ce processus d'évaluation</i>	<i>19</i>
2.3.1.3.	<i>Les caractéristiques des enfants accueillis</i>	<i>20</i>
2.3.1.4.	<i>L'implantation territoriale</i>	<i>20</i>
2.3.2.	Le déroulé et la mise en œuvre de la phase qualitative	20
2.3.2.1.	<i>La première étape : présentation de la recherche lors d'une réunion collective au sein du service</i>	<i>20</i>
2.3.2.2.	<i>La deuxième étape : observation de trois types de réunion</i>	<i>21</i>
2.3.2.3.	<i>La troisième étape : réalisation d'entretiens semi-directifs individuels</i>	<i>22</i>
2.3.2.4.	<i>La quatrième étape : analyse croisée des premières données</i>	<i>23</i>
2.4.	<b>Les précautions éthiques</b>	<b>23</b>
2.5.	<b>Récapitulatif de la méthodologie de recueil des données</b>	<b>24</b>
<b>3.</b>	<b>ANALYSE DES DONNEES ISSUES DU QUESTIONNAIRE</b>	<b>25</b>
3.1.	<b>Quelques données relatives aux services répondants</b>	<b>25</b>
3.2.	<b>La temporalité de l'évaluation de la situation de l'enfant</b>	<b>25</b>
3.2.1.	La fréquence d'évaluation pendant la 1 <sup>ère</sup> année d'accueil	25
3.2.2.	Fréquence de l'évaluation de la situation après la première année	26
3.3.	<b>Les adaptations de l'évaluation</b>	<b>26</b>
3.4.	<b>Utilité, objectifs de l'évaluation</b>	<b>27</b>
3.5.	<b>Destinataires de l'évaluation</b>	<b>28</b>

<b>3.6. Les supports utilisés au sein des services .....</b>	<b>28</b>
3.6.1. Les types de supports .....	29
3.6.2. Les thématiques évaluées par les supports.....	29
3.6.3. Les thématiques évaluées dans la dimension « Évolution de l'enfant » .....	29
3.6.4. Les thématiques évaluées dans la dimension « Déroutement de l'accueil »	31
3.6.5. Les thématiques évaluées dans la dimension « Relations parents-enfant »	32
3.6.6. Les thématiques évaluées dans la dimension « Compétences parentales »	33
3.6.7. Analyse transversale des quatre dimensions.....	35
3.6.8. Types de supports/outils utilisés selon les 4 dimensions .....	36
<b>3.7. Supports élaborés par les services eux-mêmes.....</b>	<b>37</b>
3.7.1. Thématiques couvertes dans les supports élaborés par les services eux-mêmes .....	37
3.7.2. Professionnel·le·s utilisant les supports élaborés par le service.....	38
<b>3.8. La participation de l'enfant au processus d'évaluation .....</b>	<b>38</b>
3.8.1. Les modalités de participation de l'enfant au processus d'évaluation.....	39
3.8.2. Les professionnel·le·s impliqué·e·s dans la participation de l'enfant à l'évaluation de sa situation.....	40
3.8.3. Modalités d'information des conclusions de l'évaluation à l'enfant.....	41
3.8.4. Les professionnel·le·s impliqué·e·s dans la restitution des conclusions à l'enfant.....	42
3.8.5. Motifs de non information des enfants des conclusions de l'évaluation .....	42
<b>3.9. La participation des parents au processus d'évaluation .....</b>	<b>43</b>
3.9.1. Les modalités de participation des parents .....	44
3.9.2. Les services impliqués dans la participation des parents au processus d'évaluation.....	45
3.9.3. Modalités d'information des parents des conclusions de l'évaluation.....	46
3.9.4. Les professionnel·le·s impliqué·e·s dans la restitution des conclusions aux parents.....	46
3.9.5. Motifs de non informations des parents des conclusions de l'évaluation réalisée .....	46
<b>3.10. Analyses statistiques des données recueillies dans le questionnaire .....</b>	<b>47</b>
<b>3.11. Les supports d'évaluation de la situation transmis par les services.....</b>	<b>49</b>
<b>4. ANALYSE DES REUNIONS OBSERVEES .....</b>	<b>52</b>
<b>4.1. Caractéristiques des réunions observées.....</b>	<b>52</b>
<b>4.2. Analyse textuelle des 9 réunions observées.....</b>	<b>53</b>
<b>4.3. Analyses thematiques complémentaires.....</b>	<b>55</b>
<b>5. ANALYSE DES DISCOURS INDIVIDUELS RECUEILLIS PENDANT LA PHASE QUALITATIVE .....</b>	<b>59</b>
<b>5.1. Pour les professionnel·le·s sur site, évaluer : de la technicité, du collectif et des contraintes.....</b>	<b>59</b>
5.1.1. Analyse lexicale des discours des professionnel·le·s sur site.....	59

5.1.2.	Analyse de contenu thématique des professionnel·le·s sur site .....	63
5.1.2.1.	<i>L'évaluation : un acte technique.....</i>	63
5.1.2.2.	<i>Les référent·e·s comme pivots dans la collecte des données.....</i>	64
5.1.2.3.	<i>L'évaluation : un mot qui inspire le négatif.....</i>	65
5.1.2.4.	<i>L'évaluation : un processus réflexif des pratiques.....</i>	66
<b>5.2.</b>	<b>Pour les assistant·e·s familiaux/ales, l'évaluation se fait dans la proximité avec l'enfant.....</b>	<b>67</b>
5.2.1.	Analyse lexicale des discours des familles d'accueil .....	67
5.2.2.	Analyse thématique du discours des assistant·e·s familiaux/ales .....	70
5.2.2.1.	<i>Un rapport distancié avec la formalisation de l'évaluation .....</i>	70
5.2.2.2.	<i>Un rôle perçu de « transmetteur » du quotidien.....</i>	71
5.2.2.3.	<i>Etre garant·e du quotidien.....</i>	73
5.2.2.4.	<i>Le poids du passé dans les objectifs d'évolution de l'enfant.....</i>	74
5.2.2.5.	<i>Le lien avec les parents .....</i>	74
5.2.2.6.	<i>Un recours quasi systématique à l'écrit.....</i>	75
5.2.2.7.	<i>Les enjeux de l'évaluation pour les assistant·e·s familiaux/ales.....</i>	75
<b>5.3.</b>	<b>Les enfants : une agency différenciée en fonction des domaines de vie ..</b>	<b>76</b>
5.3.1.	Analyse lexicale des entretiens avec les enfants.....	77
5.3.2.	Analyse de contenu des entretiens réalisés avec les enfants.....	78
5.3.2.1.	<i>Participer aux choix de ses activités et à la vie quotidienne.....</i>	78
5.3.2.2.	<i>Le rôle des adultes du placement familial dans l'évaluation de leur situation .....</i>	80
5.3.2.3.	<i>Des enfants disposant de ressources diverses pour se positionner comme acteurs ou actrices .....</i>	80
<b>5.4.</b>	<b>Les parents : où commence et où s'arrête la participation au processus d'évaluation ? .....</b>	<b>82</b>
5.4.1.	Analyse lexicale des entretiens avec les parents .....	82
5.4.2.	Analyse thématique des entretiens réalisés avec les parents .....	85
5.4.2.1.	<i>La participation à l'évaluation de la situation de son enfant : une composante parmi d'autres du « travail » de parent d'enfant accueilli·e .....</i>	85
5.4.2.2.	<i>« Signer des papiers » .....</i>	85
5.4.2.3.	<i>Négocier l'organisation des visites et la prise en compte de la dimension fraternelle .....</i>	87
5.4.2.4.	<i>Participer à l'évaluation de la situation de l'enfant : être informé, écouté ou impliqué ?.....</i>	88
<b>6.</b>	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>92</b>
	<b>THEMATIQUES DES FICHES REPERES .....</b>	<b>96</b>
	<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>97</b>
	<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>103</b>
	<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>104</b>

## Résumé de la recherche

Le parcours d'un enfant accueilli en famille d'accueil dans le cadre de la protection de l'enfance est jalonné de décisions - notamment celle d'un maintien en accueil ou d'un retour à domicile - prises au regard des évolutions relatives à l'enfant, ses parents, ses conditions d'accueil et la situation dans son ensemble. Comment sont réalisées les évaluations sur lesquelles s'appuient ces décisions ? L'objectif de cette recherche, initiée par une collaboration entre une équipe de recherche en Sciences de l'éducation de l'Université Paris Nanterre et l'Association Nationale des Placements Familiaux, réside dans la compréhension des enjeux entourant les pratiques d'évaluation des professionnel·le·s des services associatifs de placement familial, en les distinguant bien du processus de prise de décision lui-même. La simplicité apparente de cette question de recherche met à jour un ensemble de processus complexes à l'œuvre au niveau des politiques, des institutions et des professionnel·le·s à propos des objectifs de la mesure d'accueil familial, de la pratique d'évaluation, du développement et de la place de l'enfant et des évolutions de la situation parentale/familiale. Concevant l'évaluation comme un processus associé à des pratiques multiformes et multifactorielles, cette recherche visait à réaliser un état des lieux des supports d'évaluation de la situation d'un enfant confié utilisés au sein des services de placement familial associatifs, à identifier les enjeux de cette évaluation pour les différent·e·s acteurs et actrices du processus et à interroger les dynamiques collectives dans lequel ce processus s'inscrit.

Deux volets complémentaires constituent la méthodologie :

- une enquête nationale à partir de questionnaires anonymes complétés par 46 services d'accueil familial associatifs,
- une phase qualitative avec l'observation de 9 réunions et la réalisation de 26 entretiens individuels (12 professionnels, 8 parents et 6 enfants).

Les résultats mettent en évidence que plus de la moitié des services répondant ont recours à un support d'évaluation qu'ils ont eux-mêmes créé, adapté notamment pour évaluer plus finement l'enfant et son développement. Au niveau du contenu de l'évaluation, la santé et la scolarité de l'enfant sont deux axes fortement évalués, tout comme les capacités d'adaptation et d'intégration de l'enfant, notamment dans sa famille d'accueil. Du côté des parents, les capacités à répondre aux besoins de l'enfant sont particulièrement investiguées.

De manière plus générale, deux logiques évaluatives sont observées, pouvant co-habiter ou se chevaucher : une logique dynamique et une formalisée. Elles se rejoignent ou se distinguent selon l'intégration de la poursuite de la finalité d'évaluation dans l'accompagnement, selon le cadencement des différentes temporalités et selon le degré d'élaboration collective (y compris avec parents et enfants).

## Introduction

La question de l'évaluation des situations occupe une place importante dans les services de Protection de l'Enfance. Lorsqu'un enfant est accueilli, son parcours est jalonné de décisions régulières à propos de son orientation, susceptibles de déterminer son maintien en accueil ou son retour en famille. Ces décisions sont basées sur des évaluations de l'évolution (ou le statu quo) de la situation, mais aussi des projections des potentiels bénéfiques et risques notamment pour le développement de l'enfant ainsi que pour son parcours futur. Les dernières évolutions législatives précisent les cadres d'intervention et d'évaluation, et formalisent les modalités et les dimensions évaluées. Comment l'évaluation de la situation de l'enfant pendant son accueil se décline-t-elle au sein des services de placement familial associatifs ? Voilà une question autour de laquelle chercheur·e·s et professionnel·le·s se rencontrent pour essayer d'y apporter des éléments de compréhension et de clarification.

Le présent rapport de recherche constitue l'aboutissement d'un travail conduit sur deux années, en 2017 et 2018. La temporalité de cette recherche est à considérer tout au long de la lecture de ce rapport, notamment au regard de la concomitance avec l'entrée en vigueur de la loi 2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant, et la parution des décrets se poursuivant jusqu'à la fin de l'année 2016. En effet, des évolutions majeures concernant l'évaluation ont été impulsées par cette dernière loi, dont les effets sur les pratiques, mais aussi sur les conceptions sont visibles à plus longs termes. De ce fait, la recherche a étudié des pratiques en évolution, mais a également contribué à leur mise en réflexion par l'ensemble des équipes qui ont participé à ce projet, que ce soit en remplissant le questionnaire, ou en accueillant les chercheuses pour l'enquête qualitative et l'analyse croisée des données.

Cinq chapitres structurent la présentation de ce travail avec l'objectif d'y développer: le contexte global de l'évaluation (au niveau législatif, conceptuel et théorique), les objectifs et la méthodologie de la recherche menée, les analyses des données issues du questionnaire, celles relatives aux réunions observées et enfin les analyses des discours individuels. À la suite de la conclusion sont présentées des fiches repères. Ces dernières sont conçues comme des supports, portant sur six axes majeurs émergeant de la recherche, à destination des professionnel·le·s et des équipes, afin de susciter réflexions et échanges autour de cette thématique.



# 1 LES ENJEUX DE L'ÉVALUATION EN ACCUEIL FAMILIAL

---

L'analyse de la littérature scientifique récente concernant l'évaluation des situations en protection de l'enfance fait apparaître au moins deux ensembles thématiques de recherches. Le premier regroupe des écrits portant sur l'évaluation des activités et des organisations (Albert, Chaput-Le Bars & Frechon, 2017) et le deuxième sur l'évaluation des situations des enfants, lors d'une démarche de repérage du danger ou durant un placement. Dans ces deux champs, le constat est fait d'une formalisation croissante de la pratique, mais aussi de différentes postures des acteurs et des actrices, de la résistance à l'appropriation stratégique.

En France, au fil des évolutions législatives et de la transformation des relations entre les institutions, la pratique de l'évaluation est appelée à devenir de plus en plus formalisée, de plus en plus participative, au moins dans les textes législatifs et les différentes références normatives. Au cours de la période comprise entre la loi du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance et la loi du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant, on peut observer *« une volonté politique marquée, présente notamment dans la loi du 5 mars 2007 et dans les recommandations des États généraux de l'enfance de 2010, de formaliser l'évaluation des situations familiales. »* (Robin, 2012, 124).

Ce chapitre est consacré dans un premier temps à la présentation à l'évolution du cadre légal et de la formalisation croissante de l'évaluation en protection de l'enfance, ainsi qu'aux questions politiques et techniques qui sous-tendent le choix des dimensions évaluées. Seront ensuite évoquées les recherches déjà existantes sur le fonctionnement de l'équipe pluriprofessionnelle en accueil familial, ainsi que les processus et effets de la participation des parents et des enfants à cette évaluation.

## 1.1 VERS UNE FORMALISATION CROISSANTE DE L'ÉVALUATION DES SITUATIONS EN PROTECTION DE L'ENFANCE

Sur le plan légal, **la loi du 2 janvier 2002** rénovant l'action sociale et médico-sociale (2002-2) a intégré de façon massive la notion d'évaluation, sur deux versants : évaluation des besoins des usagers (terminologie remplacée aujourd'hui par personne concernée) et programmation des actions se déclinant en procédé d'évaluation interne et externe des services et établissements du champ.

Quelques années plus tard, **la loi du 5 mars 2007** réformant la protection de l'enfance (2007-293) introduit dans ses premiers articles l'obligation de l'organisation du recueil et du traitement des informations préoccupantes par les services du Conseil Départemental. Cette disposition a fait l'objet d'un important travail de recherche-action conduisant à un référentiel (référentiel CREA Rhône Alpes, Robin, 2013). De plus, est alors inscrite dans la loi, l'évaluation annuelle et pluridisciplinaire de l'enfant et de sa situation comme un préalable au rapport annuel et ce « aux fins de garantir la continuité et la cohérence des actions menées » (Art. 18).

Deux outils majeurs sont alors formalisés et inscrits dans la loi : le Document Individuel de Prise en Charge en 2002-2, puis le Projet Pour l'Enfant en 2007. «*Les services départementaux et les titulaires de l'autorité parentale établissent un document intitulé "projet pour l'enfant" qui précise les actions qui seront menées auprès de l'enfant, des parents et de son environnement, le rôle des parents, les objectifs visés et les délais de leur mise en œuvre. Il mentionne l'institution et la personne chargées d'assurer la cohérence et la continuité des interventions*» (Art. 19). Ainsi, des recommandations de bonnes pratiques sont formulées (ANESM, 2013), et des référentiels déjà existants, au Canada notamment, reçoivent une large diffusion (comme le guide des compétences parentales de Steinhauer, 1996). Toutefois, en 2015, l'Observatoire National de l'Enfance en Danger, dans son rapport annuel transmis au Premier Ministre rend compte d'un état des lieux à propos du déploiement du PPE. Ce dernier est utilisé de façon très hétérogène sur le territoire français et représente une source d'interprétation divergente des objectifs initiaux se traduisant par des contenus et des utilisations extrêmement variées. En 2014, l'ONED avait déjà souligné la nécessité d'une évaluation préalable à l'élaboration du PPE, sous forme d'un référentiel d'évaluation initiale partagée, à la suite notamment d'une étude menée la même année par le Défenseur des Enfants, adjoint au Défenseur des Droits.

Toutefois, la mise en œuvre d'évaluations fiables en protection de l'enfance est repérée comme problématique. De nombreux facteurs sont repérés comme la non-spécialisation des travailleurs/ses sociaux/ales, l'absence d'une stratégie évaluative, la faiblesse des connaissances des intervenant-e-s (notamment concernant le développement de l'enfant) ainsi que l'ambiguïté de la posture d'évaluation (Corbet, Séverac, & Le Ruff, 2016). Le constat d'une faible connaissance des processus qui conduisent à l'évaluation de la situation d'un-e enfant pendant son accueil est également partagé par de nombreuses instances nationales (ONPE, IGAS, ANESM).

Partant de ce constat, **la loi n°2016-297 du 14 mars 2016** relative à la protection de l'enfant recentre la protection de l'enfant autour de la prise en compte de ses besoins, et renforcent les dispositifs et les procédures formalisant la pratique de l'évaluation des situations avant toute décision et toute mesure, et en cours de mesure.

Le Code de l'action sociale et des familles est modifié et indique que toute prestation proposée doit être précédée d'une évaluation de la situation portant sur trois points : l'état du mineur, la situation de la famille et les aides mobilisables dans son environnement (Art. L 223-1 du CASF). Ainsi, la conduite d'une évaluation est directement associée aux décisions d'intervention, et ce tout au long du parcours de l'enfant. D'ailleurs, l'article L 112-4 du CASF définit également trois axes à considérer pour guider les décisions : l'intérêt de l'enfant, la prise en compte de ses besoins fondamentaux, déclinés en besoins physiques, intellectuels, sociaux et affectifs et le respect de ses droits. Ainsi, les considérations relatives à la décision viennent préciser les domaines de la situation de l'enfant devant être évalués. À souligner ici, qu'au-delà du guide majeur que constituent ces dispositions légales notamment autour des besoins de l'enfant, les modalités de leurs évaluations et de leurs interprétations restent à l'appréciation des services mandatés. Toutefois, des supports sont élaborés dans une perspective d'encadrer la dimension projet des interventions réalisées.

La loi du 14 mars 2016 et ses décrets d'application contiennent ainsi également l'indication du contenu et du rythme de réalisation du rapport d'évaluation. Celui-ci devra aborder l'évolution de la santé physique et psychique de l'enfant, de son développement, de sa scolarité, de sa vie sociale et de ses relations avec sa famille et les tiers intervenant dans sa vie, afin de vérifier l'adéquation des interventions et du projet pour l'enfant aux besoins de ce dernier. Au-delà des éléments tirés de l'évaluation pluridisciplinaire de la situation de l'enfant, le rapport de situation comprend également : « *le bilan de la mise en œuvre des actions définies dans le projet pour l'enfant en mettant en exergue les points d'évolution, les actions à poursuivre et l'implication des parents ; ainsi que le bilan de l'atteinte des objectifs fixés dans la décision administrative ou judiciaire* » (décret 2016-1557 du 17 novembre 2016). L'obligation est accrue pour les enfants de moins de deux ans qui devront bénéficier de cette évaluation tous les six mois (art. 28). Ainsi, la démarche évaluative concerne plusieurs niveaux (situation de l'enfant, actions et objectifs) qui inscrivent l'évaluation dans la continuité des actions précédentes et dans la projection des suivantes.

Le projet pour l'enfant reste l'outil principal de ce renforcement de la formalisation de l'évaluation. Ainsi, la loi du 14 mars 2016 prévoit que celui-ci comprenne notamment une évaluation médicale et psychologique du mineur afin de détecter les besoins de soins qui doivent être intégrés au document. Par la suite, le décret n° 2016-1283 du 28 septembre 2016 relatif au référentiel fixant le contenu du projet pour l'enfant rappelle que ce projet doit s'appuyer sur une évaluation prenant en compte « *la situation de l'enfant, celle de sa famille, les aides auxquelles il peut être fait appel dans son environnement, ainsi que sur l'évaluation médicale et psychologique prévue à l'article L. 223-1-1* ». Toutefois, au-delà de ces orientations législatives, de multiples questions restent ouvertes, quant à l'effectivité des pratiques d'évaluation en termes de diversités, de supports, de conceptions sous-jacentes et d'analyses, notamment au regard de l'articulation proximale avec le processus de décisions consécutif.

Sur le plan international, depuis les années 1990 sont développés des outils formalisés permettant d'évaluer la situation des enfants concernés par des situations de protection. On peut citer notamment le Framework for the Assessment of Children in Need and their Families (Department of Health and al., 2000), développé en Angleterre puis adapté en français au Québec dans le cadre de l'Initiative Aides (Action intersectorielle pour le développement de l'enfant et leur sécurité), avec le développement d'outils spécifiques comme le Cahier d'Analyse des Besoins de l'Enfant. Les recherches évaluatives québécoises ont mis en évidence que la démarche centrée sur les besoins de l'enfant améliorerait la qualité du soutien perçu par les parents et les conditions propices au développement de l'enfant (Léveillé & Chamberland, 2010).

## **1.2 LES DIMENSIONS ÉVALUÉES : UNE QUESTION TECHNIQUE ET POLITIQUE**

Ces évolutions législatives sont le fruit du constat des manques conceptuels et pratiques relevés par les acteurs institutionnels : une responsabilité éclatée entre les nombreux/ses professionnel·le·s, un manque de connaissances objectives du développement de l'enfant, des parcours d'enfants peu stables, une incompréhension du fonctionnement des dispositifs par les parents. Ainsi, l'explicitation des dimensions prises en compte par les travailleurs/ses sociaux/ales et les magistrat·e·s dans leur évaluation conduisant à des décisions de protection de l'enfance est ressentie

aujourd'hui comme une exigence démocratique (Robin & Durning, 2013). Cela s'inscrit dans la continuité des lignes directrices relatives à la protection de remplacement pour les enfants (Assemblée Générale de l'ONU, 2010) à un niveau international. Elles soulignent l'importance de l'évaluation dans le but de faciliter le retour éventuel de l'enfant dans sa famille, mais aussi de la place de la famille dans le plan d'actions.

### **1.2.1 Des dimensions projet : des dimensions à évaluer ?**

Trois dimensions majeures sont mentionnées dans les différents décrets<sup>1</sup> issus de la loi du 14 mars 2016, afin de créer une cohérence entre l'évaluation de la situation de l'enfant, le rapport de situation, le PPE et les actions menées. Le décret du 28 septembre 2016 explicite ainsi les trois dimensions qui doivent être présentes dans le projet pour l'enfant :

- le développement, la santé physique et psychique de l'enfant,
- les relations avec la famille et les tiers intervenant dans sa vie,
- la scolarité et la vie sociale de l'enfant.

Pour chacune de ces dimensions (intitulées « domaines de vie » dans le décret), des éléments d'évaluation doivent être mentionnés, ainsi que les observations et propositions des titulaires de l'autorité parentale, de l'enfant et de son environnement. C'est sur la base de ces éléments qu'un plan d'action doit être proposé et mis à jour régulièrement, comme l'illustrent les trames de projet pour l'enfant et de rapport de situation proposées par la Direction Générale de Cohésion Sociale à la suite de la publication des décrets (Direction Générale de Cohésion Sociale, 2016).

Si ces « domaines de vie » restent relativement vastes, on retrouve ici les grandes dimensions identifiées par les différents référentiels et sources normatives françaises et internationales déjà cités (ANESM, 2013 ; Robin, 2013 ; Steinhauer, 1996). Le cadre légal insiste sur l'évaluation de la situation de l'enfant dans sa globalité (et non de l'enfant lui-même), sans oublier de mentionner spécifiquement le développement de l'enfant et sa santé psychique.

### **1.2.2 Interdépendance entre parcours d'accueil et développement de l'enfant**

L'évaluation du développement et de la santé psychique de l'enfant, dont il est largement rappelé aujourd'hui l'importance pour parvenir à répondre aux besoins de l'enfant, est prise dans de forts enjeux idéologiques. En effet, évaluer le développement signifie s'intéresser à comment va l'enfant dans l'ici et maintenant, mais aussi à son devenir. Cela confronte également les professionnel·le·s à l'idée de prédiction. En effet, les études réalisées auprès d'enfants en famille d'accueil démontrent que le temps passé en accueil, la durée et la stabilité de ce dernier sont des facteurs déterminants dans la sécurité de l'attachement (Eagle, 1994; Euillet, 2018; Larsson et al., 1986; Marcus, 1992; Stovall & Dozier, 1998, 2000). De même, elles suggèrent que les enfants ayant eu l'expérience de nombreux changements de *caregivers* dans leur prime enfance se développent moins bien que ceux qui n'ont pas connu de tels changements (Stovall & Dozier, 1998, 2000). Les placements multiples durant l'enfance sont souvent le début de problèmes relationnels qui s'étendent de l'enfance à l'âge adulte (Fonagy, 1996). En retraçant les recherches réalisées depuis 1980 sur les jeunes adultes sortants de placement, Stein regroupe les résultats autour des thématiques du logement, de l'éducation scolaire, de la formation et de l'emploi, ainsi que de la santé. Il s'intéresse en particulier aux conditions

---

<sup>1</sup> Décret 2016-1283 du 28 septembre 2016 relatif au PPE et le décret 2016-1557 du 17 novembre 2016 relatif au rapport de situation.

nécessaires à la résilience des jeunes ayant vécu un placement : la stabilité, une identité positive (*positive sense of identity*) comprenant leur connaissance de soi, leur estime de soi et leur efficacité. Le point essentiel à assurer serait alors l'attachement des jeunes, mais aussi leur connaissance et compréhension de leur histoire personnelle (Stein, 2012,167-168).

Dans sa recherche sur les parcours des enfants placés, Potin (2009) a constitué quatre types de parcours : les enfants « placés » (39%) qui ont été accueillis à moins de 10 ans et ont connu un ou deux lieux d'accueil dont un en famille d'accueil, les enfants « déplacés » (19%) qui ont été accueillis dans au moins trois lieux diversifiés, les enfants « replacés » (29%) qui sont au moins une fois retournés vivre chez leurs parents et enfin les enfants « pseudo placés » qui ont été accueillis tardivement pour une courte durée et dans un nombre de lieux restreints. Toutefois, l'auteur invite à ne pas se réduire à la vision de la trajectoire individuelle de l'enfant, mais bien au parcours qui concerne l'ensemble des acteurs et des groupes qui participent et se recomposent à partir du placement. En effet, les travaux sur les parcours d'enfants, notamment en lien avec les questions de continuités et de ruptures démontrent bien les aspects dynamiques et multi-factoriels à l'œuvre (Euillet, 2019 ; Robin & Séverac, 2013).

Les travaux autour des trajectoires mettent ainsi en évidence l'interdépendance de très nombreuses dimensions (Frechon & Breugnot, 2019). Dans l'évaluation des situations, toute la difficulté consiste alors à utiliser les connaissances existantes, à prendre compte la complexité des paramètres, tout en évitant le piège de la prédiction. L'évaluation du développement de l'enfant, et notamment de sa santé mentale, est en effet prise dans des enjeux idéologiques forts, mis en exergues par le débat suscité par l'expertise collective de l'Inserm sur les troubles des conduites de l'enfant en 2005 (Mouchenik & al., 2010).

### **1.2.3 L'évaluation du devenir de l'enfant ?**

Les approches à partir du développement et du devenir adulte sont basées sur une vision de l'enfant comme être en développement, futur adulte, dont il faut préserver les potentialités futures. Sans remettre en question l'intérêt de cette conception, elle peut être complétée par une approche basée sur le bien-être subjectif de l'enfant, dans l'ici et maintenant (Ben-Arieh & Frønes, 2011). En effet, les valeurs et les références sur lesquelles les individus s'ajustent pour imaginer la meilleure vie possible varient en fonction des cultures et des périodes historiques et donc tout au long de la vie des individus. Pour les enfants, le lien entre présent et futur est particulièrement important : selon les approches, on se focalisera sur l'enfant comme « adulte en devenir » (*becoming*) et on s'intéressera aux éléments qui peuvent favoriser ou affecter son développement futur, ou bien on lui reconnaîtra une existence « ici et maintenant » et on s'intéressera à sa vie présente (*being*). L'équilibre entre *being* et *becoming* est une part du bien-être des enfants, que l'on peut illustrer par exemple par l'équilibre entre le temps consacré au travail scolaire et aux loisirs. Le bien-être des enfants inclut alors le bien-être dans le présent et le bien-être dans le futur.

Les lois du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance et du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant ont permis une avancée importante dans la prise en compte des enfants, en attirant l'attention sur leur développement et en situant les enjeux de protection du côté du bien-devenir, de la nécessité d'assurer à ces enfants les meilleures conditions possible pour leur futur. Il est néanmoins important de souligner l'intérêt

pour le bien-être et la qualité de vie des enfants et plus particulièrement la subjectivité du bien-être dissociée du développement cognitif. En effet, un enfant présentant un développement considéré comme dans les normes peut présenter une qualité de vie altérée, et un enfant présentant un retard de développement ou une déficience intellectuelle peut ressentir une bonne qualité de vie (Lemétayer & Guéffier, 2006). Bien que les recherches soient récentes, il ne semble pas exister de lien entre performances cognitives et qualité de vie chez les enfants (Bacro & al., 2013 ; Ganne, 2013).

En parallèle, les recherches sur l'écologie de la prise de décision en protection de l'enfance montre l'interdépendance de « facteurs de cas », de facteurs organisationnels, de facteurs externes et de facteurs liés directement au processus décisionnel lors de la construction d'une décision en Protection de l'Enfance (Baumann & al., 2011). L'étude du processus d'évaluation ne peut donc se faire qu'en contexte, dans un cadre organisationnel et théorique donné, et dans la perspective d'une historicité expérientielle notamment. En effet, le cadre organisationnel, la qualité du travail d'équipe et le sentiment de sécurité des professionnel·le·s peuvent influencer la qualité des évaluations (Boutanquoi, Bournel-Bosson, & Minary, 2013). Sur le plan international, les recherches mettent bien en évidence la nécessité d'articuler différentes logiques d'évaluation (evidence-based practice, évaluation structurée et jugement professionnel) (De Bortoli, Ogloff, Coles, & Dolan, 2017).

L'évaluation des situations en protection de l'enfance fait donc intervenir des dimensions techniques (choix des critères d'évaluation, périmètre de cette évaluation, connaissances sur le développement de l'enfant, etc...), mais également des dimensions politiques (Bouquet, Jaeger & Sainsaulieu, 2007), qui viennent interroger la place des différent·e·s acteurs et actrices. Ce sont ces différentes places dans le processus que nous allons maintenant interroger, tant du côté des professionnel·le·s que du côté des parents et des enfants. En effet, la littérature souligne la spécificité des problématiques rencontrées par les services d'accueil familial dans l'articulation de la place de chacun·e dans ces processus (Sellenet, 2008), en raison d'une part de l'évolution de l'équipe pluriprofessionnelle (avec, entre autres, la professionnalisation du métier d'assistant·e-familial·e), et d'autre part, du lien avec les enfants et les parents dans un cadre contraint.

### **1.3. L'ÉQUIPE PLURIPROFESSIONNELLE EN ACCUEIL FAMILIAL ET L'ÉVALUATION**

Les services de placement familial sont confrontés à des situations mettant en jeu de manière singulière l'articulation entre les différent·e·s professionnel·le·s entourant un enfant. Cette pluri-disciplinarité s'inscrit dans l'histoire du développement des services d'accueil familial, et elle est aujourd'hui encouragée par le cadre législatif actuel en ce qui concerne l'évaluation (DGCS, 2016). Le travail d'équipe (dans ses multiples fonctions, Escots, 2011) et le partenariat institutionnel constituent des enjeux centraux dans la compréhension de l'organisation générale de l'activité professionnelle; enjeux également déterminants dans les pratiques professionnelles avec les personnes concernées par un dispositif (Defaux & Levené, 2017). L'évaluation dans le champ social et médico-social « *est une démarche de travail à part entière pour une équipe* » (Favard, 1991, 12). Mais qu'est-ce qu'une équipe ? De nombreux sociologues ont travaillé sur ce concept mis à l'épreuve dans de multiples domaines professionnels, en voilà une définition possible : « *faire équipe c'est mobiliser un groupe pour parvenir à un but* »

*commun explicite dont l'atteinte suppose l'interdépendance d'activités individuelles nécessitant d'être ajustées entre elles* » (Duret, 2011, p. 10).

L'organisation institutionnelle est ici mobilisée dans son rôle de délimitation des fonctions et des champs de compétences de chacun de ses membres missionnés, dont les contours évoluent, notamment dans l'accueil familial avec la professionnalisation des assistant·e·s familiaux/ales (de Chassey, Renault, & Thevenot, 2012; Euillet, 2010 ; Oui, 2019 ; Turbiaux, 2010).

Les lois de 1992 et de 2005, portant sur la professionnalisation des assistant·e·s familiaux/ales ont progressivement structurés les services de placement, en instaurant un cadre légal reconnaissant les assistant·e·s familiaux/ales comme des professionnel·le·s rattaché·e·s et contrôlé·e·s :

« - rattachement de tout assistant familial à un dispositif institutionnel (art. L 421-2 du CASF) ;

- organisation et fonctionnement des équipes de placement familial dans le cadre du projet de service de l'ASE (art. L 221-2 du CASF) ;

- contrôle des personnes physiques à qui le département a confié des mineurs (art. L 221-1 du CASF) ;

- suivi de l'enfant en vue d'établir un rapport annuel après une évaluation pluridisciplinaire sur sa situation (art. L 223-5 du CASF) ;

- accompagnement professionnel des assistants familiaux que le département emploie et évaluation des situations d'accueil par une équipe de professionnels qualifiés dans les domaines social, éducatif, psychologique et médical (art. L 422-5 du CASF) ; information précise de l'assistant familial sur la situation de l'enfant confié, notamment sur le plan de sa santé et de son état psychologique ; participation de l'assistant familial à la mise en œuvre et au suivi du projet individualisé pour l'enfant ; consultation de l'assistant familial préalablement à toute décision concernant le mineur accueilli et participation à l'évaluation de la situation de ce dernier (art. L 421-16 du CASF).

- organisation d'un dispositif d'astreintes permettant que l'accueillant puisse toujours joindre un professionnel en cas d'urgence (art. R 421-42 du CASF). » (ONED, 2015)

Les assistant·e·s familiaux/ales font donc aujourd'hui partie de l'équipe pluriprofessionnelle chargée de la mise en œuvre et du suivi du projet personnalisé de l'enfant, et participent à l'évaluation de la situation du mineur confié. L'arrêté du 14 mars 2006 est en ce sens particulièrement explicite : « *le travail de l'assistant familial s'inscrit dans un projet éducatif global qui nécessite un ensemble d'interventions psycho-socio-éducatives spécifiques à chaque enfant, adolescent ou jeune majeur. En conséquence, l'assistant familial fait partie de l'équipe pluridisciplinaire d'accueil familial permanent et à ce titre participe aux réunions d'évaluation et/ou de synthèse sur la situation du ou des enfants accueillis* ».

Des recherches récentes éclairent en partie l'articulation des places entre référent·e·s de placement et assistant·e·s familiaux/ales. Ainsi, un questionnaire adressé par l'ONPE aux départements montre que « *les assistants familiaux sont « systématiquement » présents à ce type de réunions [synthèse] dans 66 % des départements répondants et sont « souvent » présents pour 21 % des départements, soit une présence très régulière pour 87 % des départements* (ONED, 2015). La situation est en revanche différente concernant les écrits professionnels qui structurent le processus d'évaluation, notamment les écrits transmis aux juges des enfants. Dans ce cadre, selon Lenzi (2016), des normes implicites

attribuent aux référent·e·s la responsabilité de la rédaction des écrits professionnels, tout en s'appuyant sur les observations, les ressentis des assistant·e·s familiaux/ales. Dans ces situations : *« la parole des assistants familiaux est souvent relayée par un référent de placement ou un membre du service. Ce mécanisme qui positionne l'assistant familial dans une forme de subordination au regard des référents de placement peut avoir pour conséquence un contrôle de l'expression de ses affects et ses ressentis à partir desquels il apprécie, juge la situation et gère les difficultés. »* (Lenzi & al., 2016, 157). De plus, toujours selon Lenzi et ses collègues, ces situations *« ont également tendance à produire une évaluation de la famille d'accueil dans l'efficacité de la situation de placement. »* (Lenzi & al., 2016, p. 157). En effet, l'évaluation des situations d'accueil telle qu'indiquée dans l'article L422-5 du CASF peut porter à confusion et surtout à de multiples interprétations et donc mises en pratiques possibles.

À propos de l'évaluation de la pratique de l'assistant·e familial·e, ou des effets de sa pratique sur le développement et/ou la situation de l'enfant, la théorisation d'Anne Jorro (2016) sur la relation critique qui articule l'activité évaluative à l'accompagnement professionnel peut être éclairante. La récurrence des pratiques évaluatives dans le champ des sciences humaines et sociales contribue à des surreprésentations négatives de l'évaluation, associée à la notion de contrôle, d'emprise. D'après cette auteure, *« la relation critique dans un processus d'accompagnement professionnel a plus à voir avec la construction de significations qu'avec la vérification binaire d'un indicateur [...] et proche de la construction de significations qui fassent sens auprès des acteurs au point d'infléchir leurs pratiques professionnelles »* (Jorro, & Mercier-Brunel, 2016, p. 11). Deux valeurs fondamentales fondent cette relation : bienveillance et exigence.

L'évaluation des situations au cours d'un accueil familial fait de plus intervenir des éléments liés aux différent·e·s acteurs et actrices impliqué·e·s dans ce processus : les professionnel·le·s du placement familial, les parents de l'enfant accueilli, et l'enfant lui-même, être en devenir, mais qui construit des liens dans le présent. Le croisement des enjeux concernant le statut de chacun·e dans le processus permet de mettre en évidence les défis spécifiques de l'évaluation en contexte d'accueil familial.

#### **1.4. LA PARTICIPATION DES ENFANTS ET DES PARENTS AU PROCESSUS EVALUATIF**

La place des parents et des enfants dans le processus fait également l'objet de tensions et d'enjeux importants, incitant au développement d'une conception participative de l'évaluation. Ces conceptions participatives, qui engagent les différentes parties prenantes d'un projet dans sa planification et sa réalisation (notamment les bénéficiaires, ou les usager·e·s de ce projet), se sont développées dans des secteurs nécessitant une connaissance fine des besoins des publics (Jacob & Ouvrard, 2009).

Cependant, la participation est un terme polysémique. Diverses conceptualisations permettent de penser différents niveaux de participation. Les travaux d'Arnstein (1969), portant sur le repérage des niveaux de participation, sont les plus cités, et sont repris par l'ANESM dans ses recommandations (ANESM, 2014). Concernant la participation individuelle à l'évaluation en cours de mesure en protection de l'enfance, on peut se référer aux travaux de Knorth (2002), et Bouma, Lopez Lopez et Knorth (2018), qui distinguent trois niveaux de participation : être informé, être écouté, être impliqué.



Le niveau d'information à propos de l'évaluation de la situation pendant une mesure de placement est posé comme tel dans le décret 2016-1557 du 17 novembre 2016 « *Art. R. 223-21.-Le président du conseil départemental porte le contenu et les conclusions du rapport à la connaissance du père, de la mère, de toute autre personne exerçant l'autorité parentale, du tuteur et du mineur, en fonction de son âge et de sa maturité. Lorsque ce rapport est transmis à l'autorité judiciaire, cette démarche est faite préalablement* ».

#### **1.4.1. La participation des enfants : de nombreux freins**

Depuis la loi du 14 mars 2016, les droits de l'enfant dans le processus décisionnel sont ré-affirmés, puisqu'il doit être « *dans tous les cas [...] associé aux décisions qui le concernent selon son degré de maturité* » (art. 1). Cet article vient donc renforcer l'association de l'enfant aux décisions, mais aussi générer de nombreux questionnements relatifs à la conception de cette association: associer, est-ce faire participer ? Associer l'enfant, est-ce lui permettre de participer au processus de décision ?

À propos de la participation des enfants, l'UNICEF s'appuie sur les travaux de Hart (1992), qui s'est lui-même appuyé sur Arnstein (1969) pour proposer une échelle comportant huit niveaux de participation, allant de la manipulation à une forme de participation pleine et entière, associant enfants et adultes. Ces repères s'appliquent toutefois davantage à une participation collective qu'individuelle.

Les recherches existantes montrent que les enfants restent peu acteurs et actrices de l'évaluation, et souhaiteraient que leur voix soit davantage entendue (Arbeiter & Toros, 2017). Ce constat d'une faible participation des enfants au processus d'évaluation est partagé dans l'ensemble des recherches françaises (Robin, 2010), mais également internationales, comme le montre une revue de littérature sur le sujet (van Bijleveld, Dedding, & Bunders-Aelen, 2015). Une recherche récente apporte de nouveaux éléments sur les enjeux de la participation de l'enfant démontrant que la participation de l'enfant placé au processus de décision réduirait les traumatismes émotionnels liés au contexte d'accueil (Rafeedi & al, 2019).

Sur le plan méthodologique, les recherches montrent également que créer les conditions de la participation individuelle ou collective des enfants est difficile. Les entretiens individuels avec les enfants sont très tributaires du sentiment d'autorisation que les enfants peuvent ressentir vis-à-vis des adultes qui les entourent (Ganne, 2017). La participation collective nécessite également une posture spécifique des adultes (Daran, Mazet, Warin, Calmo & Pachod, 2013 ; Lacroix, 2016) et des professionnels (Chouin, 2017). Le rapport enfants adultes est fortement influencé par les conceptions que les adultes ont de l'enfant, de son autonomie de pensée, de sa capacité à se positionner, à pouvoir disposer de certaines informations. C'est ainsi que « *la participation des enfants dépendra de notre capacité d'adulte à entendre leur voix, à rendre compte de cette sensibilité singulière de l'enfant* » (Sellenet, 2012).

Tant du côté des enfants que des adultes, la participation, si elle est vécue comme une injonction, peut également créer de nouvelles disparités entre ceux qui ont les ressources subjectives leur permettant de participer et ceux qui n'en disposent pas (Castel, 2013).

#### **1.4.2. Des enjeux complexes liés à la participation des parents**

Depuis les récentes et massives évolutions législatives, le parent est devenu un acteur clé dans la mise en œuvre des mesures de protection de l'enfance. Au-delà du niveau juridique (respect de l'autorité parentale et des droits parentaux), l'évolution de la

considération des parents se traduit au niveau de l'accompagnement socio-éducatif. En effet, la recherche d'adhésion des parents aux mesures mises en place et le maintien des liens pour le bien-être de l'enfant s'appuient sur la considération selon laquelle l'enfant doit être protégé et ses parents soutenus dans leurs difficultés. Cette posture peut être associée à une injonction paradoxale par des professionnel·le·s devant établir une relation de confiance avec les parents, proposer un soutien à la parentalité, maintenir les liens avec l'enfant accueilli et évaluer la situation des enfants. Dans ce contexte, créer les conditions de la participation individuelle ou collective des parents en protection de l'enfance est difficile, notamment en raison du contexte d'aide contrainte. Il est possible d'observer aujourd'hui une diversité de déclinaisons de cette place, comme ont pu le montrer les travaux de Bouma, Lopez Lopez et Knorth (2018), qui distinguent trois niveaux de participation : être informé, être écouté, être impliqué.

Les comparaisons européennes montrent une variété d'approches sur un continuum allant d'une conception où les parents sont avant tout vus comme néfastes au développement de l'enfant à une conception opposée où enfants et parents sont les deux destinataires à parts égales du système de protection (Boddy & al., 2013). Le type et le degré d'implication des parents font alors l'objet de pratiques spécifiques (Join-Lambert, 2016). Les travaux de recherche portant sur le point de vue des parents d'enfants placés montrent l'importance du vécu de stigmatisation, rendant compliquée et asymétrique la place des parents à l'égard des professionnel·le·s (Arbeiter & Toros, 2017 ; Sécher, 2010). Le problème soulevé par le partenariat entre professionnel·le·s et parents est l'inadéquation entre exigences professionnelles d'un côté, et attentes des parents de l'autre. En effet, si les modalités de la relation sont prédéfinies par les professionnel·le·s avec comme attente des usager·e·s que ces dernier·e·s s'y plient, le terme de partenariat paraît erroné (Sellenet, 2003). La différence de pouvoir entre parents et professionnel·le·s est trop importante (Fablet, 2008). La participation des parents est aujourd'hui un impératif dans les institutions : « *non seulement les parents peuvent, mais, bien plus, ils doivent participer* » (Guigue, 2010, 12). Cela se traduit formellement par la participation des parents à des dispositifs de concertation, à l'élaboration d'un document contractuel, ou encore dans l'évaluation des services (Barbe, 2009). Dans de nombreuses situations, la participation des parents reste cependant purement formelle : ils ont très peu de possibilités de participer à l'élaboration des projets et à la formulation des objectifs éducatifs et pédagogiques, individuels ou collectifs, qu'ils sont pourtant invités à signer. Plusieurs guides de « bonnes pratiques », édités à destination des professionnel·le·s, poursuivent une même idée : l'idée de coopération parents-professionnel·le·s (ANESM, 2009, 2014 ; Ministère de la Santé et des Solidarités, 2007 ; Sanchez, 2010).

Nombreux sont les acteurs et actrices à attirer l'attention sur la diversité des situations en protection de l'enfance, qui viennent directement influencer sur les modalités participatives des parents (Barreyre & al., 2002 ; Delens-Ravier, 2001 ; ODEV, 2005). En voici quelques-uns : distance géographique, confrontation avec l'éducation transmise par la famille d'accueil, disqualification sociale et personnelle des parents, habitudes des services et institutions, difficultés à solliciter les services, incompréhension des logiques institutionnelles, difficultés psychiatriques majeures, isolement social massif, ...

C'est dans cet ensemble d'éléments liés à la participation des parents à la mesure que s'inscrit la participation des parents à l'évaluation de la situation de leur enfant. Nous faisons l'hypothèse que les réserves et freins évoqués plus haut sont amplifiés. Impliquer les parents dans le processus d'évaluation, pouvant être traduit comme un rapprochement des parents dans le processus de décision, est perçu comme risqué.

Toutefois, l'intérêt de la participation des parents au processus d'évaluation a été relevé dans des recherches réalisées ces dernières années dans différents pays occidentaux. Elles ont mis en évidence le fait que l'implication des parents dans le processus d'évaluation est associée à des parcours plus favorables pour les enfants (Alfandari, 2015; Damman, 2014).

### **1.4.3. La participation : un enjeu institutionnel et professionnel**

Dans le cadre de la protection de l'enfance, la nécessité d'attention à la dimension institutionnelle, au risque de « captation institutionnelle » apparaît comme indispensable : *« la parole des enfants et des parents sur eux-mêmes et sur les circonstances de leur vie quotidienne se trouve constamment déplacée à l'intérieur d'univers sémantiques qui se révèlent souvent passablement éloignés des espaces « ordinaires » d'où elle émerge spontanément »* (Lacharité, 2015, 42). À partir de ce constat, Carl Lacharité énonce quatre caractéristiques d'une pratique participative :

- Une centration sur l'expérience : soutenir l'expression de l'expérience, recueillir et rendre audible/visible le point de vue sur eux-mêmes et leur vie, point de vue qui fait sens pour eux, rendre transparents les savoirs, les observations et les hypothèses des professionnel·le·s. Dans une démarche participative, l'apprentissage n'est jamais à sens unique et repose sur la reconnaissance de l'incidence des professionnel·le·s dans la vie des familles et inversement.
- Des descriptions dialogiques : reconnaître explicitement que le point de vue des enfants a autant de valeur que celui des professionnel·le·s, s'assurer que les descriptions soient commentées, voire contestées. Elles évoluent dans le temps.
- Une posture réflexive : promouvoir une posture réflexive tant chez les enfants, chez les parents et chez les professionnel·le·s, anticiper, envisager les effets des actions et des décisions individuelles et conjointes sur le bien-être de l'enfant et son développement.
- La construction de relais parmi un ensemble d'adultes et les inviter à contribuer à relever les trois défis : défi de sens, de participation et de dialogue.

L'enjeu des pratiques participatives tient aussi dans l'interrelation entre la participation des enfants et celle des parents encouragée par des pratiques professionnelles participatives. Toutefois, même si des travaux évoquent, d'un point de vue théorique, que le travail avec les familles est indispensable à un retour possible de l'enfant dans sa famille, le contexte de la mesure de protection et ses objectifs jouent ici un rôle crucial dans l'implication des familles. Si l'accueil est perçu comme la dernière solution envisagée et donc seulement pour les situations extrêmement chaotiques, alors le travail à réaliser pendant l'accueil avec les parents paraît colossal (voire impossible) aux yeux des professionnel·le·s. Par contre, si la séparation est pensée dans un but thérapeutique des relations intra-familiales, du système familial et de chaque membre concerné, alors le travail avec les parents se trouve au cœur de la mesure de protection de l'enfance. De cette clarification avec les parents des objectifs de la mesure, dépend un ensemble de processus et de pratiques autour d'une place accordée aux parents.

De plus, dans le système actuel de protection de l'enfance, les professionnel·le·s peuvent se retrouver face à des injonctions paradoxales, devant établir une relation de confiance

avec les parents, proposer un soutien à la parentalité, maintenir les liens avec l'enfant accueilli et annuellement évaluer la situation des parents, évaluation de poids dans le processus de décision à propos du parcours de l'enfant. La recherche d'adhésion des parents aux mesures mises en place et le maintien des liens pour le bien-être de l'enfant s'appuient sur la considération selon laquelle l'enfant doit être protégé et ses parents soutenus dans leurs difficultés.

À propos de la pratique d'évaluation des situations des parents et de leurs compétences, en France peu d'outils sont répertoriés et maniés par les professionnel·le·s. La place occupée par les parents dans le processus d'évaluation est donc un élément heuristique important pour appréhender les évolutions concernant la place des acteurs et actrices en protection de l'enfance.

### **1.5. DES QUESTIONS SPECIFIQUES A L'ACCUEIL FAMILIAL**

La littérature existante met donc en évidence l'importance des enjeux concernant la pratique de l'évaluation lorsque l'enfant est en famille d'accueil. Qu'est-il évalué ? Le développement de l'enfant ? Mais également quelle interprétation est associée à un même constat dont les conditions diffèrent ? Que reflète le développement de l'enfant ? Une bonne adaptation à la famille d'accueil ? Des progrès qu'il faut encourager ? Un développement suffisamment solide pour pouvoir s'adapter à un nouveau milieu de vie ? Quelle prise en compte de ses sentiments, ses ressentis, par rapport à sa vie présente, à son futur, à ses liens avec les adultes qui gravitent autour de lui ?

S'ajoute aussi la réflexion autour des moyens et des supports de cette évaluation, notamment en termes d'outils, de méthode pour la réaliser. Quels sont les outils à disposition des uns et des autres ? Quels en sont les usages et les philosophies sous-jacentes ? Comment s'inscrivent-ils dans une approche plus globale de la situation et dans une conception plus globale de l'accueil familial ?

Mener une évaluation aussi complexe mobilise des enjeux, aux conséquences importantes sur le parcours de vie de l'enfant. Ainsi, les professionnel·le·s qui en ont la mission en ressentent la lourde charge. Inévitablement, sont ici convoquées les représentations des professionnel·le·s, leur subjectivité au regard de leur professionnalisme pour mener une telle évaluation (Boutanquoi, 2009). Quelles sont les représentations des professionnel·le·s à propos de l'évaluation de manière générale ? Quelle organisation institutionnelle soutient cette mission d'évaluation ? Cette évaluation vient également interroger les objectifs poursuivis dans le cadre des politiques publiques de Protection de l'Enfance, et amène les professionnel·le·s à se confronter à différentes questions vives dans le champ : articulation entre protection et soutien, limites de l'intervention en assistance éducative en prenant en compte l'autorité parentale, maintien des liens dans l'intérêt supérieur de l'enfant, stabilité des mesures de protection à long terme...

## **2. OBJECTIFS ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

---

L'étude de la littérature et du cadre légal montre ainsi que l'éclairage de la pratique d'évaluation en cours d'accueil s'avère aujourd'hui primordial au regard des enjeux qu'il sous-tend notamment autour de la construction du parcours de vie de l'enfant accueilli et de l'articulation avec la famille de l'enfant. Cependant, identifier les pratiques les plus à même de favoriser une évaluation fine et adaptée de la situation de l'enfant accueilli et de son environnement, nécessite d'identifier les indicateurs et outils effectivement utilisés ainsi que les représentations des professionnel·le·s concernant l'évaluation. Une pratique professionnelle s'élabore au regard de ce qu'elle induit, à travers le processus de décision, notamment sur les processus de construction des parcours des enfants.

### **2.1. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

La recherche réalisée en 2017 et 2018 visait à disposer d'un état des lieux précis et explicite des supports et des modalités d'évaluation des situations dans les différents services associatifs de placements familiaux.

Pour ce faire, les objectifs poursuivis dans cette recherche étaient les suivants :

- Recenser les supports/outils utilisés par les professionnel·le·s dans les services associatifs pour évaluer la situation de l'enfant,
- Comprendre les enjeux, les fondements, les représentations relatifs à l'évaluation de la situation d'un enfant en accueil familial associatif,
- Rendre visible et partager les pratiques et les réflexions autour de l'évaluation de la situation de l'enfant accueilli.

L'évaluation étant ici considérée comme un processus à la jonction de multiples influences et enjeux, nous avons fait le choix de nous situer dans une démarche compréhensive des pratiques actuelles, dans un moment de transition après le vote de la loi du 14 mars 2016. Pour rester fidèle à la complexité du processus, nous nous sommes appuyées sur des méthodologies à la fois quantitatives et qualitatives, factuelles et discursives, pour prendre en compte le discours des professionnel·le·s, des enfants et des parents, et en associant des professionnel·le·s à l'analyse des résultats.

Au regard de la complexité de la pratique d'évaluation et de l'articulation avec le parcours des enfants et l'implication des parents, deux volets complémentaires constituent la méthodologie de cette recherche : une enquête nationale par questionnaires anonymes et une phase qualitative par entretiens dans trois services.

La démarche choisie dans cette recherche s'inscrit dans un processus de co-construction entre les chercheuses et l'ANPF (notamment lors des conseils d'administration de l'ANPF) et de réflexion collective avec la réunion régulière d'un conseil scientifique (composé de chercheurs et de cliniciens de l'accueil familial).

### **2.2. UN RECUEIL DE DONNEES PAR QUESTIONNAIRES**

Dans une approche descriptive, la réalisation d'un état des lieux des supports et des modalités d'évaluation utilisés par les professionnel·e·s constituait un préalable. Elle s'est concrétisée par un questionnaire dont les objectifs sont les suivants :

- Réaliser un état des lieux au niveau national et au niveau des services associatifs,
- Connaître le processus d'évaluation « systématique » de chaque service,
- Connaître les critères, les éléments qui modifient ce processus : spécificité selon l'âge de l'enfant, le type de mesure, durée de l'accueil,
- Repérer le rôle des différents professionnel·le·s au sein des équipes,
- Examiner le rôle des enfants et des parents dans le processus d'évaluation notamment en termes de participation aux différentes étapes,
- Voir la dynamique partenariale autour de l'évaluation de la situation d'un enfant,
- Recueillir et analyser les différents supports/outils élaborés par les services avec quel contenu, depuis quelle date, à quel moment de la mesure, à quelle fréquence, par quels acteurs.

Un travail de repérage de l'ensemble des services associatifs d'accueil familial au niveau national a été réalisé par l'ANPF. C'est à partir de cet annuaire que l'équipe de recherche a adressé un questionnaire papier et numérique à 182 services.

À partir des réponses obtenues révélant la diversité des services, l'équipe de recherche a pu repérer des critères distinctifs des services, supports pour l'identification des services mobilisés dans la 2<sup>ème</sup> phase (qualitative), parmi les services ayant manifesté leur souhait d'y participer.

### **2.2.1. Démarche d'élaboration et de diffusion**

Afin que le questionnaire corresponde au maximum à la réalité des services et permette de recueillir des informations exploitables et comparables, plusieurs étapes de concertation ont jalonné sa construction.

Le premier temps de travail collectif a été réalisé avec les administrateurs et administratrices de l'ANPF autour des vocables employés (évaluation, outils, supports) et du processus réel d'évaluation, et ce, grâce à une mise au travail à partir d'une situation fictive. Ces échanges ont permis aux trois chercheuses de repérer les enjeux à l'œuvre et les subtilités lexicales. À l'issue, une première version du questionnaire a été élaborée et soumise au conseil scientifique. Remaniée, une deuxième version a été testée auprès des administrateurs de l'ANPF. La taille du questionnaire a été réduite pour faciliter son renseignement et une troisième version a été soumise au conseil scientifique pour validation.

Afin de sensibiliser les multiples acteurs et actrices à la démarche de recherche et à l'intérêt du questionnaire, l'équipe de recherche est intervenue lors de plusieurs journées régionales de l'ANPF (réunissant des acteurs et actrices de l'accueil familial à un niveau territorial : associatifs, sanitaires, départementaux). Un flyer a été maqueté et imprimé pour le distribuer lors des différents temps de rencontres avec les professionnel·le·s du champ associatif du placement familial. De plus, une adresse mail dédiée portée par l'Université Paris Nanterre a été créée pour accueillir toutes les questions et/ou remarques liées à cette recherche.

### **2.2.2. Le contenu du questionnaire**

Le questionnaire, composé de 34 questions, s'articule autour de cinq grandes parties :

- (1) les temps de l'évaluation de la situation de l'enfant accueilli (6 questions),

- (2) les outils et supports guidant le processus des évaluations au cours de l'accueil de l'enfant au sein du service (3 questions),
- (3) la participation de l'enfant au processus d'évaluation (4 questions),
- (4) la participation des parents au processus d'évaluation (5 questions),
- (5) des informations pour mieux connaître le service répondant (16 questions).

Les modalités de réponse aux différentes questions ont été pensées pour assurer l'anonymat aux répondants, les services ne pouvant pas être reconnus.

Le questionnaire pouvait être rempli sous trois formes : en ligne, en format PDF, ou en format papier afin de pouvoir couvrir toutes les possibilités techniques à disposition des services pour y répondre. Une campagne de relance téléphonique auprès des services a eu lieu afin d'inciter et rappeler les échéances : décembre 2017 au maximum pour répondre.

Malgré cela, le taux de retour est de 26% avec le recueil de 46 questionnaires complétés au 30 décembre 2017. Plusieurs points peuvent éclairer ce taux de non-réponses :

- La lourdeur du questionnaire. Malgré le faible nombre de questions, le temps moyen pour le compléter est d'environ 1h30. Son renseignement demande au(x) professionnel·le(s) de disposer d'informations assez précises sur le processus d'évaluation, avec des questions ouvertes nécessitant de rédiger.
- La sur-sollicitation des services : dans un contexte de charge de travail importante pour l'ensemble des professionnel·le·s, ces dernier·ère·s sont fortement sollicité·e·s et ont également complété·e·s un questionnaire administratif pour actualiser l'annuaire de l'ANPF dans une temporalité rapprochée.
- L'adaptation du questionnaire à tous les types de services. Lors des multiples échanges avec les services associatifs, ceux relevant du champ thérapeutique pouvaient ne pas se sentir proches de l'évaluation telle qu'elle a été présentée dans le questionnaire, davantage familiers des évaluations dans leurs dimensions médicales.

Ainsi, malgré un intérêt manifeste des services rencontrés pour la démarche, convaincus de son utilité, le renseignement du questionnaire a rencontré quelques obstacles.

### **2.3. DES DONNEES QUALITATIVES**

Afin de repérer plus finement les enjeux, les processus, les fonctionnements institutionnels, les représentations autour de la pratique de l'évaluation, trois services représentant la pluralité du secteur ont été mobilisés pour la réalisation d'entretiens semi-directifs avec différent·e·s professionnel·le·s (de formations et statuts différents), des parents et des enfants âgés entre 7 ans et 9 ans et l'observation de temps de réunion. Au total, 27 personnes ont été rencontrées lors de 26 entretiens et 9 réunions ont été observées durant le premier semestre de l'année 2018. Les informations précises relatives aux entretiens et aux réunions sont présentées dans la partie: « Déroulé et mise en œuvre de la phase qualitative ».

Ces entretiens et observations avaient pour objectif d'accéder, à l'aide du recueil de discours et/ou de points de vue, aux représentations relatives à la philosophie du placement familial, au développement de l'enfant accueilli et au rôle des parents/famille

de l'enfant, et ce dans un contexte institutionnel, historique et territorial toujours spécifique.

Le choix des trois services retenus pour la phase qualitative a été opéré à partir de 39 premiers questionnaires reçus (7 questionnaires ont été collectés plus tardivement, alors que la phase qualitative avait déjà débuté). Par ailleurs, tous les services répondants ont reçu un courrier pour leur indiquer le processus de choix des services pour la phase qualitative.

### **2.3.1. Le choix des trois services**

Dans le questionnaire, il avait été demandé au service répondant d'indiquer leur volonté ou non de participer à la seconde phase de la recherche. 23 services (sur les 39 répondants) ont clairement manifesté leur intérêt en cochant une case et en transmettant leurs coordonnées. Puis, le repérage des services qui pouvaient être concernés par la phase qualitative (parmi les 23 volontaires) a été opérationnalisé à partir de quatre critères accessibles par les questionnaires :

- La formalisation de supports pour conduire une évaluation,
- La participation de l'enfant et des parents au processus d'évaluation,
- Les caractéristiques du public accueilli,
- L'implantation territoriale.

#### **2.3.1.1. La formalisation de supports pour conduire une évaluation**

À partir des questionnaires reçus, une des premières observations qui a pu être faite est la distinction de types de supports utilisés lors du processus d'évaluation. En effet, il a été possible de repérer le recours à :

- des supports qui sont définis dans un cadre règlementaire comme le DIPC ou encore le PPE,
- des supports nommés ici « maison », c'est-à-dire élaborés de façon spécifique par un service en particulier,
- des supports nommés ici « extérieurs », construits en dehors du service, mais répandus dans d'autres services : EVA-GOA (Schmits & al., 2011 ), ROCS (Danancier, 2011).

Notons que le recours à des supports « maisons » ou encore « extérieurs » n'exclut pas non plus celui à des supports définis dans le cadre règlementaire. Les services n'ayant pas répondu à cette question du questionnaire ont été automatiquement écartés pour choisir les services concernés par la deuxième phase.

Au regard des objectifs de la recherche, afin de prendre en compte la diversité des fonctionnements, il a semblé pertinent de rencontrer un service utilisant uniquement un support défini dans un cadre règlementaire, un autre service utilisant au moins un support « maison » et un dernier utilisant un support « extérieur ».

#### **2.3.1.2. La participation de l'enfant et des parents à ce processus d'évaluation**

Cette recherche s'interrogeant en partie sur la place donnée aux parents et aux enfants dans le processus d'évaluation, il a été distingué quatre catégories, les services ayant répondu que :

- la participation des parents et des enfants est inexistante ou contextualisée/conditionnée,
- la participation des parents est institutionnalisée dans la pratique d'évaluation,
- la participation des enfants est institutionnalisée dans la pratique d'évaluation,



- la participation des parents et des enfants est institutionnalisée dans la pratique d'évaluation.

Il a donc été choisi, un service où la participation apparaît comme contextuelle, un où la participation des parents serait institutionnalisée, et un autre où c'est celle des enfants qui semble institutionnalisée.

### **2.3.1.3. Les caractéristiques des enfants accueillis**

Les premières lectures statistiques des questionnaires ont permis d'identifier des éléments clés pour avoir accès à la diversité des publics en accueil familial. Les adolescents dans les services représentent le plus souvent au moins la moitié du public. De plus, nombreux sont les services accueillant plus de la moitié des enfants en fratrie, ainsi que des enfants concernés par un suivi par la Maison Départementale des Personnes en situation de Handicap (MDPH). En revanche, aucun des répondants n'a indiqué accueillir plus de la moitié de très jeunes enfants, ou être spécialisé dans l'accueil parent-enfant. Parmi les services choisis, il a donc semblé important que les accueils d'adolescents, d'enfants avec une orientation MDPH et de fratrie soient représentés.

### **2.3.1.4. L'implantation territoriale**

Les pratiques en termes d'évaluation sont, sur l'ensemble du territoire français en protection de l'enfance, fortement hétérogènes, notamment en termes d'espaces ruraux ou urbains (Terrier & Halifax, 2017). Aussi, le choix de territoires géographiques différenciés (notamment urbains, périurbains, ruraux) a été fait.

## **2.3.2. Le déroulé et la mise en œuvre de la phase qualitative**

Cette recherche s'inscrit essentiellement dans une approche participative et réflexive sur la pratique professionnelle. Ainsi, la méthodologie pour recueillir le point de vue des différents acteurs et actrices a été co-construite avec les services impliqués.

De la même manière, le fil temporel de la recherche a été aménagé avec les services afin de considérer au maximum la dynamique territoriale et les enjeux institutionnels, notamment. Autant d'éléments contextuels importants qui entourent, cadrent et colorent les pratiques professionnelles. En concertation avec les spécificités de chaque service, la phase qualitative se décline en quatre grandes étapes, elle a été opérationnalisée durant un semestre.

La mise en œuvre et les aboutissements de cette deuxième phase de recherche concernent aussi bien les professionnel·le·s des services d'accueil familial que les parents et les enfants eux-mêmes.

### **2.3.2.1. La première étape : présentation de la recherche lors d'une réunion collective au sein du service**

En présence des intervenant·e·s sociaux/ales sur site<sup>2</sup> du service d'accueil familial, la démarche et le dispositif de recherche ont été présentés (questionnaire déjà réalisé et phase qualitative qui allait se dérouler au sein du service).

---

<sup>2</sup> Cette distinction, faite sur un des services, nous semble pertinente pour différencier les professionnel·le·s intervenant auprès de l'enfant dans son quotidien : les assistant·e·s familiaux/ales et ceux et celles intervenant davantage dans la coordination de l'accompagnement proposé à l'enfant : éducateur/trice spécialisé·e, assistant·e de service social, psychologue, chef·fe de service, directeur/trice.

Les intervenant·e·s sociaux/ales sur site ont ensuite été mis au travail à partir d'un brainstorming sur la notion d'évaluation de la situation de l'enfant et aussi celles qui lui sont connexes telles que : outils, supports, participation.

Cette réunion a permis également d'identifier les intervenant·e·s sociaux/ales souhaitant s'impliquer dans la recherche en participant à un entretien semi-directif individuel avec la chercheuse. Afin de permettre à chacun·e d'accepter ou de refuser en toute liberté cette participation, indépendamment de la dynamique collective, il a été demandé à chacun·e d'écrire sur un bout de papier soit son nom s'il acceptait d'être rencontré lors d'un entretien, soit un nom fictif qui était proposé pour les personnes ne souhaitant pas rencontrer individuellement la chercheuse. Un tirage au sort lors de cette réunion en a désigné deux.

Les assistant·e·s familiaux/ales ont été informé·e·s de la recherche par les intervenant·e·s sociaux/ales sur site et ont reçu un courrier présentant la démarche de recherche par écrit. La façon d'identifier ceux et celles qui pourraient rencontrer la chercheuse a été différente selon l'organisation du service. Une première étape identique dans chaque service a été de mettre une boîte où les assistant·e·s familiaux/ales souhaitant participer à la recherche pouvaient déposer leurs nom, prénom et numéro de téléphone. Cette démarche n'a pas vraiment permis de mobiliser les personnes concernées. Les assistant·e·s familiaux/ales ont le plus souvent fait part aux secrétaires de leur volonté de participer à la recherche. Un tirage au sort a ensuite eu lieu. Pour un autre service, la chercheuse a procédé à un tirage au sort à partir de la liste des assistant·e·s familiaux/ales et pris contact directement avec ces dernier·e·s pour savoir s'ils ou elles accepteraient de la rencontrer pour un entretien de recherche. Les assistant·e·s familiaux/ales rencontré·e·s devaient avoir une expérience dans l'accueil familial d'au moins cinq ans pour avoir un recul nécessaire par rapport à la pratique d'évaluation.

### **2.3.2.2. La deuxième étape : observation de trois types de réunion**

Selon les pratiques au sein du service, il s'est agi d'observer, en accord avec les intervenant·e·s, des temps d'évaluation différents. 9 réunions ont été observées, différenciées selon l'objet de la réunion et selon la temporalité de la mesure. Elles se répartissent selon la catégorisation suivante :

- une situation d'enfant dont la mesure a débuté récemment (3 réunions). La temporalité de cette réunion représente un fort intérêt afin de repérer les éléments partagés lors de ces réunions à propos de la situation de l'enfant.
- une situation d'un enfant dont la mesure arrive à échéance (3 réunions). La forte dimension bilan de ces réunions couramment appelées les synthèses constitue un des axes majeurs de la pratique de l'évaluation de la situation de l'enfant en cours de mesure.
- une situation de « crise » au cours d'un accueil (3 réunions). Au-delà du rythme habituel des temps d'évaluations, des réunions peuvent être mises en place suite à la survenue d'un évènement particulièrement important requérant la mobilisation d'un collectif à propos de la situation de l'enfant. Nous pouvons faire l'hypothèse que le processus d'évaluation est mis en place de façon spécifique, aménagé.

Pour identifier les réunions auxquelles la chercheuse pouvait assister, les modalités d'organisation ont été différentes d'un service à l'autre. Pour les réunions de « début de

mesure » et celles qui arrivaient à échéance, la chercheuse a été invitée à ces dernières planifiées bien en amont. Parfois le service a pu ajuster son calendrier de quelques jours pour permettre à la chercheuse d'être présente. Il faut noter ici que la chercheuse a observé des réunions lors desquelles les échanges concernaient plusieurs situations d'enfants. Ces temps de réunion ont été enregistrés après avoir obtenu systématiquement un accord des intervenant·e·s sociaux/ales et des partenaires présent·e·s.

### **2.3.2.3. La troisième étape : réalisation d'entretiens semi-directifs individuels**

Afin de comprendre les logiques individuelles et les points de vue de chaque acteur et actrice concerné·e, des entretiens individuels ont été réalisés au sein de chaque service. Les entretiens semi-directifs explorent les dimensions suivantes : les représentations de l'évaluation, la place et le rôle des différent·e·s protagonistes (professionnel·le·s, parents et enfants), les expériences antérieures des pratiques d'évaluation. La démarche au cours de l'entretien s'articule autour de l'expérientiel, de son récit et de son analyse par la personne elle-même. L'objectif est notamment de repérer le sentiment de part active de chacun·e au regard des connaissances et des représentations de son pouvoir d'action sur le processus.

Ces entretiens individuels concernent :

- **12 professionnel·le·s.** Pour chaque service, ont été rencontré :
  - deux intervenant·e·s sociaux/ales sur site,
  - deux assistant·e·s familiaux/ales.
- **7 enfants** âgé·e·s de 7 à 9 ans en accueil familial depuis au moins 2 ans (4 filles et 3 garçons). À noter que 4 enfants supplémentaires ont été rencontrés. Pour deux entretiens, les enfants n'ont pas voulu être enregistrés et pour deux autres entretiens, les enfants ont pu manifester leur absence d'envie de répondre aux questions de la chercheuse : mutisme, ou échappatoire dans des jeux ou des dessins.

Le choix des enfants au sein des services a été réalisé par les intervenant·e·s sur site qui ont défini de manière collective en réunion les enfants qui pourraient interagir avec la chercheuse. Les professionnel·le·s ont été considéré·e·s comme les personnes les mieux placés pour prendre en compte les compétences d'expression verbale de l'enfant, de sa situation actuelle et pour obtenir l'accord de l'enfant et des détenteurs/trices de l'autorité parentale. Les méthodes de recueil de données sur les pratiques d'entretiens en direction des enfants en protection de l'enfance (Euillet, 2017; Ganne, 2017) ont été adaptées à l'âge des enfants et ont pris en compte l'ensemble des enjeux éthiques identifiés par la littérature.

- **8 parents (4 mères et 4 pères, au cours de 7 entretiens)** d'enfants âgé·e·s de 7 à 9 ans accueilli·e·s en famille d'accueil depuis au moins 2 ans ont été rencontré·e·s.

Ce sont les intervenant·e·s sociaux/ales sur site qui ont présenté à la chercheuse les parents qui pourraient être rencontré·e·s. Il a été pris en compte les troubles mentaux potentiels dont certain·e·s peuvent souffrir, ainsi que le cadre juridique de certains placements secrets. Ce sont les intervenant·e·s sociaux/ales qui ont en amont parlé aux parents de la recherche. Parfois, ces dernier·e·s ont pu fixer la date de la rencontre au sein du service, dans d'autres cas, la chercheuse a par la suite pris contact avec les parents pour convenir d'une date et d'un lieu de rencontre.

#### **2.3.2.4. La quatrième étape : analyse croisée des premières données**

Venant ponctuer la présence des chercheuses dans les services, cette dernière étape était conçue comme un temps de travail et d'élaboration lors de réunion réunissant entre 4 et 8 professionnel-le-s dans chaque service. Il s'est agi de porter un regard d'analyse croisé entre intervenant-e-s sociaux/ales et chercheuses sur les données recueillies. L'objectif visait à faire émerger des points repérés comme saillants tant pour la compréhension du processus d'évaluation que pour la mise en œuvre de cette pratique. Les supports proposés et travaillés ont été les suivants :

- Les nuages de mots issus des réponses relatives aux dimensions investies dans les supports d'évaluation : évolution du développement de l'enfant, déroulement de l'accueil, lien parent-enfant et compétences parentales (cf. paragraphe 3.6.3 du présent rapport),
- Des extraits écrits et anonymisés d'entretiens menés avec des parents,
- Des données chiffrées (issues de l'analyse des questionnaires) à propos des types de supports utilisés et de la participation des enfants et des parents au processus d'évaluation.

Le contenu de ces temps a été enregistré, analysé et est intégré dans les différentes parties de ce rapport. En effet, les remarques, commentaires et analyses réalisés viennent nourrir l'ensemble des points sur lesquels la focale a été mise.

## **2.4. LES PRECAUTIONS ETHIQUES**

Située dans le contexte éthique législatif national (loi du 5 mars 2012 relative aux recherches impliquant la personne humaine) et européen, cette recherche s'est notamment attachée à réfléchir à la micro-éthique, particulièrement mobilisée dans les recherches qualitatives en sciences humaines et sociales. Ainsi, la préoccupation éthique a guidé les choix réalisés pour assurer le consentement libre et éclairé, le respect de la dignité du sujet et le respect de la vie privée et de la confidentialité (Martineau, 2007). L'anonymat a été assuré à l'ensemble des personnes rencontrées, mais aussi aux répondants au questionnaire.

Tou-te-s les participant-e-s ont manifesté leur volonté de s'impliquer dans ce processus de recherche quand ils ou elles ont rencontré la chercheuse, qui s'est adaptée aux différentes modalités de rencontres ou de renonciation de l'implication dans cette recherche, avec une vigilance particulière à propos des enfants.

Un document sur le respect du secret professionnel et l'engagement éthique des chercheuses a été rédigé et remis à chaque service.

## 2.5. RECAPITULATIF DE LA METHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNEES

Dans une démarche de recherche co-construite avec les professionnel·le·s, la méthodologie de cette recherche a permis de recueillir à la fois des données chiffrées, des discours individuels et des échanges collectifs à propos de l'évaluation de la situation d'un enfant pendant son accueil.

À noter qu'un questionnaire a été élaboré et transmis aux partenaires des 3 services, mais le taux de réponse ne permet pas de l'exploiter.

Tableau 1 : Récapitulatif de la méthodologie de recherche

UN QUESTIONNAIRE (en 2017)	DES OBSERVATIONS DE RÉUNIONS ET DES ENTRETIENS (en 2018)
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b><u>Questionnaire adressé à l'ensemble des services associatifs :</u></b><ul style="list-style-type: none"><li>- 182 questionnaires envoyés</li><li>- 46 questionnaires recueillis</li><li>- Taux de retour : 26%</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b><u>Observations de 9 réunions :</u></b><ul style="list-style-type: none"><li>- 3 réunions de début de mesure</li><li>- 3 réunions à échéance de mesure</li><li>- 3 réunions abordant une situation de « crise »</li></ul></li><li>• <b><u>Réalisation de 26 entretiens individuels :</u></b><ul style="list-style-type: none"><li>- 6 professionnelles sur site : 6 femmes</li><li>- 6 assistant·e·s familiaux/ales : 5 femmes, 1 homme</li><li>- 8 parents (7 entretiens) : 5 femmes, 3 hommes</li><li>- 7 enfants : 4 filles, 3 garçons</li></ul></li></ul>

Une méthodologie permettant de recueillir des données objectivables par questionnaire et des données subjectives sur la pratique et les représentations de l'évaluation de la situation de l'enfant tout au long de son accueil.

### **3. ANALYSE DES DONNEES ISSUES DU QUESTIONNAIRE**

---

Le questionnaire a été élaboré dans l'objectif de pouvoir disposer d'informations relativement claires sur les supports utilisés au sein des services. Toutefois, au regard de la complexité des dimensions investiguées et de la diversité des pratiques, nombreuses ont été les questions formulées de façon ouverte. Ce type de questions permet de moins orienter les réponses rédigées par les services répondants et de pouvoir rendre compte de la spécificité de chacun des services. En termes d'analyse globale, ces questions nécessitent d'être recodées. Le choix a été fait de créer des catégories de réponses pour chaque question par rapport aux réponses obtenues (et non des catégories préalables). De plus, le contenu de certaines réponses a également fait l'objet d'analyses lexicales.

À noter que les chiffres présentés dans les tableaux, sauf mention contraire, concernent l'ensemble des questionnaires reçus, y compris les non répondants à la question concernée. En effet, parmi les questionnaires reçus, certains ne contiennent pas des réponses à la totalité des questions.

Les analyses suivantes ont donc été réalisées sur les 46 questionnaires réceptionnés sur les 182 envoyés aux services, soit un taux de retour de 26 %.

#### **3.1. QUELQUES DONNEES RELATIVES AUX SERVICES REPONDANTS**

Le questionnaire a été complété en équipe dans 11 cas, par une seule personne dans 29 cas (6 non réponse).

Globalement, les services répondants ont été créés il y a plus de 15 ans et sont composés de plus de 50 assistant·e·s familiaux/ales, de moins de 10 éducateurs/trices spécialisé·e·s, de moins de 10 assistant·e·s de service social, d'un·e psychologue et d'un·e chef·fe de service (répartitions et proportions précises indiquées en annexe 5).

Au 1<sup>er</sup> avril 2017, la moyenne du nombre d'enfants accueillis par les services répondants est de 72 enfants (allant de 4 à 344 enfants). La durée d'accueil des enfants est en moyenne de 65 mois (allant de 12 à 180 mois).

Certains services disposent d'habilitations spécifiques supplémentaires : PJJ, accueil familial d'urgence, accueil séquentiel ou placement à domicile.

#### **3.2. LA TEMPORALITE DE L'EVALUATION DE LA SITUATION DE L'ENFANT**

Le rythme de l'évaluation de la situation de l'enfant constitue un point de questionnements importants, au-delà du cadre règlementaire imposé.

##### **3.2.1. La fréquence d'évaluation pendant la 1<sup>ère</sup> année d'accueil**

Comme le montre le tableau suivant, avant même l'admission de l'enfant au sein du service, 35 répondants affirment évaluer sa situation dans plus des  $\frac{3}{4}$  des cas. Cela explique une moindre évaluation au moment de l'admission (27 services la réalisent à ce moment-là pour plus de  $\frac{3}{4}$  des situations). Puis, la future échéance se situe

majoritairement à 3 mois après l'admission (28 services dans plus de  $\frac{3}{4}$  des situations) puis à l'anniversaire de la mesure (25 services dans plus de  $\frac{3}{4}$  des situations).

Tableau 2: Fréquence des évaluations durant la 1ère année d'accueil

	Avant l'admission	À l'admission	3 mois après	6 mois après	1 an après
toutes les situations	34	25	25	13	22
les 3/4 des situations	1	2	3	1	3
La moitié des situations	0	0	1	3	2
le quart des situations	1	2	2	4	0
aucune situation	3	3	1	0	1
non répondu	7	14	14	25	18
<b>Total</b>	46	46	32	46	46

Des éléments de réponse supplémentaires ont été apportés par certains répondants dans le questionnaire mentionnant notamment la réalisation d'une évaluation à chaque échéance de mesure lors de la première année, entre 3 et 6 mois, tous les deux mois, selon les besoins des jeunes, régulièrement, avant chaque audience. Le rythme des évaluations lors de la 1<sup>ère</sup> année est donc à la fois cadencé par les rapports à réaliser, mais aussi par la spécificité de chaque situation. En effet, plusieurs services ont indiqué l'évocation des situations récentes de façon très régulière en réunion, toutes les semaines pour certains.

### 3.2.2. Fréquence de l'évaluation de la situation après la première année

Comment évolue cette rythmicité après la première année d'accueil? Voici le récapitulatif des réponses fournies par les services répondants.

Tableau 3: Fréquence des évaluations après la 1ère année d'accueil

	Tous les 3 mois	Tous les 6 mois	Tous les ans	À l'échéance de la mesure
toutes les situations	6	6	26	24
les 3/4 des situations	0	1	2	0
la moitié des situations	0	3		0
le quart des situations	6	2		0
aucune situation	3	3	1	0
Non répondu	31	15	17	21
<b>Total</b>	46	46	32	46

La première année passée, le rythme des évaluations s'avère moins soutenu. La majorité des répondants mettent en œuvre l'évaluation de la situation de l'enfant tous les ans (26 services) et/ou à l'échéance de la mesure (24 services).

### 3.3. LES ADAPTATIONS DE L'ÉVALUATION

Au-delà du rythme et du processus habituel et formalisé de l'évaluation de la situation de l'enfant, des éléments peuvent déclencher la réalisation d'une évaluation spécifique. À la question 3 (*Quels sont les éléments qui, au cours d'une mesure d'accueil, peuvent déclencher un processus d'évaluation spécifique réalisée par votre service ?*), les services pouvaient lister jusqu'à six événements déclenchant une évaluation en dehors du calendrier habituel. Le tableau ci-dessous indique la fréquence des événements cités en

premier, dont on peut faire l'hypothèse qu'ils sont les plus massifs. Trois apparaissent massivement : des problèmes avec la famille d'accueil, des problèmes en lien avec l'enfant et son comportement ou des changements au sein de la famille de l'enfant.

Tableau 4 : Évènements déclencheurs d'une évaluation spécifique

	Nombre
<b>Problème en lien avec la famille d'accueil</b>	15
<b>Problème en lien avec l'enfant et son comportement</b>	10
<b>Changements au sein de la famille de l'enfant</b>	9
<b>À la demande des partenaires</b>	3
<b>Par rapport à la pratique du service</b>	4
<b>Non communiqués</b>	5
<b>Total</b>	46

De plus, certains facteurs viennent modifier les pratiques habituelles d'évaluation de la situation de l'enfant, les deux plus cités par les répondants sont l'âge de l'enfant (10 services) et la durée de l'accueil (5 services). La question étant ouverte, les répondants n'ont pas écrit davantage de précisions sur la façon dont ces facteurs pouvaient influencer les pratiques habituelles.

### 3.4. UTILITE, OBJECTIFS DE L'ÉVALUATION

À la question 5 « À quoi vous servent les évaluations réalisées par votre service ? », les répondants devaient rédiger et lister leurs réponses dans un tableau composé de sept lignes vides. Notons tout d'abord, le très faible nombre de non-réponse à cette question ouverte.

Cette question a été analysée en termes de thématiques indiquées par les répondants quel que soit l'ordre d'apparition. Ainsi, le tableau ci-dessous présente les proportions des thématiques rédigées par les répondants.

Tableau 5: Fréquence de citation des objectifs poursuivis par l'évaluation

	Thématique présente fréquence	Thématique absente fréquence	Total (fréquence)
<b>Évaluer les besoins, élaborer le projet pour l'enfant</b>	40	5	45
<b>Accompagner la réflexion collective de l'équipe</b>	37	8	45
<b>Répondre au cadre légal, rendre compte aux instances</b>	25	20	45
<b>Faire du lien entre les multiples partenaires</b>	11	34	45

La majorité des répondants conçoivent la pratique de l'évaluation comme un moyen d'évaluer les besoins de l'enfant afin d'élaborer le projet de l'enfant (40 services). Des objectifs seconds, néanmoins complémentaires, sont visés par la pratique d'évaluer à savoir : permettre la réflexion sur une situation (collective et pluri-disciplinaire),



répondre au cadre légal (dans le sens de rendre compte aux instances, mais aussi de pouvoir se référer à cette évaluation pour l'accompagnement) et faire du lien entre les différent·e·s professionnel·le·s impliqué·e·s dans l'accompagnement, mais aussi avec les enfants et leurs familles. La pratique d'évaluation s'inscrirait pleinement dans la pratique de l'accompagnement tant au niveau de son organisation que de son application.

### 3.5. DESTINATAIRES DE L'ÉVALUATION

Le 6<sup>ème</sup> item du questionnaire sondait les destinataires des évaluations réalisées par les services d'accueil familial. Une des hypothèses de travail consistait à penser que les évaluations pouvaient être réalisées de façon différenciée en fonction des destinataires envisagé·e·s initialement, destinataires qui peuvent parfois aussi être les services demandeurs ou prescripteurs de l'évaluation. À cette question ouverte constituée de huit lignes vides pour répondre, les réponses ont été variables et sont rassemblées dans le tableau suivant.

Tableau 6: Destinataires de l'évaluation de la situation de l'enfant

	ASE	Magistrat·e	Parent	Jeune/enfant	Service	AF	MDPH
<b>Destinataire indiqué</b>	37	28	26	25	25	12	5
<b>Destinataire non indiqué</b>	7	16	17	19	19	32	39
<b>Non répondu</b>	2	2	3	2	2	2	2
<b>total</b>	46	46	46	46	46	46	46

AF : Assistant·e familial·e

MDPH : Maison Départementale Des Personnes en Situation de Handicap

Au regard de la formulation de la question sont interprétées les réponses écrites et non l'absence de réponse, en sachant que les services pouvaient renseigner plusieurs destinataires.

Les principaux destinataires des évaluations de la situation réalisées par les services répondants sont l'ASE (indiquée dans 37 réponses) et les magistrat·e·s (Juge des enfants et Juge des Affaires Familiales) dans 28 réponses. Dans la moitié des cas, les jeunes et les parents ont connaissance de l'évaluation menée. À noter aussi que pour la moitié des répondants, le service est également destinataire de l'évaluation, ce qui signifie un usage interne des supports d'évaluation. Les assistant·e·s familiaux/ales sont considéré·e·s comme destinataires de l'évaluation dans ¼ des services répondants.

### 3.6. LES SUPPORTS UTILISÉS AU SEIN DES SERVICES

La question 9 du questionnaire permettait de distinguer les « types » de supports utilisés dans les services et de les nommer. Les réponses écrites formulées par les services ont été rassemblées dans une typologie créée à partir de l'analyse des réponses. Il s'agit d'une typologie contextualisée aux réponses et non établie au préalable. Trois types de supports ont donc été repérés :

- Les supports « réglementaires » : ceux définis dans un cadre réglementaire comme le DIPC ou encore le PPE.

- Les supports « maison » : ceux élaborés au sein même du service.
- Les supports « extérieurs » : ceux qui ont été construits en dehors du service, par exemple : EVA-GOA, ROCS.

### 3.6.1. Les types de supports

Au regard de la typologie décrite ci-dessus voici la répartition des réponses issues du questionnaire.

Tableau 7 : Types de supports utilisés dans les services répondant

	Fréquence
<b>pas d'outil/support</b>	7
<b>support réglementaire</b>	5
<b>support maison</b>	10
<b>support extérieur</b>	1
<b>supports réglementaire et maison</b>	9
<b>supports réglementaire et extérieur</b>	1
<b>supports maison et extérieur</b>	1
<b>les trois supports</b>	2
<b>support en cours d'élaboration</b>	5
<b>Non communiqué</b>	4
<b>Total</b>	46

La proportion de supports dits « maison » est la plus importante avec 27 services (10 qui les utilisent seuls, 12 avec un autre support, et 5 qui sont en train de les élaborer). Les supports réglementaires représentent une base pour 17 services (support réglementaire seul, ou avec un support « maison » ou extérieur, ou les services qui utilisent les 3 types de supports). Par contre, les supports extérieurs ne semblent que peu utilisés par les services répondants. Ces éléments révéleraient une tendance des services répondants à se familiariser et s'impliquer dans des supports correspondant à leurs besoins, pratiques et/ou orientations théoriques, dans le cadre législatif qui s'impose à eux. Cette analyse s'appuie aussi sur le fait que 9 services utilisent la combinaison de supports « maison » et réglementaires.

### 3.6.2. Les thématiques évaluées par les supports

6 services n'ont pas du tout répondu à la 7<sup>ème</sup> question du questionnaire qui se présentait sous la forme d'un grand tableau. Elle visait à recenser les outils et/ou supports utilisés dans les services selon 4 grandes thématiques : évolution de l'enfant, déroulement de l'accueil, relation parents-enfants et compétences parentales. Pour chacune de ces thématiques, les répondants devaient indiquer de façon plus précise ce qui était évalué, par qui et grâce à quel support dédié. Afin de rendre compte au plus près des réponses, les données présentées portent donc sur les 40 questionnaires reçus complets. Les termes/dimensions sont présentés selon une fréquence décroissante.

L'analyse réalisée pour chacune de ces thématiques repose sur 3 sources :

- Analyse de fréquence des termes : données chiffrées de récurrences lexicales,
- Analyse lexicale des termes cités et leurs pondérations : nuage de mots,
- Analyse des professionnel·le·s lors de la dernière étape de la phase qualitative (temps collectif où chacun·e a pu réagir sur les nuages de mots).

### 3.6.3. Les thématiques évaluées dans la dimension « Évolution de l'enfant »

Le tableau suivant contient les thématiques citées par les services répondants à propos de l'évaluation de l'évolution de l'enfant. Par exemple, la scolarité est un domaine cité à

27 reprises, donc fortement évalué pendant l'accueil de l'enfant en famille d'accueil. Nous avons aussi remarqué l'absence ou la faible présence de termes comme « besoin » ou « participation ». L'analyse globale des réponses aux 4 dimensions (développée au point 3.6.7 de ce rapport) permet de repérer que certaines dimensions sont abordées davantage par le prisme parental ou par le prisme de l'accueil, par exemple.

Tableau 8: Thématiques citées en lien avec l'évaluation de l'évolution de l'enfant

	Thématiques citées	Thématiques non citées
Scolarité	27	13
Santé	25	15
Social	19	21
Psy	16	24
Autonomie	15	25
Loisirs vie sociale culture	12	28
Famille de l'enfant	10	30
Famille d'accueil	8	32
Affect	8	32
Corps	7	33
Quotidien	6	34
Intégration Adaptation	5	35
Pathologie, trouble, handicap	3	37
Règle, cadre	2	38
Besoin	1	39
Participation	0	40

Un autre moyen de repérer les termes associés à l'évolution de l'enfant est le nuage de mots (issu d'une analyse lexicale avec le logiciel IramuteQ) qui illustre les termes utilisés par les services répondants selon leur redondance (plus il est écrit gros, plus il a été utilisé).

Figure 1 : Nuage des mots liés à l'évaluation de l'évolution de l'enfant



Il est intéressant de repérer de multiples co-apparitions de termes. Celle des dimensions physiques et psychiques, avec à la fois des termes liés au quotidien, au psychomoteur, à l'hygiène, à l'alimentation, mais aussi au psychologique et au psychique. De même le développement socio-affectif de l'enfant apparaît dans sa diversité, à la fois le versant

affectif (relation) et aussi, et surtout, le versant social au sens large (environnement, socialisation, pair, loisir, mais aussi scolarité, apprentissage). Les termes « autonomie » et « relation » font partie de ceux les plus marqués dans les réponses.

Lors de la dernière étape de la phase qualitative, les professionnel·le·s des trois services ont remarqué que la forte présence des trois termes « relation », « santé » et « scolarité » correspondait au contenu de la majorité des fiches d'évaluation utilisées, comme les « grands axes » investigués. La présence du terme de santé pouvait montrer le retour de l'intérêt apporté à cette dimension développementale oubliée à une certaine période (Euillet & al., 2017), mais peut-être aux dépens de termes relatifs au développement psychologique. De plus, l'absence de certains termes, largement employés actuellement, a été particulièrement remarquée : « projet », « sujet », « besoin », « sécurité », « angoisse », « fratrie », « compétences/capacités ». Nous avons déjà souligné la concomitance entre le déroulement du recueil de donnée de la recherche et la diffusion progressive des outils issus de la loi du 14 mars 2016. En particulier, le terme « besoin », peu cité dans le questionnaire en 2017, a été en revanche utilisé massivement lors des séances d'analyse croisées organisées fin 2018.

#### 3.6.4. Les thématiques évaluées dans la dimension « Déroulement de l'accueil »

Afin de rendre compte au plus près des réponses, les données présentées en pourcentage portent sur 37 questionnaires, 9 services n'ayant pas du tout répondu à cette question. Les termes sont présentés selon une fréquence décroissante.

Tableau 9: Thématiques citées en lien avec l'évaluation du déroulement de l'accueil

	Thématiques citées	Thématiques non citées
<b>Relation, place dans la famille d'accueil</b>	16	21
<b>Intégration, adaptation</b>	16	22
<b>Scolarité</b>	10	27
<b>Autonomie</b>	8	29
<b>Modalité de travail</b>	8	29
<b>Quotidien (hygiène, sommeil, alimentation)</b>	8	29
<b>Santé</b>	7	30
<b>Relation avec la famille de l'enfant</b>	7	30
<b>Attachement, lien, loyauté, confiance en l'adulte</b>	5	33
<b>Participation aux activités familiales</b>	3	34
<b>Conditions matérielles de l'accueil, cadre de vie</b>	2	35

Les deux axes largement présents dans l'évaluation du déroulement de l'accueil sont les relations et la place de l'enfant dans la famille d'accueil ainsi que les modalités d'intégration et d'adaptation. Ces axes peuvent faire référence à ce qui est attendu de manière plus conceptuelle de l'accueil familial : que l'enfant trouve sa place et se sente intégré dans la famille d'accueil. Les analyses des entretiens individuels permettront de donner un sens plus abouti à cette préoccupation pour que l'enfant trouve sa place.

Figure 2: Nuage des mots liés à l'évaluation du déroulement de l'accueil



De façon assez liée avec la dimension précédente, les termes relatifs aux domaines médicaux et sociaux du développement de l'enfant sont repérables : « santé », « hygiène », « sommeil », « scolaire », « activités », « médical », « relation », même si l'affect n'est plus présent. Des termes inédits apparaissent : « place », « membre », peut-être à associer à ceux relatifs à l' « adaptation », l' « intégration », et « famille », « famille d'accueil ». Le terme d' « assistant familial » est très peu repérable. Le déroulement de l'accueil apparaît majoritairement évalué à travers les capacités de l'enfant à s'intégrer, s'adapter dans sa famille d'accueil en investissant la scolarité et en étant en relation.

Les professionnel·le·s des trois services mobilisés lors de la dernière étape de la phase qualitative ont pu collectivement réagir sur le nuage de mots et remarquer l'absence de termes relatifs aux ressources de manière générale. Par exemple, les ressources familiales comme les membres de la famille d'accueil, mais aussi de la famille élargie, mais aussi au niveau institutionnel, les partenaires, le service, l'équipe. Par rapport au poids des termes « intégration » et « adaptation », ils seraient à comprendre comme une attente marquée des services que de proposer un cadre contenant et bienveillant à l'enfant, repérable notamment par les activités de loisirs réalisées par l'enfant, signes de la façon dont l'enfant est investi. L'absence de termes plus précis comme « bien-être », ou encore « difficultés », « problématiques », « tiers », « évolution » a suscité beaucoup de questionnements.

### 3.6.5. Les thématiques évaluées dans la dimension « Relations parents-enfant »

Les données présentées en pourcentage portent sur 36 questionnaires (10 non réponses).

Tableau 10: Thématiques citées en lien avec l'évaluation des relations parents-enfant

	Thématiques citées	Thématiques non citées
Qualité du lien, relation d'attachement	16	20

<b>Déroulement des visites</b>	10	26
<b>Adhésion des parents</b>	5	31
<b>Famille élargie, grands-parents</b>	5	31
<b>Observation avant-après les visites</b>	4	32
<b>Participation des parents</b>	3	33
<b>Droit parental</b>	3	33

La qualité du lien, et notamment du lien d'attachement, entre l'enfant et son ou ses parents, ainsi que le déroulement des temps de rencontres constituent les deux axes majeurs évalués à propos de la relation parents-enfant pendant l'accueil de l'enfant. De plus, l'adhésion des parents à la mesure, malgré la polysémie du terme et les multiples pratiques qu'il recouvre, constitue une dimension fortement évaluée. Inclure cet aspect (rapport à la mesure) dans l'évaluation des relations parents-enfant rend compte des représentations envers les parents et des attentes à leur égard, qu'il s'agira d'approfondir dans l'analyse des entretiens individuels.

Figure 3: Nuage des mots liés à l'évaluation des relations parents-enfant



De façon logique, les terminologies liées aux modalités de maintien du lien entre parents et enfants sont usitées : visite, médiatiser, rencontre, fréquence, droit, hébergement. Des éléments relatifs au relationnel, au lien, sont énoncés notamment au niveau affectif : attachement. L'évaluation des relations parents-enfant semble s'inscrire dans une démarche plus globale autour de la famille, de la fratrie.

L'absence de termes qualifiant la relation parents-enfant a interpellé les professionnel-le-s sollicité-e-s lors de la dernière étape de la phase qualitative, tout comme l'absence d'éléments relatifs à la maltraitance, au danger, au risque, à la violence, à la rupture. En effet, ils et elles estimaient aussi que les différents types de visites, les différents droits de visite fournissaient des indications sur la nature de la relation. Cette lecture-là n'étant pas sans poser problème dans les situations où l'enfant ne rencontre pas ses parents, une professionnelle indiquant « quid des parents absents ? ».

### 3.6.6. Les thématiques évaluées dans la dimension « Compétences parentales »

Entre 10 et 13 services n'ont pas du tout répondu à cette partie de la question 7, le nombre total de répondants est indiqué entre parenthèses pour chaque terme.

Tableau 11: Thématiques citées en lien avec l'évaluation des compétences parentales

	Thématiques citées	Thématiques non citées
<b>Besoin de l'enfant (N=33)</b>	10	23
<b>Implication avec le service (N=33)</b>	5	28
<b>Éducatif, compétence contenant règles éducatives (N=33)</b>	4	29
<b>Protection, sécurité, risque danger (N=35)</b>	4	31
<b>Autorité parentale, responsabilité (N=32)</b>	3	29
<b>Participation (N=33)</b>	3	30
<b>Relation, lien, affect (N=32)</b>	3	29

Les deux axes majoritairement évalués à propos des compétences parentales sont les besoins de l'enfant et l'implication avec le service. Ce dernier point renforce la tendance déjà repérée à propos de l'évaluation de la relation parents-enfant, développée juste au-dessus.

Figure 4: Nuage des mots liés à l'évaluation des compétences parentales



Les termes « intérêt » et « besoin » n'apparaissent que dans cette dimension relative aux compétences parentales, où le terme « enfant » est extrêmement employé également. Ainsi, on repère le sous-bassement interactionnel de la conception des compétences parentales adaptées, situées dans le cadre d'une relation parents-enfant spécifique. Toutefois, ces termes peuvent aussi rendre compte de conceptions diachroniques où seraient mis en perspectives et/ou opposition les intérêts et les besoins des uns avec ceux des autres.

Lors de l'analyse croisée avec les professionnel-le-s impliqué-e-s dans la phase qualitative, il a été remarqué la centration sur les capacités plutôt que sur les compétences, dont aucun terme ne venait les qualifier ou les décrire concrètement (disponibilité par exemple). De plus, il a été remarqué que seul le terme « évolution », rendait compte de la temporalité, de l'histoire familiale, du passé, de l'avenir dans les réponses au questionnaire relatives aux dimensions évaluées. Et enfin, les modalités d'accompagnement proposées n'apparaissent pas, par exemple, « faire avec », « soutenir », « accompagner ».

### 3.6.7. Analyse transversale des quatre dimensions

Une première analyse transversale des vocables redondants dans chacune des catégories fait apparaître la répétition massive de deux thématiques : santé (soin, hygiène, alimentation, sommeil) et scolarité (apprentissage). Ces deux dimensions semblent être à l'intersection entre l'évolution de l'enfant, le déroulement de l'accueil et les relations parents-enfant. La phase qualitative permet d'approfondir et de repérer les différentes interactions et lectures de la santé et la scolarité de l'enfant par rapport à l'évaluation de la situation de l'enfant pendant l'accueil. S'agit-il de points de préoccupations ? d'indicateurs du développement général de l'enfant ? de dimensions développementales considérées comme directement impactées par la situation familiale et/ou d'accueil de l'enfant ? Une hypothèse peut être ici formulée. En effet, la dernière loi de mars 2016 renforce l'attention à porter à la santé de l'enfant avec l'instauration d'une évaluation médicale et psychologique pour déterminer les besoins de soins du mineur qui devront figurer au PPE (art. 21).

De même, le terme « adaptation » apparaît dans toutes les dimensions. Cet élément est intéressant à relier à la notion d'évolution, mais aussi de capacités et/ou de compétences de l'enfant et/ou des parents et/ou du lieu d'accueil. Il peut rendre compte d'une tentative de repérer les processus adaptatifs des uns et des autres, dans une perspective dynamique. Parallèlement, le terme « séparation » est un grand absent, alors même que le vécu de la séparation est au fondement de l'accueil. Il se peut que cet élément constitue une telle évidence, qu'il n'est plus indiqué comme évalué.

Le terme « participation » apparaît dans trois dimensions sur les quatre (absent dans l'évolution de l'enfant). L'usage et le sens accordé restent à approfondir, toutefois, son emploi s'inscrit dans une conception des personnes concernées comme relativement actrices dans le processus d'évaluation. Dans la dimension du développement de l'enfant, le terme participation côtoie « autonomie » et « socialisation ». Associée à ces derniers termes, la participation de l'enfant peut être considérée comme un moyen de développer des compétences sociales et non comme une fin, l'enfant comme un sujet de droit citoyen.

L'analyse des questionnaires permet de faire des liens entre les dimensions évaluées et des conceptions sociales sous-jacentes relatives aux places de chacun-e et aux objectifs de l'accueil familial notamment. Alors les conceptions sous-jacentes identifiées à partir des termes qui reviennent dans les dimensions évaluées, sont, notamment pour les enfants, l'importance de l'autonomie, comprise comme un processus d'adaptation à un environnement, un environnement au sens large du terme (santé, famille d'accueil, famille). Du côté des parents, le terme « besoins » est énoncé de façon associée à l'évaluation des compétences parentales pour 60 % des services, alors qu'il est quasiment inexistant pour les autres dimensions. Ce sont bien les parents qui sont vus comme les seuls responsables pour répondre aux besoins de leur enfant avec une focalisation très forte qu'on peut relier avec l'historique de la protection de l'enfance. Ce terme qui arrive récemment dans le vocabulaire des professionnel-le-s vient se mettre sur des conceptions plus anciennes du rôle des parents et de la place des enfants dans les pratiques éducatives et les politiques familiales françaises. Ces conceptions imprègnent les objets mêmes de l'évaluation de la situation de l'enfant et la façon de les qualifier proportionnellement aux attentes. Du côté de l'enfant, domine une focalisation



sur l'évaluation de son adaptation. Du côté des parents, la focalisation porte sur le fait de savoir s'ils sont capables de répondre de manière adaptée aux besoins de leurs enfants. Il semble aussi apparaître une sorte de dialectique entre une évaluation des enfants et des parents sur une dimension individuelle ou collective. Les analyses réalisées laissent entrevoir une tendance à évaluer les enfants sur une dimension individuelle en termes de comportements (minorant l'évaluation des relations multiples avec des personnes significatives) et les parents sur une dimension relationnelle, avec l'enfant et/ou le service (minorant la dimension individuelle selon les multiples sphères, professionnelle, sociale, matérielle).

### 3.6.8. Types de supports/outils utilisés selon les 4 dimensions

Le tableau suivant rend compte des supports dits être utilisés pour chacune des dimensions lorsqu'elles étaient investiguées. Les trois types de supports ont été construits au regard des réponses sachant qu'ils ne sont pas exclusifs les uns des autres.

Tableau 12: Types de supports utilisés selon les dimensions évaluées

	Évolution de la situation de l'enfant	Déroulement de l'accueil	Compétences parentales
<b>Supports directs, entretiens observations</b>	23 (NT=39)	18 (NT=30)	17 (NT=30)
<b>Supports protocole procédure</b>	25 (NT=39)	15 (NT=30)	17 (NT=30)
<b>Recueil avis collectif</b>	14 (NT=39)	9 (NT=30)	9 (NT=30)
<b>Tests</b>	3 (NT=39)	0 (NT=30)	1 (NT=30)

NT : Nombre Total de réponses pour la dimension concernée

La tendance générale observable est le recours majoritaire à des outils de recueil directs (entretiens, observations) et de protocoles établis (supports précis avec une procédure harmonisée) quelle que soit la dimension évaluée. À noter qu'aucun support n'a été indiqué pour évaluer les relations parents-enfant.

En termes d'outils directs, beaucoup de répondants ont évoqué l'observation du déroulement des rencontres, mais aussi de l'avant et de l'après par exemple, surtout par le biais du comportement de l'enfant. Le ROCS (Danancier, 2011) a notamment été cité à plusieurs reprises.

Parmi les outils protocoles/ procédure, les fiches de suivi, les rapports de situations, le DIPC, le PPE sont souvent renseignés. Mais aussi à un autre niveau, c'est la référence au carnet de santé par exemple, aux bulletins scolaires ou aux comptes rendus de réunions à l'école.

La modalité « recueil avis collectif » se traduit par exemple par la mise en place de « topos annuels récap », de pratiques et/ou de supports ayant pour objet et organisation la mise en commun des diverses sources d'évaluation.

Parmi les supports identifiés par les répondants, les tests psychométriques semblent peu repérés comme des outils d'évaluation de la situation de l'enfant. Ils sont principalement utilisés comme un préalable dans la décision de mise en place d'un suivi psychologique. Ainsi, il n'est pas possible de déduire les modalités de recours aux tests psychométriques dans l'accueil familial à partir de cette observation.

### 3.7. SUPPORTS ELABORES PAR LES SERVICES EUX-MEMES

Grâce aux questions 8 et 9, il s'agissait de mieux connaître les supports créés, mis en place par les services eux-mêmes. Parmi les services répondants, 29 services ont élaboré un support spécifique pour l'évaluation de la situation de l'enfant pendant son accueil, dont un qui est en train de l'actualiser. Comme le montre le tableau suivant, 5 services sont en train de construire un support dans ce sens et 7 affirment ne pas en disposer. Un total de 34 services est impliqué dans une pratique de l'évaluation de la situation de l'enfant pendant son accueil à l'aide d'un support spécifique. Cette proportion plus élevée qu'à la question précédente rend compte des services ayant répondu oui notamment lorsque le PPE a été un peu adapté. Ce chiffre-là peut être interprété comme une pratique importante d'adaptations des différents supports à disposition aux spécificités de chaque service.

Les réponses obtenues à la question 8 (*Avez-vous, au sein de votre service, élaboré un ou plusieurs outils (supports spécifiques et formalisés spécialement dédiés à l'évaluation de la situation de l'enfant pendant l'accueil) afin d'évaluer la situation d'un enfant au cours de son accueil ?*) sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 13: Fréquence de supports élaborés par les services eux-mêmes

	Fréquence
<b>oui</b>	29
<b>en cours d'élaboration</b>	5
<b>non</b>	7
<b>non communiqué</b>	5
<b>Total</b>	46

#### 3.7.1. Thématiques couvertes dans les supports élaborés par les services eux-mêmes

Un des objectifs visait à identifier quelles étaient les thématiques investiguées par les supports élaborés par les services eux-mêmes pour évaluer la situation de l'enfant (question 9). Afin de pouvoir accéder et recueillir la pluralité des pratiques sur le territoire, la question était ouverte, et les réponses des 18 répondants ont ensuite été rassemblées, et 4 thématiques émergent :

- l'enfant,
- les parents,
- la famille d'accueil,
- un plan d'action.

Le tableau suivant permet de repérer la proportion des thématiques explorées par les supports élaborés par les services.

Tableau 14: Thématiques abordées dans les supports élaborés par les services

	Thématique abordée	Thématique non abordée
<b>Enfant</b>	17	1
<b>Parents</b>	6	12
<b>Famille d'accueil</b>	6	12
<b>Plan d'action</b>	4	14

De façon unanime (17 services sur 18), les supports élaborés par les services permettent d'évaluer la situation de l'enfant. Puis, 1/3 permettent également d'aborder la thématique de la famille d'accueil et des parents. Et enfin, moins d'1 support sur 4 permet d'élaborer un plan d'action de façon consécutive à l'évaluation.

Par ailleurs, des services investiguent à l'aide d'un ou plusieurs supports, au moins deux de ces thématiques, voici la proportion des combinaisons relatées dans le tableau suivant.

Tableau 15: Thématiques combinées abordées dans les supports élaborés par les services

Thématiques combinées	Nombre de services
Enfant et parents	1
Enfant et famille d'accueil	2
Enfant, parents et famille d'accueil	2
Enfant, parents et objectifs de travail	1
Enfant, parents, famille d'accueil et objectifs de travail	2

Ce dernier tableau montre le peu de services ayant élaboré des supports permettant d'explorer les quatre thématiques majoritaires lors de l'évaluation de la situation d'un enfant pendant son accueil.

### 3.7.2. Professionnel·le·s utilisant les supports élaborés par le service

Peu de supports relatifs à l'évaluation de la situation de l'enfant sont utilisés seulement par un corps professionnel. Dans la majorité des cas, plusieurs corps professionnels peuvent avoir recours au même support : travailleur/euse social·e référent·e sur site et assistant·e familial·e dans 11 services.

À noter le faible taux de réponse à cette question, 25 services sur 46 n'ont pas complété cette question.

Tableau 16: Professionnel·le·s utilisant les supports élaborés par les services

	Fréquence
Psychologue	2
Travailleur/euse social·e sur site	1
Psychologue et chef·fe de service	2
Travailleur/euse social·e sur site et psychologue	2
Travailleur/euse social·e sur site et assistant·e familial·e	11
Travailleur/euse social·e, chef·fe de service et psychologue	3
Total	21

## 3.8. LA PARTICIPATION DE L'ENFANT AU PROCESSUS D'ÉVALUATION

Au regard des travaux et des préoccupations actuelles autour de l'évaluation participative, la question de la participation des enfants au processus d'évaluation de sa situation s'est rapidement posée et constitue donc une partie importante du questionnaire.

La question 10 était formulée ainsi : *Dans les procédures habituelles, l'enfant est-il invité à participer au processus d'évaluation de sa situation ?*, voici les réponses obtenues présentées dans le tableau suivant :

Tableau 17 : Nombre de services déclarant faire participer l'enfant au processus d'évaluation

	Fréquence
--	-----------

<b>Oui</b>	17
<b>Non</b>	2
<b>Cela dépend de la situation</b>	21
<b>Non renseigné</b>	6
<b>Total</b>	46

Ces premiers éléments descriptifs permettent de constater le peu de services répondants affirmant ne jamais associer l'enfant au processus d'évaluation pendant l'accueil. Toutefois, nous constatons que la participation des enfants est peu instituée au regard du nombre important de conditionnements de la participation de l'enfant (21 sur 46).

Ces réponses peuvent également être interprétées en lien avec la manière de concevoir l'évaluation comme un processus dynamique intégré à l'accompagnement ou comme un moment formalisé de diagnostic à un instant donné. Les séances d'analyse croisée menées au sein des trois services ont mis en évidence l'importance de cette conception pour comprendre la fluctuation des réponses.

L'analyse croisée des données avec les professionnel-le-s impliqué-e-s dans la phase qualitative a permis de repérer différentes façons de comprendre la formulation « procédure habituelle ». Pour certain-e-s, il s'agit de la construction d'une relation dans laquelle l'enfant d'une part, et le parent d'autre part, peuvent s'exprimer, être entendu-e-s, donner leur avis sur leur propre situation. Dans ce cas, les chiffres liés à la participation sont plutôt bas. Pour d'autres, il s'agit de la participation à des instances formelles comme les réunions de synthèse, les chiffres semblent alors assez élevés. Cette différence de compréhension (qui renvoie à la distinction entre évaluation comme processus continu ou comme moment formalisé) peut expliquer le fort taux de non réponse observé à ces deux questions.

Au-delà de ce premier constat, les questions suivantes permettaient de savoir comment l'enfant était associé de façon plus concrète.

### 3.8.1. Les modalités de participation de l'enfant au processus d'évaluation

Plusieurs modalités de participation de l'enfant ont été proposées dans le questionnaire, les répondants devaient rendre compte de la fréquence globale (dans toutes les situations, dans 3/4 des situations...), mais aussi indiquer les professionnel-le-s impliqué-e-s dans cette modalité de participation. Cette dernière précision est peu présente dans les questionnaires avec un taux élevé de non-réponse.

Tableau 18: Modalités de participation de l'enfant au processus d'évaluation

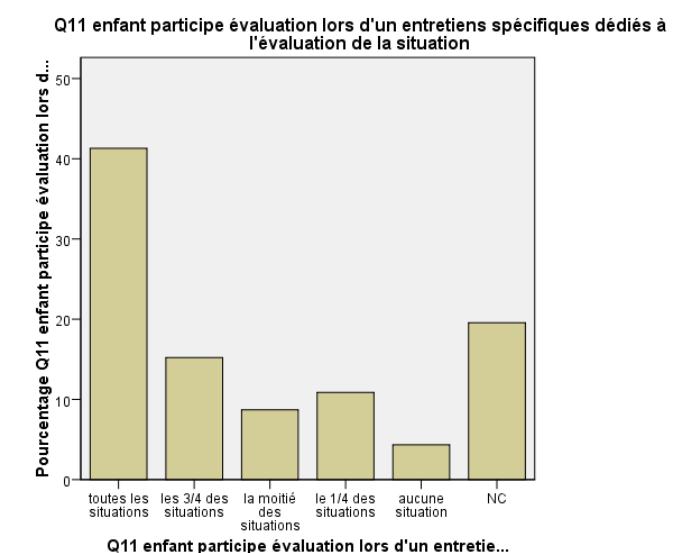
	<b>Entretien individuel habituel</b>	<b>Entretien individuel spécifique</b>	<b>Visites médiatisées</b>	<b>Échanges quotidiens avec l'AF</b>
<b>toutes les situations</b>	22	19	9	25
<b>les 3/4 des situations</b>	9	7	3	10
<b>la moitié des situations</b>	5	4	2	1
<b>le quart des situations</b>	1	5	10	0
<b>aucune situation</b>	1	2	9	1
<b>non répondu</b>	8	9	13	9
<b>Total</b>	46	46	46	46

AF : assistant-e familial-e

D'après les réponses fournies et visibles dans le tableau 18 et la figure 5, la participation de l'enfant à l'évaluation de sa situation se déroule dans les échanges quotidiens avec l'assistant·e familial·e pour 35 services répondants. Les observations de l'assistant·e familial·e et/ou ses échanges avec l'enfant, transmis à l'équipe représentent une source importante pour l'évaluation de la situation de l'enfant. Cette modalité est considérée comme un moyen de faire participer l'enfant au processus général d'évaluation de sa situation.

La mise en place d'entretiens individuels spécifiques pour faire participer l'enfant à l'évaluation de sa situation est effective dans 26 services répondants pour plus de  $\frac{3}{4}$  des situations. Cela confirme l'intégration de la participation de l'enfant à l'évaluation de sa situation dans la dynamique de l'accompagnement quotidien, plutôt que dans le cadre d'instances formalisées.

Figure 5 : Taux de participation de l'enfant à l'évaluation lors d'un entretien individuel spécifique



### 3.8.2. Les professionnel·le·s impliqué·e·s dans la participation de l'enfant à l'évaluation de sa situation

La participation de l'enfant à l'évaluation de sa situation est majoritairement formalisée par la réalisation d'un entretien individuel. Ce dernier peut être dédié et spécifique à l'évaluation, ou alors il peut s'agir d'un entretien habituel pendant lequel est abordée l'évaluation de la situation.

La majorité des entretiens se déroulent avec plusieurs professionnel·le·s dont le ou la référent·e de façon quasi systématique. Dans 7 services, ces entretiens spécifiques sont réalisés par les référent·e·s et les psychologues.

Tableau 19: Professionnel·le·s participant à l'évaluation lors d'un entretien spécifique avec l'enfant dédié à l'évaluation

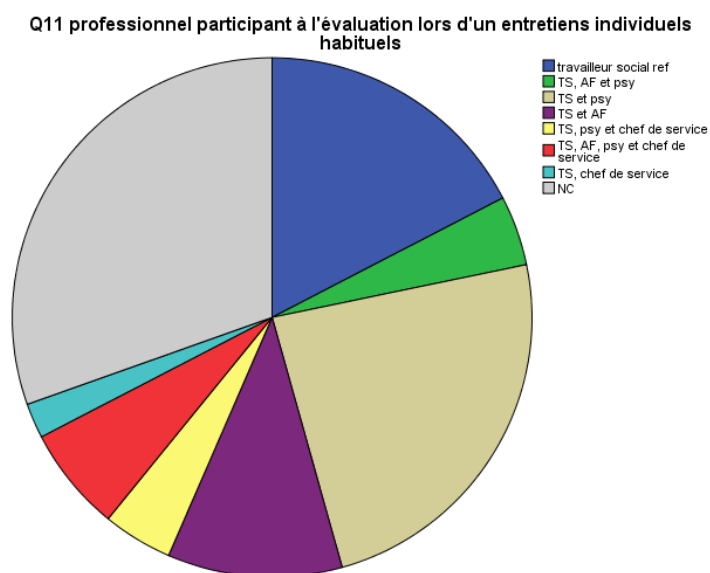
	Fréquence
<b>TSR et psychologue</b>	7
<b>TSR, psy et chef·fe de service</b>	5
<b>TSR, AF et psychologue</b>	3
<b>TSR, AF, psychologue et chef·fe de service</b>	3
<b>TSR</b>	2
<b>TSR, AF, ASE/PJJ</b>	2
<b>TSR, chef de service et AF</b>	1

<b>psychologue et chef-fe de service</b>	1
<b>Psychologue</b>	1
<b>TSR et AF</b>	1
<b>TSR, chef-fe de service</b>	1
<b>NC</b>	19
<b>Total</b>	46

TSR : travailleur/euse social-e référent-e

AF : l'assistant-e familial-e

Figure 6 : Professionnel-le-s faisant participer l'enfant à l'évaluation lors d'un entretien individuel habituel



### 3.8.3. Modalités d'information des conclusions de l'évaluation à l'enfant

Le tableau suivant (tableau 20) montre clairement que l'entretien individuel est privilégié pour restituer à l'enfant les conclusions de l'évaluation réalisée. Les possibilités de réponses par « entretiens téléphoniques » ou « par l'intermédiaire d'un autre partenaire » n'ont été cochées par aucun service.

Tableau 20 : Modalités d'information des conclusions de l'évaluation à l'enfant

	Entretien individuel	Par écrit	Échanges quotidiens avec l'AF
<b>toutes les situations</b>	21	4	12
<b>les 3/4 des situations</b>	14	0	5
<b>la moitié des situations</b>	1	1	0
<b>le quart des situations</b>	0	1	2
<b>aucune situation</b>	0	22	10
<b>Non répondu</b>	10	18	17
<b>Total</b>	<b>46</b>	<b>46</b>	<b>46</b>

Nous pouvons constater que les visites médiatisées ne constituent pas un espace-temps utilisé dans la perspective de faire participer l'enfant à l'évaluation de sa situation.

### 3.8.4. Les professionnel·le·s impliqué·e·s dans la restitution des conclusions à l'enfant

Lorsque les conclusions de l'évaluation sont restituées à l'enfant lors d'un entretien individuel, le ou la référent·e est quasiment toujours présent·e dans les binômes ou trinômes formés : le ou la psychologue dans 4 cas, l'assistant·e familial·e dans 10 cas, et le ou la chef·fe de service dans 17 cas. Le binôme majoritaire est constitué par le ou la référent·e et le ou la chef·fe de service dans 8 réponses. L'unique professionnel·le à mener seul·e un entretien à ce sujet est le ou la référent·e dans 6 services.

Tableau 21 : Professionnel·le·s informant l'enfant des conclusions de l'évaluation dans le cadre d'un entretien individuel

	Fréquence
<b>TSR, chef·fe de service</b>	8
<b>TSR</b>	6
<b>TSR, psychologue et chef·fe de service</b>	5
<b>TSR et AF</b>	4
<b>TSR, AF et psychologue</b>	2
<b>TSR, chef·fe de service et AF</b>	2
<b>Chef·fe de service, psychologue et AF</b>	1
<b>TSR, AF, psychologue et chef·fe de service</b>	1
<b>Non communiqué</b>	17
<b>Total</b>	46

AF : assistant·e familial·e

TSR : travailleur/euse social·e référent·e

Le poids de la présence du ou de la chef·fe de service à l'entretien avec l'enfant a été relevé lors des temps d'analyses croisées collectives avec les professionnel·le·s impliqué·e·s. Leur présence est associée à un objectif de signifier à l'enfant la haute importance accordée au contenu par l'institution.

### 3.8.5. Motifs de non information des enfants des conclusions de l'évaluation

La question 13 explorant les motifs de non-information des enfants des conclusions de l'évaluation de leur situation permet aussi d'apporter des éléments de compréhension sur la participation de l'enfant à l'ensemble du processus d'évaluation.

Tableau 22 : Motifs de non-information des enfants des conclusions de l'évaluation

	Fréquence
<b>toujours informé·e</b>	7
<b>âge de l'enfant</b>	7
<b>impact présumé sur l'enfant</b>	4
<b>pathologie des parents</b>	2
<b>handicap/trouble de l'enfant</b>	2
<b>âge de l'enfant et pathologie des parents</b>	1
<b>Non communiqué</b>	23
<b>Total</b>	46

À noter tout d'abord que l'enfant est toujours informé dans 7 services répondants. L'âge et l'impact présumé sur l'enfant sont les deux éléments qui amènent les professionnel·le·s à choisir de ne pas informer l'enfant. À propos de l'âge de l'enfant, les répondants précisent en commentaires qu'il s'agit des enfants âgé·e·s de moins de 2 ans, ou lorsque l'enfant n'a pas accès au langage. La scolarisation au collège semblant

représenter un critère suffisant ou parfois nécessaire pour que l'enfant puisse être impliqué-e dans l'évaluation de sa situation.

Lors des échanges avec les professionnel·le·s lors de la dernière étape de la phase qualitative à propos des modalités de restitution des conclusions à l'enfant, il est clairement apparu la non formalisation de cette pratique, usitée de façon variée selon les professionnel·le·s. La seule instance formalisée au cours de laquelle l'enfant est systématiquement entendu-e est l'audience judiciaire. En parallèle, les seules conclusions dont il est systématiquement informé sont les décisions du juge, quels que soient les impacts potentiels, les troubles présents ou l'âge. Par ailleurs, le support que constitue le PPE implique peu l'enfant : pas de consultation en amont sur son ressenti sur sa situation actuelle, pas de retransmission du projet élaboré, en raison notamment d'un sentiment de décalage entre la vie de l'enfant et le projet pensé. De plus, il ne semble pas établi de savoir ce que l'assistant-e familial-e peut, doit transmettre et transmet réellement à l'enfant, alors que par son intermédiaire il ou elle est déjà bien informé-e des échéances et des temporalités de la mesure.

### 3.9. LA PARTICIPATION DES PARENTS AU PROCESSUS D'ÉVALUATION

Au regard de leur place, de leur rôle et de leurs droits, comment les parents sont-ils associés au processus d'évaluation de la situation de leur enfant pendant son accueil en famille d'accueil ? Une question très large et surtout très complexe qui va être analysée à plusieurs endroits de ce rapport et à la lumière de multiples données recueillies. Dans un premier temps, les réponses à la question 14 (*Dans les procédures habituelles, les parents sont-ils invités à participer au processus d'évaluation de la situation de leur enfant ?*) sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 23: Fréquence de participation des parents à l'évaluation de la situation

	Fréquence
Oui	23
Non	7
Cela dépend de la situation	11
Non renseigné	5
Total	46

La moitié des répondants indiquent toujours associer les parents au processus d'évaluation, et ce, de façon instituée. 11 services ajustent l'effectivité de cette participation selon la situation. Pour approfondir, les questions suivantes permettent d'approcher les modalités de participation des parents lorsque cela incombe au service.

Comme pour la compréhension du processus de participation des enfants à l'évaluation, les professionnel·le·s ont été sollicité·e·s pour faire part de leur analyse de ces résultats. Il est apparu nettement une potentielle confusion entre la participation à l'évaluation de la situation avec la participation aux moments importants pouvant participer à l'évaluation, comme les réunions annuelles à l'école. De plus, la transmission de documents tout au long de la mesure d'accueil a pu également être considérée comme de la participation.



### **3.9.1. Les modalités de participation des parents**

Comment s'organise en pratiques la participation des parents au processus d'évaluation de façon formelle ?

Tableau 24 : Modalités de participation des parents à l'évaluation de la situation

	Entretien individuel habituel	Entretien individuel spécifique	Visites médiatisées	Réunions pluri-disciplinaires
<b>toutes les situations</b>	16	14	5	2
<b>les 3/4 des situations</b>	7	5	2	0
<b>la moitié des situations</b>	3	7	2	3
<b>le quart des situations</b>	7	3	12	5
<b>aucune situation</b>	2	2	9	18
<b>Non répondu</b>	11	15	16	18
<b>Total</b>	46	46	46	46

Lorsque la participation des parents au processus d'évaluation est assurée au sein du service associatif d'accueil familial, les parents sont reçus lors d'entretiens individuels habituels ou spécifiques pour plus des  $\frac{3}{4}$  des situations dans 23 services, et de façon très marginale lors de visites médiatisées ou de réunions pluri-disciplinaires.

### 3.9.2. Les services impliqués dans la participation des parents au processus d'évaluation

Au regard de la particularité de fonctionnement des services d'accueil familial, dans la majorité des organisations (23 des services), c'est un autre service qui se charge de faire participer les parents (16 services d'accueil familial associatif s'occupent de faire participer les parents).

Tableau 25: Fréquence où la participation des parents à l'évaluation est réalisée par d'autres services

	Fréquence
<b>Oui</b>	23
<b>Non</b>	16
<b>non communiqué</b>	7
<b>Total</b>	46

Quand il s'agit d'un autre service, c'est uniquement l'ASE dans 11 cas, et l'ASE avec un autre partenaire dans 6 cas. Il arrive aussi que ce soit un partenaire de la protection de l'enfance (6 services). La participation du parent semble réalisée et/ou réalisable par un nombre d'acteurs et d'actrices assez élevé.

Tableau 26 : Partenaires chargés de l'information de la participation des parents à l'évaluation

	Fréquence
<b>ASE</b>	11
<b>partenaires médico-sociaux</b>	1
<b>partenaires protection enfance</b>	4
<b>partenaires médico-social et scolaire</b>	1
<b>ASE et partenaires médico-sociaux</b>	3
<b>ASE et partenaires protection enfance</b>	2
<b>ASE, partenaires médico-sociaux et scolaires</b>	1
<b>Non communiqué</b>	23
<b>Total</b>	46

### 3.9.3. Modalités d'information des parents des conclusions de l'évaluation

La pratique la plus courante consiste à communiquer les conclusions de l'évaluation aux parents lors d'un entretien individuel habituel (30 services) avec parfois un document écrit remis (10 services). Au-delà d'une transmission orale ou écrite, il semblerait que l'information des conclusions de l'évaluation soit réalisée en face à face avec les parents. Par exemple, l'entretien téléphonique n'est que peu usité, tout comme le document écrit envoyé.

Tableau 27: Modalités d'informations des conclusions de l'évaluation aux parents

	Entretien individuel	Document écrit remis	Entretien téléphonique	Document écrit envoyé	Par un autre partenaire
toutes les situations	17	6	2	1	2
les 3/4 des situations	13	4	2	1	3
la moitié des situations	2	1	0	0	0
le quart des situations	4	3	6	4	9
aucune situation	0	11	11	16	15
Non répondu	10	21	25	24	17
<b>Total</b>	46	46	46	46	46

### 3.9.4. Les professionnel-le-s impliqué-e-s dans la restitution des conclusions aux parents

Les situations d'entretiens où l'objectif est de rendre compte des conclusions de l'évaluation, sont menées majoritairement par le ou la travailleur/euse social-e référent-e accompagné-e du ou de la chef-fe de service. Il est rare que le ou la travailleur/euse social-e référent-e ne soit pas associé-e à ce temps d'information, qu'il ou elle peut mener seul-e aussi (dans 3 services).

Tableau 28: Professionnel-le-s informant les conclusions de l'évaluation aux parents lors d'un entretien individuel

	Fréquence
<b>TSR et chef-fe de service</b>	9
<b>TSR</b>	3
<b>TSR et psychologue</b>	3
<b>TSR, psychologue et chef-fe de service</b>	2
<b>psychologue et chef-fe de service</b>	1
<b>chef-fe de service et ASE</b>	1
<b>TSR, psychologue et ASE</b>	1
<b>chef-fe de service</b>	1
<b>Non communiqué</b>	25
<b>Total</b>	46

TSR : travailleur/euse social-e référent-e

### 3.9.5. Motifs de non informations des parents des conclusions de l'évaluation réalisée

L'information des parents des conclusions de l'évaluation, quelles que soient les circonstances apparaît être une pratique habituelle dans 6 services, selon les réponses fournies à la question 18.

Tableau 29: Motifs de non information des parents des conclusions de l'évaluation

	Fréquence
Toujours informé	6
Information faite par les partenaires (ASE)	1
Absence de contact avec le service	18
Statut de l'enfant	6
Impact négatif présumé	3
Non réponse	12
Total	46

Les 40 autres services énoncent des éléments contextuels pouvant moduler la démarche d'information des parents. De façon majoritaire, l'absence de contact avec les parents (qui regroupe à la fois les refus des parents, mais aussi leur éloignement ou leur indisponibilité) est présentée comme un élément empêchant l'information de ces derniers des conclusions de l'évaluation. Il est aussi possible de remarquer que l'ensemble des raisons justifiant la non-participation des parents sont externes au service et/ou aux professionnel·le·s. Des réponses relatives au manque de formation, ou d'étayage théoriques ou de dynamique collective et institutionnelle pour faire participer les parents n'apparaissent pas.

### 3.10. ANALYSES STATISTIQUES DES DONNEES RECUEILLIES DANS LE QUESTIONNAIRE

Au regard des nombreuses données recueillies dans le questionnaire, une analyse statistique de l'ensemble des données a été réalisée, dans l'objectif de repérer des tendances similaires entre les réponses. Ne sont présentées ci-dessous que les corrélations calculées comme significatives par le logiciel de traitement de données statistiques (SPSS) au regard des questions et des hypothèses qui sous-tendaient cette démarche.

#### Les objectifs de l'évaluation

Dans quelle mesure les conceptions des objectifs de l'évaluation traduisent les modalités effectives des évaluations ?

Les analyses statistiques ont relevé des liens significatifs entre des modalités de réponses du questionnaire.

- Lorsque les évaluations servent à faire lien (d'après les réponses des services), les services utilisent davantage des outils directs (tels que : entretien ou observation) pour évaluer les compétences parentales ( $r = -.409$ ,  $n = 30$  ;  $p < .025$ )<sup>3</sup>.
- Lorsque les évaluations servent à évaluer les besoins de l'enfant, les services utilisent surtout des outils protocolaires, des procédures pour évaluer les compétences parentales ( $r = .449$ ,  $n = 30$  ;  $p < .013$ ).

<sup>3</sup> Le Rho de Pearson ou de Spearman est une mesure de dépendance statistique entre deux variables. Le calcul de ce coefficient de corrélation permet d'estimer à quel point la variation entre les deux variables a une fonction monotone, soit fluctue de façon similaire, ce qui permet de confirmer une hypothèse de corrélation entre elles. Interprétation des données entre parenthèses : r : valeur du coefficient, n : taille de l'échantillon, p : seuil de significativité. Ce dernier rend compte d'une corrélation forte lorsqu'il est inférieur à .05.

- Lorsque les évaluations servent à murir la réflexion sur la situation, les services utilisent un outil de recueil collectif au sujet de l'évolution de l'enfant ( $r = .319$ ,  $n = 39$  ;  $p < .048$ ).
- Les évaluations servent à murir la réflexion surtout dans les services où un outil « maison » a été créé. Une corrélation avec chacune des quatre thématiques a été repérée :
  - Thématique enfant investiguée ( $r = .647$ ,  $n = 22$  ;  $p < .001$ )
  - Thématique parent investiguée ( $r = .516$ ,  $n = 22$  ;  $p < .014$ )
  - Thématique famille d'accueil investiguée ( $r = .516$ ,  $n = 22$  ;  $p < .014$ )
  - Thématique plan d'action investiguée ( $r = .524$ ,  $n = 22$  ;  $p < .012$ )

### **Les types de supports**

Le recours à des supports différents pour évaluer est-il lié à des spécificités de pratiques ?

Les analyses de corrélation permettent de repérer une cohérence entre les types d'outils selon les dimensions investiguées. Par exemple, lorsque l'évaluation du déroulement de l'accueil est réalisée en recueillant des avis collectifs, la même démarche sert aussi pour évaluer l'évolution de l'enfant ( $r = .551$ ,  $n = 29$  ;  $p < .002$ ), ou pour évaluer les compétences parentales ( $r = .524$ ,  $n = 22$  ;  $p < .012$ ). Ainsi, est constatée une harmonie des méthodes quelle que soit la dimension évaluée.

### **Les services qui ont eux-mêmes créé un support d'évaluation**

Les services ayant élaborés eux-mêmes un ou plusieurs supports pour évaluer, déclarent-ils des pratiques d'évaluation particulières ?

Quelques éléments croisés permettent de repérer des tendances dans les services utilisant un support élaboré par leurs soins.

- Ceux qui investiguent la thématique de l'enfant dans le support « maison », utilisent par ailleurs un support harmonisé pour évaluer la situation de l'enfant ( $r = .459$ ,  $n = 21$  ;  $p < .037$ ).
- Ceux qui investiguent la thématique du parent dans l'outil « maison », utilisent par ailleurs un support harmonisé pour évaluer la situation de l'enfant ( $r = .482$ ,  $n = 21$  ;  $p < .027$ ) et un support direct pour explorer le déroulement de l'accueil ( $r = .591$ ,  $n = 14$  ;  $p < .026$ ).

### **La participation de l'enfant : tendances et contextes**

Comment comprendre les différentes modalités de participation de l'enfant ?

Des analyses de corrélation permettent de repérer certaines tendances, certaines associations de pratiques. Notamment, une corrélation significative existe entre le fait de déclarer que l'enfant participe au processus d'évaluation avec :

- Le recours à des outils protocolaires, à des procédures pour évaluer les compétences parentales ( $r = .409$ ,  $n = 30$  ;  $p < .025$ ).
- Le recours à des outils directs (tels que : observations, entretiens) pour mesurer l'évolution de l'enfant ( $r = .469$ ,  $n = 37$  ;  $p < .003$ ).

En résumé, ces analyses statistiques de corrélations rendent compte de liens cohérents dans le fonctionnement global des services vis-à-vis de la pratique de l'évaluation. Les conceptions de l'évaluation visibles à travers les objectifs de l'évaluation se traduisent par des choix en termes de type de supports. Les services qui ont choisi de développer un support qui leur est propre conçoivent l'évaluation comme associée à la réflexion collective. De plus, nous observons :

- une homogénéisation des modes d'évaluation : tendance à avoir recours au même mode de recueil (par exemple aux outils directs) pour l'ensemble des dimensions évaluées,
- une complémentarité : peu de services n'utilisent qu'un type de support.

La participation de l'enfant semble favorisée par le recours à des supports directs pour mesurer son évolution et par le fait d'utiliser des supports « protocoles » auprès des parents.

### **3.11. LES SUPPORTS D'ÉVALUATION DE LA SITUATION TRANSMIS PAR LES SERVICES**

Lors de l'envoi des questionnaires complétés, une majorité de services a également joint les documents utilisés au sein de leur service pour soutenir la pratique de l'évaluation. Parmi les nombreux documents reçus, 14 ont été analysés pour mieux détailler la structure des supports utilisés et aussi identifier les domaines évalués et la manière dont ces derniers le sont.

Un premier axe d'analyse concerne la pluralité des objectifs des supports.

- Certains sont comme un appui pour la pratique des professionnel·le·s. Ils structurent leur regard sur la situation et les guident dans ce qu'il est important d'observer pour, par la suite, construire formellement l'évaluation d'une situation. Tous les acteurs intervenant auprès de l'enfant n'ont pas d'ailleurs nécessairement recours au même support, par exemple des grilles d'observation s'adressent spécifiquement aux assistant·e·s familiaux/ales.
- D'autres sont davantage construits pour identifier les informations importantes d'une situation pour élaborer spécifiquement le projet personnalisé de l'enfant, comme la loi l'impose.

La distinction entre les deux objectifs peut paraître fine. Cependant, à la lecture des supports, il apparaît une différenciation entre ceux qui accompagnent la construction à un temps donné d'une image fixe de la situation de l'enfant pour définir un projet personnalisé pour l'enfant et ceux pensés pour accompagner la réflexivité sur la pratique.

Tous les supports abordent les mêmes grands thèmes de la situation de l'enfant : vie sociale, affective, quotidienne (santé), avec la famille/dans son environnement, à l'école. En revanche, tous ne le font pas avec le même degré de précision. Certains définissent,

spécifiquement, un comportement à repérer pouvant être assimilé à l'idée de grille ou de cases à cocher alors que d'autres sont plus vagues laissant plus d'espace à l'écriture et au vocabulaire plus libre de chaque professionnel·le.

De plus, cette distinction peut être visible dans un même document : une partie qui identifie ce qui est important à évaluer et une autre qui répond à la construction de l'action avec la description des objectifs de l'action, les modalités de sa mise en œuvre, ses possibles réajustements au cours de la mise en pratique et leur poursuite ou non à la suite de l'évaluation.

## SYNTHÈSE DES ANALYSES DES QUESTIONNAIRES

L'analyse des réponses aux 46 questionnaires reçus permet de repérer des éléments généraux tant sur les visées que sur les mises en pratique de l'évaluation de la situation de l'enfant.

Une évaluation de la situation de l'enfant est majoritairement réalisée avant l'admission de l'enfant (pour plus de la moitié des situations dans 35 services), puis 3 mois après l'admission et enfin 1 an après l'admission. Soit, en moyenne, trois évaluations réalisées pendant la première année d'accueil de l'enfant. Passée cette période, l'évaluation devient annuelle ou périodique en fonction de l'échéance de la mesure. Une évaluation peut être diligentée exceptionnellement s'il y a un problème avec la famille d'accueil, le comportement de l'enfant ou s'il y a un changement dans la situation familiale des parents.

L'objectif de l'évaluation est autant d'évaluer les besoins de l'enfant pour rédiger un projet personnalisé que d'accompagner la réflexion collective de l'équipe, même si les destinataires de l'évaluation les plus fréquents sont l'ASE (pour 37 services) et les magistrat·e·s (pour 28 services).

27 services sur 46 répondants ont recours à un support d'évaluation qu'ils ont eux-mêmes créé, adapté notamment pour évaluer plus finement le développement de l'enfant. Puis, les services utilisent les supports règlementaires à disposition tels que le PPE ou le DIPC, de façon exclusive ou combinée avec un support établi par les services.

Au niveau du contenu de l'évaluation, la santé et la scolarité de l'enfant sont deux axes fortement évalués, tout comme les capacités d'adaptation et d'intégration de l'enfant, notamment dans sa famille d'accueil. Du côté des parents, les capacités à répondre aux besoins de l'enfant sont particulièrement investiguées. Ces dimensions sont surtout évaluées de façon directe avec des entretiens et/ou des observations, mais aussi à l'aide de procédures harmonisées (tels que les supports règlementaires).

La participation de l'enfant s'avère davantage aléatoire, soumise à des conditions, moins formalisée et instituée que celle des parents. La participation de l'enfant prend forme lors d'entretiens avec le ou la référent·e, le ou la psychologue, mais aussi dans les échanges quotidiens avec l'assistant·e familial·e. Lorsque l'enfant est informé des conclusions de l'évaluation, c'est majoritairement lors d'un entretien individuel. La participation du parent se traduit en majorité par un entretien individuel lorsque c'est le service d'accueil familial qui est en charge de cette mission (pour plus de la moitié des situations dans 23 services répondants). L'absence de contact avec les



parents, estimée par les services, est le frein majeur à leur participation au processus d'évaluation de la situation.

## **4. ANALYSE DES REUNIONS OBSERVEES**

Le processus évaluatif pendant l'accueil d'un enfant contient une part collective importante renvoyant notamment au travail d'équipe, saisissable en partie lors des réunions. Ainsi, différents temps de réunions ont été observés, et le discours des échanges enregistrés. Deux types d'analyse sont proposés ici : une analyse textuelle et une analyse thématique complémentaire. Une analyse des dynamiques d'échanges entre les professionnel·le·s n'a pas été possible dans les délais impartis. Même si la fonction de l'énonciateur et l'ordre de prise de parole constituent des indicateurs précieux, les analyses ont portées ici seulement sur les éléments de discours.

### **4.1. CARACTERISTIQUES DES REUNIONS OBSERVEES**

Au départ, l'objectif était de différencier les objectifs des réunions au regard des attendus (des professionnel·le·s ou législatifs, liés à la temporalité de la mesure) et des besoins contextuels de la situation générale de l'enfant. Une des hypothèses de départ était de penser que selon le fil temporel de la situation, les modalités de travail autour de l'évaluation de la situation diffèrent à la fois par les thématiques évoquées, mais aussi par les modalités décisionnelles qui s'en suivent. Ainsi, le choix s'est porté sur :

- une réunion de début de mesure, la réunion la plus proche suite à l'admission de l'enfant,
- une réunion non prévue dans le déroulement habituel et sollicitée au regard d'un évènement ou d'une inquiétude relative à l'accueil de l'enfant,
- une réunion d'échéance de mesure, quelle que soit la durée de l'accueil et l'antériorité de la réunion précédente et la durée de la mesure.

Une réunion de chaque type a été observée au sein de chacun des trois services, soit neuf réunions au total. Le fonctionnement et la composition variaient, en voici quelques éléments descriptifs.

Au niveau des membres présents aux réunions, un·e représentant·e de l'équipe de direction (chef·fe de service ou directeur/trice) ainsi qu'un·e psychologue étaient toujours présent·e·s. Même si nous pouvons nous demander s'il s'agit d'un effet de la présence de la chercheuse, ce fonctionnement est présenté comme habituel. Finalement, la composition du collectif de professionnel·le·s varie assez peu d'une réunion à l'autre, et est relativement indépendante de l'objet de la réunion. Dans un service, elle est même toujours identique, les temps de réunion sont planifiés en amont et de façon régulière pour pouvoir s'adapter aux nécessités. Ainsi, dans ce cas-là, l'ordre du jour, les objectifs de la réunion et les situations traitées diffèrent, mais les modalités de réunions collectives restent inchangées.

Un·e assistant·e familial·e était présent·e dans 3 réunions sur les 9 observées, dont 2 lors de réunions d'échéance de mesure. Dans un cas, l'assistante familiale relai participait également à la réunion.

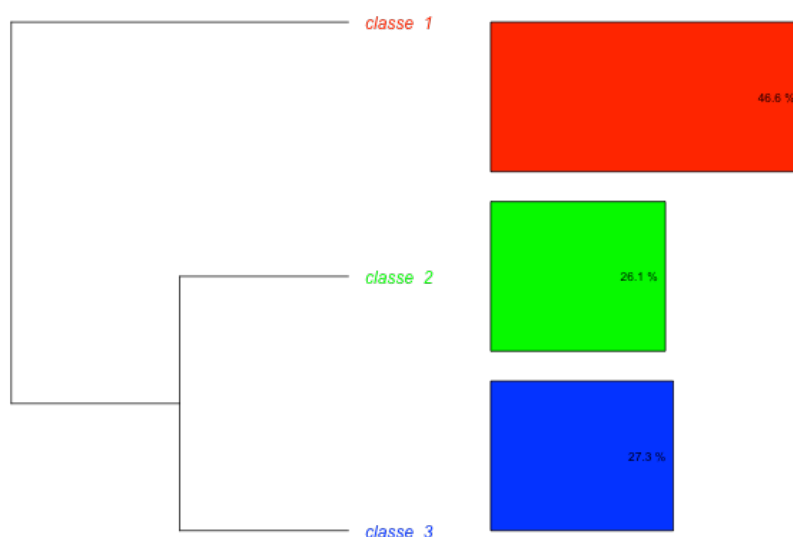
Une seule réunion a été réalisée en présence d'un partenaire extérieur, à savoir l'ASE, pour une réunion de début de mesure. On peut imaginer que les réunions avec les partenaires se déroulent plus souvent à l'extérieur du service associatif.

#### 4.2. ANALYSE TEXTUELLE DES 9 REUNIONS OBSERVEES

Les échanges et prises de parole lors des réunions ont été enregistrés, retranscrits et analysés à l'aide du logiciel Iramuteq. Ce dernier réalise une analyse lexicale de contenu grâce à la méthode de Max Reinert. Cette méthode permet de rendre compte de l'organisation interne d'un discours. L'analyse permet d'obtenir des classes d'énoncés significatifs (visualisable grâce au dendrogramme) qui renvoient à des mondes lexicaux. Les énoncés d'une même classe sont similaires entre eux, et aussi différents que possible des énoncés d'une autre classe (Marpsat, 2010). Puis, pour chaque classe, la liste des termes signifiants au regard du Chi2 (coefficient de liaison aux classes). La valeur du Chi2 permet de distinguer les termes centraux pour une classe, qui les rendent significativement absents des autres classes de discours. Les tableaux des chi2 représentatifs pour chaque classe sont disponibles en annexes.

Le logiciel a traité 89,39% du discours qui se répartit en 3 classes comme le signifie le dendrogramme suivant.

Figure 7 Dendrogramme de répartition du discours des réunions collectives analysées



La classe 1 regroupe la proportion de discours la plus importante, soit 46,6%, puis les classes 2 et 3 se départagent à partir de la même branche et représentent chacune 26,1% et 27,3 % du discours prononcé lors des 9 réunions observées dans 3 services différents.

#### **Classe 1: Élaboration collective à partir du vécu quotidien et l'évolution de l'enfant**

La classe 1 regroupe un discours évoquant des verbes du quotidien (manger, 54,61<sup>4</sup> ; chercher, 20,45 ; laver, 16,09 ; arriver, 15,89 ; fermer, 18,92 ; jouer, 25,05), mais aussi des termes d'action quotidienne (activité, 17,45 ; table, 19,56) Des termes relatifs à l'affectif et à l'émotionnel sont particulièrement présents et divers : aimer (36,13), adorer (21,88), sentir (21,28), pleurer (18,43), content (22,89). La sphère scolaire apparaît aussi notamment avec le terme classe (19,56) La filiation est aussi évoquée : papa (21,43), fils (17, 85). La temporalité émerge notamment sous la forme de la progression avec des termes marqueurs de temps passé : début (19,78), final (16,08), maintenant (26,13).

Cette classe réunit de façon significative<sup>5</sup> les discours prononcés en présence d'assistant·e-s familiaux/ales et de partenaires lors de réunions concernant le début et l'échéance de mesure.

Ainsi, cette classe majoritaire rend compte d'une centration sur le déroulement même de l'accueil (quotidien, famille, école) et sur la dimension émotionnelle lors de réunions à des temps formalisés au rythme de la mesure, et en présence d'assistant·e-s familiaux/ales.

### **Classe 2 : Travail autour du cadre de la mesure et des actions mises en place**

La classe 2 rassemble un discours évoquant principalement le cadre de l'accueil et de la mesure de protection en lien avec l'autorité judiciaire : audience (122,85), juge (76,10), droit (83,74), placement (56,06), ordonnance (22,71), mesure (22,53), expertise (21,24). Avec des décisions possibles en termes de renouvellement (31,26), de suspension (31,44), mais aussi en termes d'actions : rapport (42,11), questionner (20,17), demander (58,64), courrier (22,71), attendre (33,71).

Les différentes actions socio-éducatives sont évoquées : suivi (31,85), CMP (41,09), psy (37,02), psychologue (58,50), aemo (58,50). De même, le lien avec les parents est abordé en termes de modalités de visite (112,52), médiatiser (72,32), lien (22,15).

La dimension temporelle est importante avec de nombreux termes relatifs au temps : décembre (44,50), août (42,62), 2017 (39,97), janvier (38,97), année (27,69), date (29,99), mois (109,76), anniversaire (23,18). De même, le champ sémantique du lieu est mobilisé avec l'emploi de mots tels que : place (30,95), foyer (30,11), domicile (23,49).

Le discours de cette deuxième classe est davantage associé aux réunions de début et d'échéance de mesure, sans assistant·e familial·e ni partenaire.

Ainsi, le contenu des réunions rassemblé dans cette classe concerne principalement des échanges relatifs au cadre juridique de la mesure et au bilan des actions menées ou en cours. Il s'agit donc de réaliser un état des lieux de la situation, un partage d'informations au sein de l'équipe du service d'accueil familial sur l'historique des actions et des décisions.

### **Classe 3 : un collectif alerté autour d'évènements, intérêt pour les milieux de vie de l'enfant**

Dans cette classe, plusieurs groupes de thématiques sont observables :

- des termes plutôt signaux d'alerte : fugue (35,80), conflit (23,26), nocif (21,37), inquiéter (20,87).

---

<sup>4</sup> Les chiffres mentionnés entre parenthèse correspondent au Chi<sup>2</sup>, plus il est élevé, plus le terme est représentatif de la classe de discours. Les termes les plus significatifs avec la précision de leur Chi<sup>2</sup> sont présents en annexe.

<sup>5</sup> L'analyse textuelle réalisée grâce au logiciel Iramuteq permet de réaliser des corrélations entre le discours d'une classe et les variables contextuelles renseignées (type de réunion, professionnel·le·s présent·e·s, partenaires présents). Un seuil de significativité est donc obtenu pour chacune.

- des termes associés à la famille de l'enfant : père (77,95), mère (46,12), madame (30,53), sœur (22,21), mais aussi à la famille d'accueil (41,73).
- des termes sur la démarche de la réunion, ou la posture des professionnel·le·s : question (66,92), synthèse (32,36), penser (39,06), réfléchir (42,54), poser (38,78), décision (35,08), démarche (22,52), impression (21,05).
- l'organisation du déroulement de l'accueil est mentionnée : we (25,71), vacance (24,15), téléphone (26,11), organisation (24,05).
- le terme retour (47,31) est particulièrement employé.
- des termes très précis liés au temps, pas le temps qui s'écoule, mais le temps événement : mardi (27,74), vendredi (22,21).

La classe 3 regroupe de façon significative ( $p < .0001$ ) des discours échangés lors de réunions de crise sans la présence de l'assistant·e familial·e ni de partenaires extérieurs. Ainsi, cette classe rend bien compte de la spécificité des réunions déclenchées par un événement survenu : une mise à plat de l'évènement (dates précises, personnes concernées), une réflexion sur la posture professionnelle collective (en termes de décisions, de choix) et les perspectives organisationnelles (rencontres parents-enfants, projet de retour).

L'analyse de ces réunions rend compte de plusieurs tendances :

- l'évocation d'informations proximales sur le déroulement organisationnel et sur le vécu émotionnel de l'enfant dans son lieu d'accueil est renforcée par la participation d'assistant·e·s familiaux/ales à la réunion de début de mesure ou d'échéance.
- les réunions déclenchées par un événement particulier amènent les professionnel·le·s à partager leurs impressions et élaborer collectivement à propos de leurs postures.
- la référence au cadre juridique et aux actions socio-éducatives peut constituer le contenu principal de réunions de début de mesure ou d'échéance.
- le retour de l'enfant dans sa famille est particulièrement interrogé lors de réunions de crise qui semblent propices à réinterroger le projet.

### **4.3. ANALYSES THEMATIQUES COMPLEMENTAIRES**

Lors des temps d'analyse croisée des résultats entre les chercheuses et les professionnel·le·s impliqué·e·s dans la recherche<sup>6</sup>, plusieurs dimensions ont été discutées à partir du constat de leur faible présence ou de leurs associations. Certaines de ces dimensions ont donc été plus particulièrement investies dans l'analyse thématique des réunions collectives. Ainsi, nous allons particulièrement explorer la fratrie, le projet et les besoins.

#### La dimension fraternelle

---

<sup>6</sup> Pour rappel, au niveau méthodologique, la phase qualitative comprenait 4 étapes dont une qui consistait à réunir professionnel·le·s et chercheuses pour analyser certains résultats (cf 2.3.2.4.).

Dans les échanges avec les professionnel·le·s, la dimension fraternelle est apparue comme une vraie préoccupation dans la pratique de l'évaluation de la situation de l'enfant en famille d'accueil. Ainsi, malgré son absence dans les questionnaires, elle est également évoquée dans les réunions collectives, surtout sous trois aspects :

- la tenue, l'organisation ou la pertinence pour les enfants des visites dites « fratries » sont régulièrement discutées en réunion :  
« *il y a des visites fratrie encore il va y en avoir une bientôt, mais [l'enfant] a refusé* »,  
« *ce qu'on avait dit c'est qu'effectivement les visites fratrie où il y aurait des temps de travail sur l'histoire* »,  
« *est ce qu'on maintient le lien fratrie une fois par mois ? ça paraît lourd* »,  
« *mais on se disait que ce serait vraiment bien qu'on essaie de travailler cette relation de fratrie, parce que là on les mettait ensemble et on n'arrivait pas forcément à travailler les choses* ».
- la place d'un enfant en particulier dans le groupe fraternel est également questionnée, où les différents liens fraternels sont explorés en termes de places relatives des uns par rapport aux autres :  
« *c est le seul enfant de la fratrie qui n'arrive pas* »  
« *on n'y pense pas au niveau lien fratrie parce qu'il y a [le cadet] au domicile* »
- le rôle des parents dans les relations fraternelles, en termes de gestion à la fois de la relation entre les parents et chacun des enfants, et les relations entre enfants :  
« *nous reprenons ce perpétuel clivage entre la fratrie entretenu par les parents* »

Les échanges à propos de la fratrie mobilisent à la fois la question du lien fraternel, mais aussi la relation avec les parents, nécessitant de considérer à la fois la dimension individuelle de l'enfant, mais aussi la dynamique groupale renvoyant davantage à la sphère familiale. Ainsi, l'organisation des visites fratrie se révèle particulièrement ardue et interrogante pour les professionnel·le·s.

### La dimension projet

Cette dimension n'apparaît pas clairement dans l'analyse textuelle des réunions, alors qu'elle est particulièrement présente dans les questionnaires. Ces derniers évoquent la pertinence du projet individualisé dans le processus d'évaluation, et parfois même il semblait s'agir davantage de l'évaluation du projet, que de l'évaluation de la situation de l'enfant.

Dans les réunions collectives, le projet est en fait abordé dans plusieurs perspectives :

- le projet de retour chez les parents. La question du retour de l'enfant dans sa famille apparaît très peu de façon générale, mais est toujours associée au terme projet :  
« *il [le père] met un peu en échec en fait le projet de retour des enfants* »,  
« *sur le projet de retour avec le père elle [l'enfant] dit que oui elle veut* »,  
« *on n'était dans à l'abri de faire capoter un projet de retour parce qu'il [le père] ne serait pas capable de poser les choses autour du quotidien* ».
- le questionnement direct de l'enfant sur son projet (projet professionnel ou de retour) :  
« *et toi quel est ton projet ?* »,  
« *moi aujourd'hui je te demande aussi de réfléchir à ton projet* »,  
« *y a le collègue y a ton projet scolaire, mais tu peux aussi avoir d'autres projets* »,  
« *le projet futur de [l'enfant] est d'ouvrir un centre équestre* »,

- le projet des parents :
  - « elle se projette elle a des projets pour lui »
  - « madame a plein de projets pour son fils »
  - « il [le père] a un projet de partir à l'étranger »

Le projet personnalisé est peu abordé en ces termes, il est davantage incarné par la sollicitation de l'avis de l'enfant sur son projet, sur ses souhaits, ses perspectives, et l'analyse de la faisabilité de ce projet. Les rôles et rapports des parents au projet sont particulièrement discutés en termes de projections, d'acceptation et de mise à mal potentielle du projet de retour.

### La considération des besoins

Le faible emploi du terme besoin dans les questionnaires a interrogé les professionnel-le-s lors des séances d'analyse croisée. L'hypothèse avancée était d'estimer que les besoins notamment de l'enfant sont déclinés dans des terminologies plus précises (sécurité, stabilité, affection, stimulation,...). En effet, l'analyse thématique des réunions collectives permet de repérer des niveaux différents de mobilisation des besoins de l'enfant et dans des univers différents (famille, suivi socio-éducatif).

Les besoins de l'enfant sont notamment évoqués de façon générale, comme un guide pour la pratique et les décisions :

- « mais que de toute façon on priorise les besoins de l'enfant et que cette orientation on la maintient malgré la réticence de madame »,
- « après le juge en décidera, mais c'est important de lui faire cette proposition en se centrant sur ses besoins »,
- « il y avait des inquiétudes sur des choses primaires enfin c'est-à-dire sur les besoins primaires des enfants ».

Des besoins sont plus précisément nommés en lien avec l'enfant, sa situation actuelle, son développement :

- « si on revient sur le quotidien au niveau affectif au niveau de l'autonomie il est très câlin il a besoin de coller il a tout le temps besoin de vous coller »,
- « je me dis qu'ils ont besoin d'avoir quelque chose de sécurisant »,
- « il avait besoin de temps et besoin de parler avec ses sœurs »,
- « c'est un enfant qui a besoin d'être contenu quand il est en crise »,
- « elle a effectivement besoin de retrouver aussi une place d'enfant »,
- « ils ont vraiment besoin de créer une figure d'attachement et de se poser en fait ».

De plus, des besoins de soutien, d'accompagnement dans le souci de protection notamment apparaissent dans les discours lors de réunions collectives :

- « t'es grand t'as besoin qu'on s'occupe de toi »,
- « il avait besoin qu'on le protège de justement d'un passage à l'acte »,
- « besoin d'un accompagnement psy »,

Et enfin, la référence aux besoins de l'enfant est articulée aux parents, et ce, d'au moins deux façons :

- le fait de pouvoir énoncer que les enfants ont des besoins en lien avec leurs parents (rencontres, verbalisation, représentations) :
  - « il a vraiment besoin de savoir que sa mère n'est pas morte »,
  - « à la fois besoin de parler de son père et sans doute l'envie de voir sa mère »,
  - « elle a besoin de se désintoxiquer cette gamine de ses liens toxiques ».

- le fait de faire valoir les besoins de l'enfant auprès des parents :  
« auprès des parents ça permet d'argumenter que votre fille elle a besoin d'un temps ».

Dans les réunions collectives, le terme besoin est employé lorsqu'il s'agit de rendre compte de choix globaux dans le projet personnalisé comme l'orientation par exemple, mais aussi pour appréhender l'enfant dans ses différents espaces de vie, dans la famille d'accueil et en lien avec ses parents. L'identification des besoins de l'enfant permet à la fois de formuler des besoins en termes d'accompagnement et de suivi, mais aussi de travailler avec les parents. L'évaluation des besoins constitue donc un élément décliné de multiples manières dans le processus d'évaluation dans les réunions collectives.

### **SYNTHÈSE DES ANALYSES DES RÉUNIONS**

Lors des réunions observées, plusieurs tendances apparaissent, rendant compte des logiques d'échanges et d'élaboration autour de l'objet de la réunion : une prise d'appui sur le quotidien et le vécu de l'enfant dans le lieu d'accueil ; une mise à plat approfondie et temporelle du cadre juridique, des décisions passées et des actions socio-éducatives réalisées et/ou en cours, et une élaboration à propos des postures et des avis professionnels en lien avec une situation particulièrement interrogante. Ainsi, on voit bien co-exister deux dimensions fondamentales du travail d'équipe, à l'œuvre dans le processus d'évaluation de la situation de l'enfant : le partage d'informations et l'élaboration collective des pratiques et des postures. L'analyse thématique complémentaire de dimensions importantes mobilisées dans les réunions apporte un éclairage plus précis, plus micro sur les considérations des besoins, du projet (et notamment de retour) et de la fratrie.

## **5. ANALYSE DES DISCOURS INDIVIDUELS RECUEILLIS PENDANT LA PHASE QUALITATIVE**

---

L'ensemble des discours individuels recueillis (professionnel·le·s, parents et enfants) ont été analysés grâce à deux méthodes complémentaires.

Une première, appelée une analyse lexicale de contenu grâce à la méthode de Max Reinert, opérée au moyen du logiciel IramuteQ. Comme explicité dans le chapitre précédent, cette méthode permet de rendre compte de l'organisation interne d'un discours, en obtenant des classes d'énoncés significatifs qui renvoient à des mondes lexicaux, puis, pour chaque classe, la liste des termes signifiants au regard du Chi2 (coefficient de liaison aux classes). Les tableaux des chi2 représentatifs pour chaque classe sont disponibles en annexes.

La seconde méthode employée est une analyse thématique de contenu qui permet de dégager des axes d'analyse transversaux à l'ensemble des discours suscitant des discours de formes et de fonds variés, mais aussi d'analyser les dynamiques d'entretiens (en termes relationnels notamment).

Ces deux méthodes ont donc été appliquées pour chaque groupe d'acteurs et d'actrices : les professionnel·le·s sur site, les assistant·e·s familiaux/ales, les enfants et les parents. Une analyse lexicale de contenu de l'ensemble des entretiens individuels a été réalisée afin de voir si des tendances globales à propos de l'évaluation émergeaient indépendamment des profils des personnes interviewées. Il s'est avéré que les classes de discours créées se distinguaient avant tout par rapport aux acteurs et actrices. Ainsi, la logique du type d'acteurs ou d'actrices était vraiment prépondérante. Cette analyse n'est donc pas présentée ici.

### **5.1. POUR LES PROFESSIONNEL·LE·S SUR SITE, EVALUER : DE LA TECHNICITE, DU COLLECTIF ET DES CONTRAINTES**

L'évaluation en protection de l'enfance est, depuis la loi du 02 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, au cœur de nombreux débats. Certains (Chauviere, 2011), dénoncent l'introduction par cette action d'une logique sommative et performative qui deviendrait un outil de régulation sociale. D'autres (Gabel et Durning, 2002 ; Boutanquoi, 2007, 2012 ; Robin, 2009) soulignent l'importance d'outils, de supports, de référentiels dans cette action pour la guider et en assurer sa justesse. La parole des six professionnel·le·s intervenant sur site en accueil familial que nous en avons rencontré ne s'éloigne pas de ce débat philosophique.

#### **5.1.1. Analyse lexicale des discours des professionnel·le·s sur site**

Le discours des six professionnel·le·s sur site interviewé·e·s<sup>7</sup> dans le cadre d'un entretien individuel est composé de 70 460 mots et a été analysé dans sa quasi majorité (97,48%) par le logiciel d'analyse lexicale utilisant la méthode Reinert (Iramuteq).

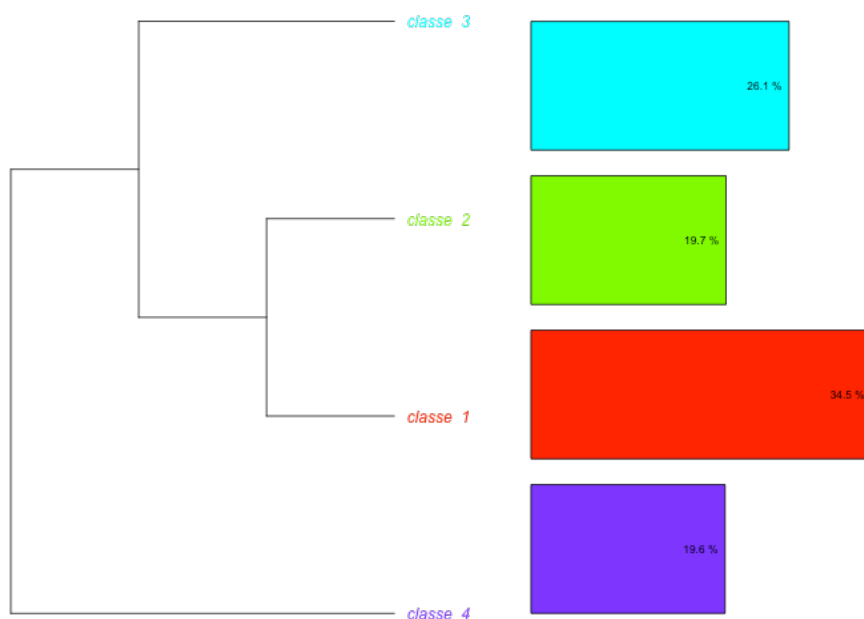
---

<sup>7</sup> Pour rappel, les guides d'entretiens sont disponibles en annexe. Lors des entretiens, les relances de l'intervieweuse consistait à énoncer les questions pré-établies ou à reprendre des termes ou des idées de



Le discours analysé se découpe en quatre classes comme le montre le dendrogramme ci-dessous, de taille relativement homogène pour trois d'entre elles (classe 2, 3 et 4). En effet, la classe 1 regroupe la part la plus importante de discours (34,5%).

Figure 8: Dendrogramme d'analyse du discours des professionnel·le·s sur site



Les quatre classes issues de l'analyse lexicale se spécifient par rapport à la récurrence de termes et à leurs associations (grâce à la valeur du Chi2 de chaque terme, disponible en annexe). Voici des éléments d'analyse.

### Classe 1, « une évaluation proximale des milieux de vie de l'enfant »

Le discours rassemblé dans la première classe (34,5% du corpus analysé) mobilise principalement quatre champs lexicaux de termes représentatifs de cette classe (valeur de chi2 élevée) :

- Famille : « famille d'accueil » (82,69<sup>8</sup>), « famille » (70,95), « parent » (36,88), « assistante familiale » (14,88),
- Relation : « lien » (54,18), « distance » (11,82), « vivre » (30,36), « place » (22,02), « attachement » (15,24), « histoire » (37,69), « relation » (21,43), « confiance » (20,96),
- Pose problème : « difficulté » (43,41), « problème » (17,99), « danger » (11,69),
- Rôle du professionnel : « accompagnement » (21,21), « écouter » (19,07), « suivre » (18,38), « travailler » (15,91).

L'emploi du terme « besoin » (15,53) est aussi représentatif de cette classe.

Ces éléments rendent compte d'une conception de l'évaluation de la situation de l'enfant considérant l'enfant en lien, avec et dans ses espaces familiaux. Le rôle évaluatif du ou de la professionnel·le est associé au registre des pratiques proximales d'accompagnement

---

l'interviewé·e. À noter que les verbatims de l'intervieweuse sont compris dans les analyses réalisées par le logiciel et sont facilement repérables (car en majuscules).

<sup>8</sup> Les chiffres indiqués entre parenthèses correspondent au Chi2 qui représente la force du lien entre cette forme et la classe à laquelle il appartient, plus il est élevé, plus il est représentatif de la classe afférente.

des familles, attentif à la fois aux dynamiques relationnelles et aux difficultés potentielles.

### **Classe 2, « une évaluation focalisée sur une dimension de la situation »**

La deuxième classe de ce corpus (19,7% de l'ensemble) est très spécifique avec un ensemble de vocables afférant aux visites entre parents et enfants. Tout d'abord en termes :

- de modalités : « visite » (178,58), « week-end » (38,74), « journée » (24,47), « hébergement » (24,47), « domicile » (43,11), « médiatiser » (42,44), « droit » (25,66), « régulièrement » (15,48), « sortie » (30,81), « libre » (16,78),
- de personnes du groupe familial : « mère » (157,44), « père » (59,88), « fille » (68,12), « maman » (21,19), « petit » (20,71), « fils » (20,38), « garçon » (19,30), « sœur » (19,30), « frère » (12,21),
- de mouvements, de transition : « rentrer » (16,02), « quitter » (15,36), « départ » (13,57), « aller » (44,75), « chercher » (35,24), « voir » (63,52).

Deux autres sphères thématiques apparaissent de façon moindre :

- l'école à travers les « enseignants » (15,36) et les « maitresses » (12,21),
- le statut de l'assistant·e familial·e : « famille d'accueil » (27,99), « relai » (12,57), « congé » (12,57), « vacance » (64).

Un discours qui rend compte d'une évaluation de la situation de l'enfant surtout appréhendée au prisme des enjeux multiples relatifs aux rencontres avec les parents (relationnels, droits, organisation...) d'où découlerait le regard sur les autres dimensions à évaluer (école, déroulement de l'accueil).

### **Classe 3, « l'évaluation, un acte technique »**

La troisième classe (26,1% du corpus analysé) regroupe des termes relatifs aux fonctionnements professionnels des services par rapport à l'évaluation au regard de trois axes :

- Acteurs : « équipe » (56,05), « coordinateur » (23,02), « psychologue » (23,36), « service » (64,78), « chef » (41,85), « ASE » (30,82), « partenaire » (25,38), « direction » (22,72), « collègue » (17,65),
- Supports : « synthèse » (60,70), « projet » (21,20), « évaluation » (57,85), « protocole » (18,46), « échéances » (15,48),
- Méthodes : « remplir » (35,78), « réunion » (82,20), « réunir » (19,87), « définir » (19,87), « réflexion » (21,26), « informer » (14,18), « écrire » (46,82), « échanger » (17,51), « fonctionner » (17,02).

La dimension collective de l'évaluation émerge de cette classe de discours que ce soit en termes d'acteurs ou d'actrices impliqué·e·s que de démarches, voire de pratiques, en termes de communication et de fluidité de circulation des informations, voire d'élaborations de réflexions et des supports afférant.

### **Classe 4, « l'évaluation, une pratique intuitive, peu institutionnalisée »**

La quatrième classe regroupant 19,6% du discours analysé, rassemble un contenu assez large, peu discriminant à propos de l'évaluation en évoquant :

- les « réunions » (72,72) et les « synthèses » (32,95), « l'équipe » (52,02), et le « référent » (19,36),
- des verbes actifs : « participer » (17,68), « parler » (17,90), « réfléchir » (20,51), « guider » (20,51),

- de l'informel : « impression » (49,72), « idée » (50,69), « manière » (43,79), « entendre » (104,26), « intéressant » (74,34), « regarder » (36,78), « riche » (39,01), « remercier » (24,63) .

Des termes reflétant un rapport assez distancié et flou avec l'évaluation, qui serait une pratique collective, comme un espace de partage d'éléments issus de ses propres conceptions et/ou pratiques, où les rôles des un·e·s et des autres ne paraissent pas fortement délimités et où les objectifs ou objets de l'évaluation ne sont pas clairement identifiés.

Ces quatre classes de discours rendent compte de quatre tendances où la focale est positionnée sur différents aspects de la pratique de l'évaluation pendant l'accueil de l'enfant. Focales pouvant évoluer au cours de la mesure, mais aussi se chevaucher entre les professionnel·le·s, ou encore chez un·e même professionnel·le selon les spécificités de la situation à évaluer. Voici une synthèse de ces quatre tendances :

- une évaluation proximale : une pratique de l'évaluation prenant appui en premier lieu sur la compréhension de l'inscription de l'enfant dans ses milieux de vie (familiaux principalement) (classe 1).
- une évaluation focalisée : la pratique de l'évaluation se concentre sur une thématique estimée/considérée (explicitement ou non) comme centrale dans la compréhension de la situation, et donc comme principale source d'évaluation de la situation, ici, les rencontres parents-enfants (classe 2).
- une évaluation technique : une pratique de l'évaluation nécessitant un ensemble d'actions, de savoir-faire spécifiquement repérés et associés à l'objectif d'évaluation (classe 3).
- une évaluation intuitive : une pratique peu institutionnalisée et bordée, reposant en partie sur l'échange collectif, comprenant une part importante d'informel (classe 4).

Ces quatre tendances se distinguent nettement des trois niveaux d'évaluation repérés par Barbier (1985) : implicite (un acte social universel avec des critères non expliqués et des jugements de valeur non exprimés), spontanée (expression de jugements même si les critères sus-jacents sont rarement expliqués) et instituée (méthode étudiée avec une réflexion collective et approfondie).

Cette analyse lexicale fait émerger deux lignes d'élaboration à propos de l'évaluation dans lesquelles peuvent se situer les professionnel·le·s sur site. Une première où la pratique de l'évaluation constitue avant tout une démarche qui mobilise le collectif, qui nécessite des supports de travail et qui implique le ou la professionnel·le dans un accompagnement de la procédure d'évaluation auprès des multiples personnes impliquées et concernées, et qui peut se décliner tant au quotidien que dans les espaces formalisés. Une deuxième où la pratique d'évaluer s'élabore avant tout à partir de, et pour ce qui est évalué, en termes d'éléments prévalent, d'attendus, de représentations à propos des objectifs de la mesure.

**En résumé**, les professionnel·le·s occupant des fonctions de référence auprès de l'enfant et/ou de l'assistant·e familial·le accordent une grande importance à la dimension collective et institutionnelle de l'évaluation de la situation de l'enfant. La place, le rôle et l'articulation avec les parents de l'enfant constituent une préoccupation qui apparaît dans la majorité des discours, à la fois comme une thématique à évaluer, mais aussi comme un axe ayant des conséquences sur le comportement de l'enfant à évaluer.

### **5.1.2. Analyse de contenu thématique des professionnel·le·s sur site**

L'analyse de contenu thématique du discours des six professionnel·le·s, issu·e·s de trois services différents rend bien compte de la complexité de l'action d'évaluer, dont la responsabilité repose beaucoup sur les référent·e·s.

#### **5.1.2.1. L'évaluation : un acte technique**

Quand les professionnel·le·s sur site sont interrogé·e·s sur ce qu'est l'évaluation, les premières réponses s'appuient sur du vocabulaire appartenant au champ lexical du positionnement et de la mesure : « *se situer par rapport à...* »<sup>9</sup>, « *à mesurer quelque chose* », « *ça me fait penser à l'écart* ». Ces premières associations de mots à la notion d'évaluation ramènent l'action d'évaluation à sa technicité, c'est-à-dire à celle de constater et d'établir le chemin ou non parcouru par l'enfant et sa famille. Ce qui va alors être évalué selon le positionnement et l'évolution de l'enfant par rapport à différents domaines de sa vie.

#### **Les temps formels et informels de l'évaluation**

Les professionnel·le·s distinguent bien les temps formels et ceux informels en lien avec l'action d'évaluer. Les temps informels sont ceux qui permettent de revenir sur un évènement, une observation qui interpelle pour mieux comprendre une situation, prendre une décision rapidement et réajuster alors si nécessaire la pratique.

*« Évaluer, c'est du quotidien. Je veux dire, ça peut être, je viens d'avoir telle information parce que je rencontre ma collègue psychologue qui est dans les couloirs. Quelquefois, moi-même, je sais, c'est clair, c'est net, c'est plus facile. J'ai ma réponse et je la donne à l'assistante familiale. On en discute ensemble. Elle m'apporte aussi sa réponse et puis on évalue, et puis on va vers quelque chose. Quand je me sens en difficulté dans la prise de décision, parce qu'il y a des décisions qui sont difficiles à porter seul, dès que je peux, j'interpelle le psychologue. On n'a pas besoin de mettre une réunion pour être dans une évaluation et une recherche d'aide quoi, ou de soutien. » (TSS 13)*

Les temps formels font référence aux différents temps de rencontres entre professionnel·le·s lors de réunions dédiées à la préparation d'un écrit sur l'évaluation de la situation de l'enfant.

<sup>9</sup> Les verbatims présents dans cette analyse thématique ont été choisis par leur caractère particulièrement illustratif d'un processus, d'une réflexion ou d'un fait partagé par plusieurs professionnel·le·s.

*« L'évaluation, elle se passe dans le cadre d'une réunion d'évaluation, c'est comme ça qu'on les appelle d'ailleurs, où notre service et les partenaires avec lesquels on travaille donc se réunissent, pour examiner tous les aspects de la vie de l'enfant. » (TSS 10)*

### **5.1.2.2. Les référent·e·s comme pivots dans la collecte des données**

Pour établir ce constat, les professionnel·le·s sur site se présentent comme jouant un rôle de pivot dans la collecte de différents regards sur l'enfant et sa situation. Les référent·e·s vont alors permettre à chaque acteur/trice intervenant auprès de l'enfant d'être entendu·e sur le regard porté sur la situation.

*« Ça sert à faire, de rassembler en tout cas et de synthétiser les regards croisés, puisque l'évaluation, on est plusieurs. Il y a la cadre, souvent chef de service, l'assistante familiale qui a l'enfant au quotidien, éventuellement l'assistante familiale qui reçoit l'enfant aussi, on appelle ça en relais, c'est-à-dire qui peut le recevoir pendant des petites vacances ou certains week-ends, donc qui connaît aussi l'enfant avec une autre approche. Et puis, le travailleur social référent puisque chaque enfant a un référent éducatif, et le psychologue qui est référent aussi de l'enfant. Donc, l'évaluation, elle permet des regards croisés. » (TSS 11)*

L'évaluation se comprend alors comme une action collective, où il est primordial pour la richesse de cette dernière de multiplier les regards. Chaque acteur apportant une compréhension différente, par un prisme qui lui est spécifique sur l'enfant et sa situation.

Le ou la psychologue apporte des connaissances cliniques sur le développement de l'enfant et sur la compréhension de son comportement face à certains événements.

*« Le psychologue lui, il va apporter son éclairage et son analyse clinique. Donc du coup avec peut-être un pas en arrière aussi. Alors, d'abord, sa compétence clinique que moi je n'ai pas, en tout cas pas de la... pas comme psychologue » (TSS 10).*

Le ou la chef·fe de service (ou coordinateur/trice) est garant·e de l'institution, et représente une figure d'autorité par exemple auprès des partenaires comme l'ASE.

*« (...) je n'arrive pas à me mettre au travail avec mon homologue de l'aide sociale à l'enfance. Et là, je me dis : pour sortir de ça et pour se décaler de ça, il faut que le chef de service intervienne. Pour lui, justement, ramener le cadre institutionnel, c'est-à-dire que ce n'est pas une affaire de personne. Il faut vraiment qu'on remette l'institution là-dedans, parce que sinon, on va rester dans cette espèce de blocage là qui est stérile et qui ne permet pas d'avancer. » (TSS 10)*

Les assistant·e·s familiaux/ales apportent des informations sur le quotidien de l'enfant qui échappent de plus en plus, d'après certain·e·s professionnel·le·s sur site à leurs regards, ces dernier·e·s étant de plus en plus pris dans de nombreuses tâches administratives.

*« L'assistante familiale, elle est censée structurer un petit peu ses apports. Elle ne s'en sert pas toujours, mais elle a une trame aussi où qu'est-ce qui se passe à tel niveau, à tel niveau, à tel niveau pour l'enfant ? Et ça, c'est assez aidant pour nous parce que là, par contre, quelquefois, on oublie certains sujets qui concernent l'enfant : « comment vous achetez ses habits ? Comment il gère son argent de poche ? » être vraiment dans du concret. Les accompagnements à l'école. Est-ce qu'il va à l'étude ? Qu'est-ce qu'il fait le mercredi ? Quelles sont ses activités ? Du concret de chez concret. Et ça, c'est quand même des éléments qui sont importants pour nous, pour prendre un peu la mesure du vécu de l'enfant et de l'accompagnement de la famille d'accueil et qu'est-ce que vous repérez de ses difficultés ? Comment il mange ? Quels sont ses problèmes de santé ? Tout ça. On n'est pas*

*aux premières loges de tout ça. Et c'est des éléments qui peuvent nous renseigner sur le vécu de l'enfant. » (TSS 13)*

### **5.1.2.3. L'évaluation : un mot qui inspire le négatif**

L'analyse des entretiens conduits avec les professionnel·le·s sur site met en évidence une définition du concept d'évaluation dans sa dimension managériale par le négatif.

#### **Évaluer et sa connotation de contrôle**

*« Moi, quand on me parle d'évaluation, je ne vois pas toujours ça de façon positive. Je vois quelque chose dans le contrôle ou des choses un peu plus comme ça. Après, c'est vrai que je pense que dans ma pratique forcément, j'évalue dans un premier temps sur du long terme. Mais c'est vrai que le terme évaluation, dans un premier temps, je trouve que ça a un côté un peu négatif, plus dans le contrôle et tout ça. » (TSS 14)*

Pour les professionnel·le·s sur site derrière l'évaluation, il existe un risque constant de contrôle aussi bien de leur pratique :

*« LE CONTROLE DE... ?*

*De ce qu'on peut faire ou, oui, plus en fait à notre niveau en fait, de ce qu'on fait dans notre travail. Après, oui, enfin, on est obligé d'être dans l'évaluation dans le parcours de l'enfant, quand il est arrivé, comment il est maintenant et tout ça. Mais c'est vrai que oui, d'un premier abord comme ça, je pense que c'est ce qui me vient tout de suite. Coté un peu négatif, contrôle et tout ça. » (TSS 14)*

Que de celle de leurs collègues assistant·e·s familiaux/ales :

*Il y avait toute cette question-là de... nous dans nos missions, de contrôler un peu ce qui se passait chez les AF. Donc, c'est vrai que je n'étais pas à l'aise parce qu'à la fois, on dit que c'est nos collègues et qu'on est sur les mêmes niveaux, et à la fois on avait quand même ce rôle-là de regard, de... c'est et évaluation, je ne sais pas, ça me fait penser oui, il y a un truc qui contrôle et... » (TSS 15)*

#### **Évaluer pour répondre à des injonctions réglementaires**

Quand les professionnel·le·s sur site sont questionné·e·s sur à quoi sert l'évaluation, il est dénoncé une crainte voire le risque que l'évaluation trop formalisée répondrait plus à des injonctions réglementaires qu'elle ne servirait la pratique et l'intérêt de l'enfant.

*« Rendre des comptes au juge, respecter les cadres, notamment dans les liens avec les différentes familles et les parents, en fonction des ordonnances judiciaires qu'on a. Et puis, nous aussi, on est régis par la convention collective et puis, par nous notre règlement de notre projet de service, et puis, nos règlements intérieurs. On a aussi une note du président qui nous oblige à voir le... chaque enfant, au moins une visite à domicile par trimestre. » (TSS 15)*

*« ÇA SERT A QUOI DU COUP ?*

*Peut-être à donner à des gens qui viennent un jour faire un audit ou je ne sais pas quoi il y a des cases. Regardez, elles sont remplies. Et puis, basta, quoi. Peut-être, ça sert à ça. Peut-être que ça rassure des gens.*

*Mais je ne sais pas, des gens très cartésiens qui ont besoin de trucs, machin très... des financiers, des trucs comme ça, je pense à des gens comme ça. » (TSS 10)*

*« Ces documents qui sont des documents obligatoires qu'il faut remplir, bon, on les remplit, mais je les trouve beaucoup plus formels, et oui, je les trouve beaucoup plus formels. C'est des obligations légales, bien sûr.*

*Oui, alors, ce qu'il y a dedans n'est bien sûr pas déconnecté, bien sûr du projet, mais je trouve qu'on passe plus de temps sur les protocoles que sur la réflexion et l'élaboration. C'est comme ça. Le temps n'est pas extensible, donc, voilà. » (TSS 11)*

Néanmoins, la définition par le négatif du mot évaluation semble ne pas se répercuter sur la manière dont se saisissent les professionnel·le·s de l'action d'évaluer. Ce mot connotant une forme insidieuse de régulation sociale est mobilisé dans sa mise en action par les professionnel·le·s comme un processus permettant d'être réflexif sur leurs pratiques au quotidien.

#### **5.1.2.4. L'évaluation : un processus réflexif des pratiques**

Si quand il s'agit de définir le mot évaluation et même certains de ses objectifs, les professionnel·le·s sur site le font dans un registre du négatif quand ils/elles décrivent leur pratique d'évaluation, cette notion revêt une toute autre dimension. L'évaluation devient alors un processus qui permet une réflexivité sur sa propre pratique et aussi un processus pour penser la mise en œuvre d'intervention.

#### **S'auto-évaluer**

L'action d'évaluation est présentée comme utile et nécessaire à une pratique qui se doit pour être pertinente d'être en constante réflexion et transformation pour s'assurer que l'intervention proposée à l'enfant et son environnement est bel et bien bénéfique.

*« Le leitmotiv de notre intervention, c'est de constamment évaluer si on est dans la bonne direction, si on répond aux besoins et aux attentes des uns et des autres. » (TSS 12)*

D'ailleurs, cette action se présente comme un processus qui n'intervient pas seulement sur des temps fixes répondant à des objectifs précis, mais tout au long de la pratique et à chaque action et intervention.

*« Je pense qu'effectivement, on est obligé d'évaluer. Ça s'évalue en fait. Je pense qu'à chaque intervention, on se dit : « j'ai fait ça. Il s'est passé ça. Maintenant est-ce que je n'aurais pas dû plutôt faire les choses comme ça ? Aborder les choses d'une autre façon. Les choses ont été faites comme ça, maintenant, qu'est-ce que je fais ? » Je pense qu'il faut toujours quand même se dire : « j'ai fait ça. Je l'ai fait comme ça. Pourquoi ? Et comment je continue ? » Donc, je pense qu'il y a effectivement les objectifs sur un moyen-long terme, mais il y a aussi une... on évalue. Enfin en tout cas notre travail, moi, après chaque intervention sur des rendez-vous, même des rendez-vous école, j'ai eu des rendez-vous école où la jeune pouvait être mise à mal, donc je suis intervenue en me disant : « maintenant, il faut que je rebondisse tant avec le travail que je vais avoir avec l'école, tant avec la jeune », parce que j'ai pris parti à un moment donné pendant ce temps de travail. C'est aussi, toujours se remettre en question et puis je pense qu'il y a une forme d'évaluation quand même à chaque fois. » (TSS 14)*

Ce processus d'évaluation doit permettre de toujours se remettre en question.

*« L'évaluation telle que moi je la concevrais, ça serait pour, voilà, se poser des questions sur ce qu'on fait, comment on le fait, pourquoi on le fait, voilà. Mais pas pour remplir des grilles. » (TSS 10)*

*« Sur... parfois quand on est un peu le nez dans le guidon, on a besoin, enfin moi, j'ai besoin de ces temps d'évaluation pour me poser et redéfinir mes objectifs de travail. » (TSS 12)*

#### **Réfléchir à la mise en œuvre d'actions/ d'accompagnements spécifiques**

Ce processus d'évaluation permet alors de réfléchir aux actions et accompagnements spécifiques qui seraient intéressants de mettre en œuvre.

« PAR EXEMPLE, LA DERNIÈRE ÉVALUATION QUE VOUS AVEZ FAITE, VOUS EN PARLEZ ?

*Et on avait abordé la dernière fois qu'une des visites, une de leurs rencontres allait se passer au domicile de la mère, donc c'est... il n'y est jamais retourné depuis son arrivée au service en 2013. Donc, j'ai évalué un petit peu comment il avait imaginé les choses, et puis comment lui, il se projetait à cette visite. Donc, ce ne serait que fin avril, donc, je lui ai annoncé ça il y a quinze jours pour lui laisser le temps à l'enfant, puisqu'il a dix ans. Donc, qu'il puisse un petit peu exprimer ses questions sur comment ça va être chez maman, sur tout ça. Donc, voilà. Hier, je l'ai évalué un petit peu, sur les questionnements qu'il allait avoir sur comment ça allait se passer au domicile, et puis, ce qu'on allait faire, sur tout ça. Là, j'ai essayé d'évaluer si il allait être prêt à aller jusqu'à.*

*J'avais été prendre des photos à l'appartement de sa mère, donc je lui ai imprimé les photos. Comme ça, voilà, il sait un peu... j'ai recueilli un petit peu ce qu'il imaginait de chez sa mère, et puis, bon, comme il y avait quand même un décalage, je lui ai montré les photos pour qu'il soit au plus près, et qu'il ne soit pas déçu le jour où il va arriver chez sa mère, qu'il ne soit pas surpris plutôt de la différence entre ce qu'il imaginait et puis la réalité. » (TSS 15)*

L'évaluation aussi comme un support d'innovation dans les pratiques pour penser et créer dans l'accompagnement éducatif afin de pouvoir accéder à certains processus repérés en amont comme devant être évalués.

**En résumé**, dans le discours des professionnel·le·s sur site, s'exprime une ambivalence entre la connotation négative du mot « évaluation » et l'acte d'évaluation comme processus réflexif des pratiques. L'évaluation est alors présentée comme primordiale et définie comme une action collective dans laquelle chaque acteur et actrice intervenant auprès de l'enfant apporte une connaissance spécifique sur lui et sa situation.

## **5.2. POUR LES ASSISTANT·E·S FAMILIAUX/ALES, L'ÉVALUATION SE FAIT DANS LA PROXIMITÉ AVEC L'ENFANT**

Au démarrage de chacun des entretiens, les assistant·e·s familiaux/ales ont pu faire part de leur inconfort à évoquer la thématique de l'évaluation de la situation de l'enfant, se sentant plus ou moins concerné·e·s, selon les représentations associées à ce terme et à cette pratique.

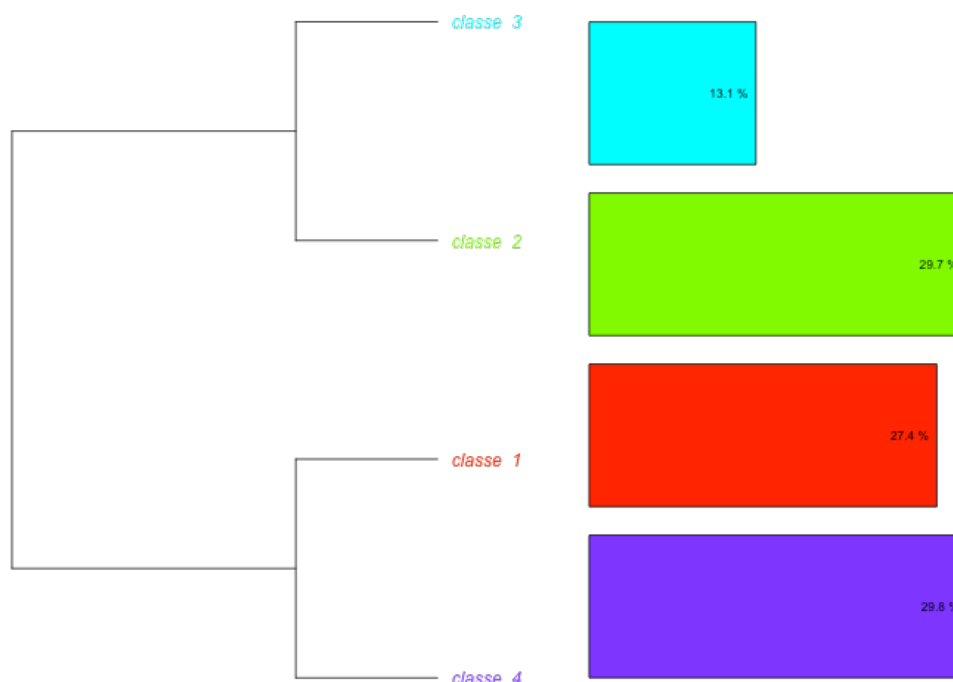
### **5.2.1. Analyse lexicale des discours des familles d'accueil**

Au total, six assistant·e·s familiaux/ales ont été rencontré·e·s lors d'entretiens individuels, cinq femmes et un homme à l'ancienneté variant de 2 à 28 ans (2, 5, 7, 10, 27 et 28 ans d'expérience).

Le corpus analysé est formé de 56 977 mots (occurrences dans le vocabulaire Iramuteq) et de 1650 segments de texte construits à partir de critères de taille et de ponctuation, dont 90,48% ont été classés par l'analyse lexicale. Ce taux élevé démontre la cohérence globale du discours.



Figure 9: Dendrogramme d'analyse du discours des familles d'accueil



Le dendrogramme ci-dessus rend compte des deux phases de découpage du discours, la première distinguant les classes 4 et 1 des classes 2 et 3, puis d'une différenciation finale en quatre classes de discours. La pondération entre les classes laisse apparaître la moindre représentativité de la classe 3 regroupant 13,1% des éléments de discours analysés.

### La classe 1, « une évaluation mise par écrit et centrée sur l'enfant »

Cette classe représente 27,4% du discours analysé et rassemble beaucoup de termes<sup>10</sup> en rapport avec :

- les manifestations de l'enfant : « crise » (16,13<sup>11</sup>), « comportement » (11,4), « autonomie » (18,64), « quotidien » (30,16) qui semblent mobiliser
- les pratiques éducatives dans le quotidien : « gérer » (25,41), « garder » (18,40), « trouver » (43,09), « aide » (29,37), « observation » (22,47),
- en lien avec les autres professionnel·le·s : « référent » (23,58), « psychologue » (60,14), « parler » (38,71), « discuter » (33,51),
- grâce au recours à l'écrit apparaît important : « note » (60,32), « cahier » (33,25), « noter » (27,81), « rapport » (28,97).

<sup>10</sup> L'ensemble des formes associées à cette classe avec la précision du Chi2 correspondant est présenté en annexes sous formes de tableaux.

<sup>11</sup> Les chiffres indiqués entre parenthèses correspondent au Chi2 qui représente la force du lien entre cette forme et la classe à laquelle il appartient, plus il est élevé, plus il est représentatif de la classe afférente.

La pratique de l'évaluation relative à cette classe de discours est centrée sur le comportement de l'enfant, sa gestion et sa compréhension au quotidien grâce aux écrits et aux échanges avec d'autres professionnel·le·s.

### **La classe 2, « une évaluation au regard du contexte contraint de gestion de l'accueil »**

Elle regroupe 29,7% du discours et se différencie bien des autres classes avec les points caractéristiques suivants :

- Le terme « vacance » est significativement présent et même représentatif avec le 2<sup>ème</sup> Chi2 le plus élevé de la classe (65,84). Ce terme est probablement à comprendre en lien avec les champs sémantiques majoritairement représentés dans cette classe : la temporalité et les lieux.
- La dimension temporelle autour du quotidien est majeure avec des termes comme « matin » (26,26), « soir » (19,91), « nuit » (28,67), « semaine » (34,92), « temps » (25,13), « jour » (19,1), « journée » (20,20), « heure » (15,47), « période » (15,21), « année » (14,5), mais aussi « Noël » (15,21), une période particulièrement significative.
- Le champ sémantique à propos du mouvement et de la localisation est fortement présent : « aller » (34,06), « emmener » (17,55), « rester » (19,84), associés à des lieux hautement significatifs : « chambre » (29,42), « école » (36,41)..
- Le champ émotionnel est également représenté par des termes tels que « calmer » (21,46), « colère » (21,46), « envie » (25,89), « bisou » (16,67), « rire » (15,81).

La pratique de l'évaluation s'ancre dans la transmission d'informations sur un quotidien à gérer au rythme des multiples contraintes d'horaires et de déplacements, mais aussi en considérant des éléments émotionnels et relationnels.

### **La classe 3, « l'évaluation : une pratique aux enjeux professionnels »**

Cette classe, à hauteur de 13,1% des discours analysés, soit la moins importante, allie divers champs sémantiques qui font sens. Tout d'abord :

- la dimension professionnelle est assez importante dans les éléments de discours caractérisant cette classe : « retraite » (45,84), « expérience » (32,49), « agrément » (17,19), « métier » (54,39).
- la sphère familiale des enfants protégés est aussi prégnante : « famille » (53,31), « sœur » (98,90), « mère » (45,84), « père » (45,84), « frère » (46,54), « contact » (25,30), « maman » (20,41).

Et de façon liée, apparaissent des précisions par rapport :

- aux modalités d'un accueil « accueillir » (167,17), « accueil » (161,75), « placer » (85,46),
- inscrites dans une durée avec des moments spécifiques : « commencer » (40,97), « arrivée » (39,00), « permanent » (15,14), « année » (14,65), « court » (19,67), « intermittent » (32,49), « long » (65,43), « longtemps » (39,47), associés avec beaucoup de chiffres pouvant être des durées et/ou des âges.

Dans cette classe de discours, la pratique de l'évaluation s'inscrit dans la considération d'un statut professionnel de la famille d'accueil et des conditions de l'accueil avec une préoccupation importante autour de la famille de l'enfant, renforcée par une conception transitoire de l'accueil.

#### **La classe 4, « une évaluation centrée sur les dynamiques relationnelles dans un cadre institutionnel »**

Les 29,8% du discours analysé rassemblé dans cette quatrième classe contiennent des termes renvoyant à ce qui est attendu de l'évaluation :

- en termes de pratiques : « transmettre » (26,63), « retransmettre » (23,70), « évaluation » (45,87), « évaluer » (17,43), « rendre » (24,95) des « comptes » (140,90),
- en lien avec le potentiel décisionnaire « juge » (22,21), « décider » (22,12),
- avec la notion de travail en équipe : « service » (16,44), « travailleur » (14,18), « collectif » (16,56), « psy » (22,12), « groupe » (14,32).

Des termes associés à la communication ont une forte prépondérance :

- avec une tonalité liée au partage subjectif réciproque : « entendre » (38,16), « parole » (17,58), « impression » (22,69), « manière » (18,94), « écoute » (14,18),
- mais aussi au positionnement : « donner » (22,54) son « avis » (16,56), « participer » (42,22), donner des « exemples » (15,38), poser des « questions » (27,79).

Une pratique de l'évaluation ancrée dans le lien avec le service et les autres professionnel-le-s mariant le cadre institutionnel et/ou juridique de l'accueil avec une conception dynamique et réciproque du processus d'évaluation.

**En résumé**, selon les discours des professionnel-le-s, l'évaluation de la situation de l'enfant est intrinsèquement liée au cadre institutionnel et professionnel de l'exercice de ce métier, mais se décline avec des tendances différentes. Une première où le quotidien partagé avec l'enfant et l'ensemble de ses manifestations constituent la source quasiment exclusive de l'évaluation de la situation de l'enfant. Une deuxième où la temporalité de l'accueil vient rythmer et induire la pratique de l'évaluation, intrinsèquement liée à l'évolution. Une troisième où le fait d'évaluer la situation de l'enfant vient mobiliser le statut professionnel de ce métier, que ce soit en termes de « techniques » (noter, observer) ou en termes de rapport aux autres professionnel-le-s. Et enfin, une quatrième tendance qui associe le fait d'évaluer à la dimension familiale au sens large du terme, à la fois par rapport aux personnes significatives pour l'enfant, mais aussi aux dynamiques entre les systèmes familiaux de l'enfant.

#### **5.2.2. Analyse thématique du discours des assistant-e-s familiaux/ales**

La pratique de l'évaluation revêt des enjeux spécifiques (notamment professionnels), pour les assistant-e-s familiaux/ales, mais recouvre aussi des pratiques réellement ancrées dans l'observation du quotidien et la relation à l'enfant.

##### **5.2.2.1. Un rapport distancié avec la formalisation de l'évaluation**

Les discours des professionnel-le-s convergent vers un rapport relativement distancié à une évaluation formalisée même si certain-e-s sont impliqué-e-s dans des dynamiques collectives (réunion de synthèse) ou d'écriture (renseignements de documents avec des

questions précises). Le sentiment général qui domine est le fait que l'évaluation de la situation de l'enfant incombe aux services et aux professionnel-le-s sur site à partir, entre autres, de ce qu'ils ou elles auront transmis de façon très régulière.

*« On fait des évaluations ne serait-ce que quand on se voit avec l'éducatrice et avec la jeune. quand on parle, voilà : « qu'est-ce que tu as fait aux prochaines vacances ? qu'est-ce que ci ? qu'est-ce que ça ? quel est ton projet de ci ? Pour la rentrée scolaire, est-ce que tu as un projet pour faire du sport, est-ce que tu as... ? » Voilà. On est sans arrêt dans, voilà, à essayer de faire évoluer les choses au fur et à mesure, et l'évaluation systématique une fois par an, bon, c'est juste pour formaliser les choses. »*

*« De temps en temps, je dis : tiens, il faudra que je pense à noter ça. Donc, je me mets une phrase et puis, l'éducatrice, on fait un petit point, machin. Donc, voilà. C'est ça. L'évaluation, ça se fait pas quotidiennement, ponctuellement, mais assez souvent quand même. »*

Le bornage par la temporalité des échéances constitue un point de repère des étapes formalisées du processus d'évaluation, en lien avec les autres acteurs et actrices et les attentes, contraintes posées par le caractère judiciaire notamment d'une mesure. Ainsi, le repérage du devenir de leurs évaluations, intégrées dans des documents à destination du juge qui va statuer sur des éléments importants de la vie de l'enfant, donne une importance haute à leur pratique et à ce qui est transmis (en termes d'observations, d'interprétations et d'analyses).

*« Mais avant l'audience, il y a une synthèse qui est réalisée ici avec les travailleurs sociaux : psychologue et le référent de l'enfant, le chef de service et nous et on discute, nous on a un petit document à remplir, on se base un peu la dessus pour discuter, on reprend tous les faits : la santé, l'école, le comportement, et le comportement avec leur famille d'origine et tout ça et on reprend point par point un peu l'évolution, l'année de l'enfant parce que souvent c'est d'une année sur l'autre et de là après, on donne notre point de vue savoir si on pense que l'enfant a besoin de voir plus ses parents, ou si on estime qu'il y a un retour possible ou après ce n'est pas nous qui décidons, mais notre avis est pris en compte et après le travailleur social fait un rapport qu'il envoie au juge et de là après le juge prend sa décision et l'enfant peut également faire un courrier et normalement il participe à l'audience aussi, enfin chez les tout-petits ils n'y participent pas, parce qu'ils ne peuvent pas trop parler, mais en général quand ils sont autour de 4-5ans, je pense qu'ils assistent et qu'ils peuvent donner leurs opinions. »*

Le difficile exercice de l'évaluation, avec le souci de rester au plus près de l'enfant est évoqué par la majorité des professionnel-le-s. De plus, l'observation du quotidien peut constituer aussi un indicateur pour révéler des besoins de suivis particuliers à mettre en place ou des effets des suivis déjà mis en place. Et c'est dans le niveau d'implication dans les suivis (en termes de choix, de décisions, d'évaluation) que des différences sont observables dans les discours.

*« Il n'y a aucune méthode. Nous, c'est vraiment instinctif. je ne sais pas si c'est le mot que j'utiliserais, quelque chose de naturel on dira. C'est plutôt naturel. »*

*« Je pense que c'est au coup par coup on voit les besoins de l'enfant et on apporte les données par rapport à ce qui se passe à la maison, à l'école, et ensemble on discute de savoir s'il y a besoin de tel ou tel suivi, ou de choses comme cela. »*

*« Et, après c'est surtout dans l'observation, hein : le comportement de l'enfant ».*

#### **5.2.2.2. Un rôle perçu de « transmetteur » du quotidien**

Transmettre ce qui se passe dans le quotidien de la famille d'accueil mobilise plusieurs objectifs et questionnements. S'appuyer sur le quotidien permet d'asseoir la légitimité

des propos et de la posture du ou de la professionnel·le, le quotidien étant reconnu comme une spécialité de ce métier. La prise de notes constitue alors un support relatant et légitimant des faits, mais aussi la parole de l'enfant.

*« On aide à l'évaluation, évaluer nous personnellement, on donne des infos qui peuvent ensuite être travaillées ici avec les différents collègues et pour ensemble faire une évaluation. Mais nous précisément, on n'a pas d'évaluation bien précise, je pense, on donne des données quoi. »*

*« Nous on apporte plutôt les infos du quotidien. Je veux dire : les difficultés de l'enfant, les ... ses besoins, son évolution si elle est plutôt bonne, ou si on trouve que l'enfant ne va pas trop bien. »*

Transmettre des informations c'est aussi rendre visible le vécu quotidien et le rapprocher des professionnel·le·s sur site et inversement.

*« A transmettre ce qu'on sait de l'enfant parce que généralement, le placement, on ne vit pas avec l'enfant. Donc, oui, ça nous permet aussi de transmettre ce qu'on pense, d'être présente aussi à cette réunion pour éventuellement le changement de l'enfant, enfin. »*

*« C'est important qu'ils sachent comment ça se passe au quotidien »*

*« On retransmet tout de suite aux éducateurs, aux services, l'information. ça leur permet aux éducateurs d'avoir les informations au jour le jour, un peu comme s'ils partageaient avec nous la vie de l'enfant, voilà, c'est comme ça. »*

Mais le choix du contenu à transmettre soulève des questions de posture et d'éthique pour ces professionnel·le·s, notamment aussi dans leur rapport à l'enfant.

*« Après si j'estime que c'est des choses importantes ou graves, c'est sûr que je ne vais pas ne pas le dire au service. Mais ça, ça fait partie du boulot et de toute façon ils le savent. Je leur dis toujours, moi c'est quand même mon travail, je dois quand même, si on me dit des choses, s'il se passe des choses importantes je suis obligée de le dire. Bon, ils le savent. »*

*« Souvent dans le doute, je préfère leur dire quand même, après ils en font ce qu'ils veulent. »*

Que ce soit pour l'évaluation du comportement de l'enfant ou pour la transmission d'informations, l'assistant·e familial·e sert de pont entre l'intérieur familial et l'extérieur institutionnel, mais aussi de liant, de mise en lien entre les enfants et les référent·e·s.

*« Donc, quand j'avais la réponse, bien sûr, je transmettais, mais vous voyez, c'était un peu... effectivement, on sert souvent de passeur... »*

*« ... pour la parole, parce que pour eux c'est peut-être un peu compliqué aussi de parler, de dire ce qu'ils pensent ou de dire ce que... leurs souhaits. Bon, on est proches d'eux effectivement, c'est par nous que passe souvent la parole, oui, c'est à nous de retransmettre. »*

Et transmettre les avis, les ressentis des jeunes, peut s'élaborer dans le quotidien, avec un niveau de participation et d'informations variable.

*« Ce n'était pas : « écoutes, je vais en parler même si tu ne veux pas ». Non, je lui demandais quand même son autorisation. C'était sa parole à elle que je retransmettais, donc c'était quand même important. C'est aussi le respect de sa personne. »*

*« L'échange, on va pouvoir savoir ce qu'elle ressent et pouvoir lui demander ce qu'elle a envie. C'est important qu'ils entendent aussi l'avis de... enfin, ce qui re... même si ce n'est peut-être pas non plus tout pris en compte, mais on entend aussi les paroles de l'enfant, »*

La transmission de la parole de l'enfant sur son vécu quotidien est ainsi pensée comme une forme de participation de l'enfant à son évaluation, mais l'enfant ne sait pas forcément que ce qui est transmis est utilisé pour évaluer sa situation.

Les assistant·e·s familiaux/ales ne se sentent pas directement acteurs et actrices dans le processus d'évaluation, mais davantage comme des transmetteurs/trices d'informations pour qu'une évaluation plus globale soit réalisée, à distance, même si l'information, la lecture a posteriori est possible.

*« Nous on apporte plutôt les infos du quotidien. »*

*« Directement, participer directement à la décision, à l'audience, non, ce n'est pas notre rôle. Notre rôle à nous, c'est d'éduquer les enfants, en fait. »*

### **5.2.2.3. Etre garant·e du quotidien**

Pour ces professionnel·le·s, l'évaluation de la situation de l'enfant concerne avant tout le comportement observé au quotidien, dans les domaines de vie du quotidien : comportement à la maison, place dans la famille, rapport avec les autres enfants, gestion des émotions, comportement à l'école, alimentation, sommeil.

*« L'évaluation d'un enfant, généralement, c'est faire un point aussi par rapport à sa situation, par rapport à la situation enfin à la maison. Donc, le comportement qu'elle peut avoir ou le changement de comportement, comment elle s'est adaptée ou enfin, comment elle s'adapte. Et aussi par rapport à l'école. Donc, le projet aussi de comment ça se passe. Est-ce qu'il y a eu de l'évolution, enfin, parler de tout ça. Et généralement aussi l'évaluation, on parle de... vous savez, du placement. Donc, la situation des parents, est-ce qu'on pourrait éventuellement changer les hébergements ou, etc. donc, tout ça. »*

L'assistant·e familial·e est ainsi gardien·ne et garant·e du quotidien, quotidien dans lequel s'expriment certains maux, certaines émotions, ne pouvant être transmises et/ou déposées ni ailleurs, ni à l'adresse de quelqu'un d'autre que l'assistant·e familial·e. C'est aussi dans le quotidien partagé que les familles d'accueil estiment pouvoir faire le plus de travail avec les enfants, et leur apporter ce dont ils ont besoin.

*« Nous plutôt, notre évaluation va plutôt se porter sur leur comportement à la maison, sur ce qu'ils ont pu apprendre dans le passé quant aux règles d'hygiène, règles alimentaires, aussi leur comportement avec les autres enfants qui sont accueillis à la maison par exemple, parce qu'il peut y en avoir plusieurs. Et on va essayer de faire vivre tout ce petit monde-là en bonne harmonie. »*

Mais le quotidien a aussi ses limites. Parfois, le lien, la confiance en l'adulte est tellement difficile pour des enfants que ce qui est visible au quotidien ne permet pas d'avoir des éléments pour comprendre ses besoins, pour lui apporter un soutien dont il aurait besoin. Et cela nécessite le développement d'une observation extrêmement fine et sensible de chaque enfant, mais aussi une connaissance et une analyse des stratégies, comportements et réactions des enfants.

*« Des fois, ça paraît tellement... moi, mon mari, il me dit tout le temps : « mais comment tu as pu voir que... » je lui dis : « à son comportement, à sa façon... » Des fois même à leur façon de se tenir. Enfin, plein de choses quoi. Leur façon de respecter leurs vêtements, enfin, plein de choses. Je dis : « attends, tu ne te rends pas compte ? Tu as vu comment tu es là ? ». Je dis : « mais tu ne fais jamais ça ». Quand il va mal, il revient, les pantalons ils sont écrits de partout quoi. »*

Et dans ce quotidien, la place du ou de la conjointe est capitale, comme acteur/trice aussi de l'évaluation permanente de l'enfant, et comme vecteur d'échanges permettant l'élaboration de l'évaluation, l'évolution du regard sur l'enfant.

#### **5.2.2.4. Le poids du passé dans les objectifs d'évolution de l'enfant**

L'histoire et le vécu de l'enfant sont présentés comme des éléments capitaux pour évaluer le comportement de l'enfant à l'aune de son parcours. Une estimation du chemin parcouru apparaît de façon massive dans le discours des assistant·e·s familiaux/ales, le rapport aux progrès accomplis ou pas est ici très fort.

*« Evaluer chaque situation des enfants par rapport à leur passé, par rapport à leur avenir aussi. »*

*« Evaluer les enfants, déjà le changement des enfants quand ils sont arrivés. »*

*« Déjà évaluer leur situation familiale, leur passé quand on est au courant des éléments de leur passé, ce qui n'est pas toujours le cas, ce qui n'est pas forcément négatif non plus »*

*« Ben déjà à l'accueil d'un enfant, c'est eux qui nous donne les premières données après c'est ce qu'ils ont sur les rapports, c'est parfois proche de la vérité, et c'est parfois moins proche, on découvre au fur et à mesure. »*

Le rapport au passé de l'enfant, plus ou moins connu, reconstitué à partir de sources diverses (discours des professionnel·le·s du service, rapports écrits, récit de l'enfant) semble être considéré comme un point de départ pour évaluer l'évolution de l'enfant, avec une haute importance accordée à l'évaluation de l'enfant au moment de son arrivée. Le recours à l'écrit constitue aussi un moyen de consigner la façon dont l'enfant se comportait, ce qu'il manifestait à son arrivée, afin d'observer les progrès réalisés. L'objectif de vouloir/devoir faire évoluer l'enfant, mobilise la gestion du quotidien et des pratiques mises en place à cette fin.

*« Il faut à chaque fois recadrer, enfin, voilà. on est dans le fait de jouer au gendarme quand même très souvent, donc... alors, quand il y a des évolutions, quand il y a des choses positives, effectivement, on essaie de s'appuyer dessus pour faire avancer le. C'est parfois galère. »*

#### **5.2.2.5. Le lien avec les parents**

L'évaluation du lien qui unit l'enfant à son ou ses parents apparaît de manière indirecte, plutôt en filigrane dans le discours des assistant·e·s familiaux/ales. Dans certains cas, il s'agit de rassurer les parents, de penser que l'enfant se sent mieux lorsqu'il y a une collaboration avec les parents, d'imaginer le ressenti d'une potentielle « privation terrible » par les parents ne partageant pas le quotidien avec leur enfant.

*« Et donc, une des premières choses que j'avais dit à la maman, c'est : « je ne veux pas vous prendre votre enfant, je veux l'aider à grandir avec vous ». Voilà, c'était tout. Les choses étaient dites, mais ça, je crois que c'était important, enfin, même si elle l'avait entendu ici par les professionnels d'ici, je trouvais que c'était important, moi qui étais au quotidien avec son petit garçon, qu'elle puisse entendre ce que je... ce comment je fonctionne ».*

*« Quand on a les parents de notre côté pour essayer de faire grandir les enfants au mieux. Sans les parents, je crois que c'est très compliqué. Même s'ils ont beaucoup de difficultés, le parent, il ne faut pas l'oublier, voilà. »*

Pour d'autres, la relation entre le parent et l'enfant est perçue à travers le comportement de l'enfant au retour des rencontres parents-enfant. La communication, l'échange au quotidien avec l'enfant pour aussi recueillir des indications, des informations, des clés de compréhension sur la façon dont se déroulent les visites, qui ont lieu le week-end par exemple.

*« Alors, des fois oui. Des fois ça se passe comme ça, ou des fois, selon comment l'enfant se comporte, s'il n'est pas bien ou si... bon. Donc, j'essaie de gratter un petit peu pour savoir. S'il n'a pas envie de parler, je laisse, mais je lui dis par contre : « quand tu auras envie de m'en parler... » Alors je peux aussi amener ça par le jeu. Enfin, de lui dire : « tiens, nous, ce week-end on a fait ça, toi tu as fait quoi ? ». Comme ça, il n'a pas l'impression que je... »*

L'enjeu de l'utilisation de ces éléments dans le processus d'évaluation est important à soulever ici au regard de l'ancrage relationnel dans lequel se situent l'enfant et l'assistant·e familial·e.

#### **5.2.2.6. Un recours quasi systématique à l'écrit**

Le recours à l'écrit, sous forme de cahier ou de journal de bord paraît bien intégré dans les pratiques, notamment en lien avec la formation au Diplôme d'Etat d'Assistant Familial qui met l'accent sur les écrits. Différentes appropriations sont observables, mais aussi différentes destinations.

*« S'il se passe quelque chose, les enfants avec qui il se passe des choses ponctuelles, des faits marquants là je note en général, là j'ai un petit carnet et je note en général et je note là il s'est passé ci, il s'est passé ça. Dans les visites avec les parents, si les visites sont modifiées, si le comportement de l'enfant se modifie. »*

Le support écrit semble être utilisé par et avec les enfants. À la fois, pour noter mot à mot ce que peuvent dire des enfants, pour leur montrer les progrès réalisés, mais aussi pour leur permettre d'écrire eux-mêmes.

*« Mais les paroles, il vaut mieux les retransmettre à chaud, par écrit. »*

*« Et bien oui parce qu'il est acteur et il demande à savoir aussi souvent. Et souvent lui aussi, il me dit : « tu te souviens, tatie, avant ? » Donc c'est vrai que... et avec le cahier, ça permet aussi de savoir et même de voir ses évolutions. Enfin, même lui il s'en rend compte. »*

*« Et après, si on a un commentaire à faire sur ce qu'il a dit, on le met après. Mais la parole de l'enfant, on essaie de la retranscrire telle qu'elle. »*

#### **5.2.2.7. Les enjeux de l'évaluation pour les assistant·e·s familiaux/ales**

Les enjeux de l'évaluation pour les assistant·e·s familiaux/ales prennent des formes différentes, mais convergent autour des compétences et des pratiques professionnelles. En effet, pour certain·e·s assistant·e·s familiaux/ales, l'évaluation du comportement de l'enfant est aussi associée parfois à la formulation d'une demande de soutien dans le quotidien. Il s'agit donc aussi d'évaluer le moment où il est nécessaire d'informer le service, de demander du soutien ou l'intervention d'une tierce personne.

*« Quand on a besoin, on téléphone et s'il y a un problème, on peut... on a toujours une écoute. Et si le l'éducatrice n'est pas là, bon il y a le chef de service, enfin, il y a toujours quelqu'un qui peut me prendre le relais. »*

Dans une certaine mesure, l'évaluation de l'enfant permettrait en premier lieu d'estimer la nécessité de partager, de transmettre, de demander du soutien. Cette démarche-là participerait aussi à l'évaluation de la situation de l'enfant (et des pratiques éducatives du ou de la professionnel·le) de façon plus générale. En effet, selon les feedback des collègues, la position du curseur d'importance pourrait varier. Car la mesure de l'évolution de l'enfant peut aussi être réalisée en miroir avec ce qui est proposé par le lieu d'accueil.

L'assistant·e familial·e perçoit ainsi son rôle comme devant transmettre des informations qui vont ensuite être évaluées au regard de la situation de façon plus



globale, mais estime aussi que le choix de transmettre certains éléments relève déjà de l'évaluation de la situation de l'enfant.

De plus, le rôle de l'assistant·e familial·e dans l'évaluation de la situation de l'enfant renvoie notamment à l'évolution de la reconnaissance et des compétences associées au métier.

*« ... D'être associés parce qu'on est quand même une profession atypique, et donc, on a souvent un peu galéré à essayer de se faire entendre, et puis d'être reconnus comme des professionnels à part entière. Maintenant, bon, avec la professionnalisation, ça devient presque une obligation mais dans les faits c'était compliqué. Il y a quelques années, c'était encore compliqué de se faire entendre et de... enfin, ce n'était pas... en tant que professionnel, on avait du mal à... alors, on nous écoutait, mais on ne nous entendait pas, voilà, c'est un peu ça. Donc maintenant, bon, et puis, là, il y a eu quand même de gros bouleversements. »*

*« Elles montrent plus, je ne dirais pas de respect, enfin, de respect de la parole, peut-être, voilà. Ce n'est pas du respect tout court, mais c'est le respect de la parole, qu'avant, bon, c'était voilà, on était un peu... la dernière roue du carrosse, et bon, ce qu'on pouvait dire, ça passait, on n'en tenait pas forcément compte. »*

**En résumé**, la pratique de l'évaluation chez les assistant·e·s familiaux/ales prend appui sur la connaissance de l'enfant dans son fonctionnement au quotidien, qui est minutieusement noté pour pouvoir être transmis et constituer une source pour l'élaboration générale qui sera réalisée par le ou la référent·e. En effet, ces professionnel·le·s se pensent avant tout comme des « passeurs/euses » d'informations, et non comme des acteurs ou des actrices de l'évaluation, même si certain·e·s estiment pouvoir aussi participer aux décisions relatives aux suivis mis en place ou à planifier. La pratique de l'évaluation semble être associée à une compétence professionnelle en émergence qui, en conséquence, les amène à occuper une place spécifique auprès des services et des équipes. Et c'est dans cet enjeu-là que se situe aussi la responsabilité de pouvoir être le ou la porte-parole de l'enfant, en le faisant participer au regard qu'il peut avoir sur sa propre évolution.

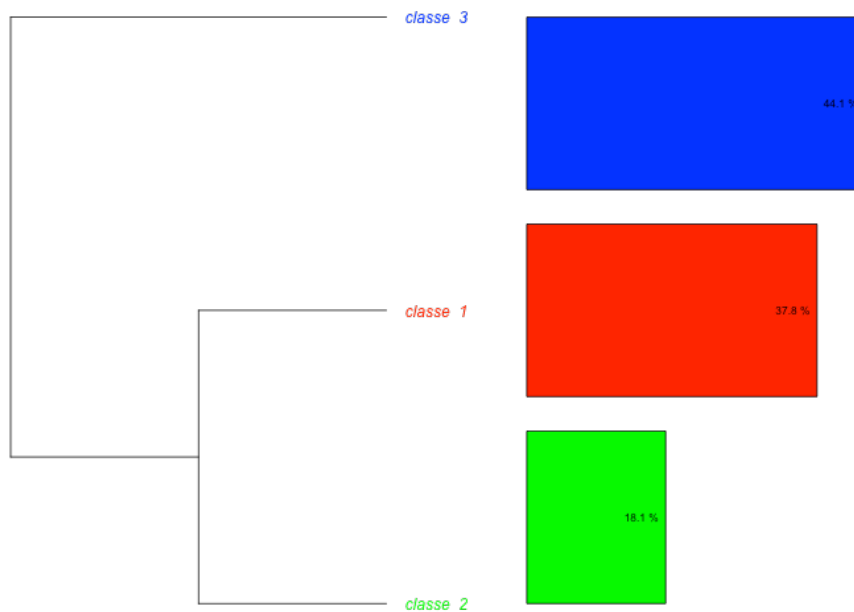
### **5.3. LES ENFANTS : UNE AGENCY DIFFERENCIEE EN FONCTION DES DOMAINES DE VIE**

Sept entretiens ont été menés, avec sept enfants (quatre filles et trois garçons) âgés de 7 à 10 ans et accueillis en famille d'accueil. Les entretiens se sont déroulés dans une pièce du service d'accueil familial, connue de l'enfant et disposant de jouets. Ainsi, le temps de la rencontre pour l'entretien a aussi été rythmé par des moments de jeux avec la chercheuse.

### 5.3.1. Analyse lexicale des entretiens avec les enfants

Le corpus des sept entretiens menés avec les enfants est découpé en 883 segments de texte. La classification hiérarchique descendante a réparti 735 segments de texte en trois classes comme l'illustre la figure suivante (dendrogramme).

Figure 10: Dendrogramme de l'analyse des discours des enfants



La classe 1 (en rouge) regroupe 37,8% des segments de texte classés. Elle est la classe la moins spécifique et la plus difficile à interpréter. Elle regroupe des verbes d'action (mettre, rire, attendre, essayer, tomber, laisser), des objets ou des personnages (bille, chat, bébé, table...) qui renvoient à des jeux et des activités quotidiennes, qui pour une partie ont pu se dérouler au cours même de l'entretien avec l'enfant, le passage par un temps de jeu avec l'enquêtrice étant parfois nécessaire. Cette classe a ainsi surtout regroupé les « interstices » des entretiens, utilisés dans l'analyse pour comprendre la dynamique singulière de chaque entretien, mais qui reste peu interprétable en tant que champ lexical.

La classe 2 (en vert) regroupe 18,1% des segments classés. Le champ lexical mobilisé est surtout celui des sentiments, des émotions (souvenir, triste, parler, colère, content, manquer), associé aux relations familiales et à leur organisation (arriver, voir, journée, frère, mère, noms de référente ou d'assistante familiale).

Enfin, la classe 3 (en bleu) comprend 44,1% des segments classés, et regroupe ainsi près de la moitié du corpus. Elle correspond à l'organisation de la vie quotidienne, le terme d'école arrive en tête (il est présent dans 28% des segments de cette classe), suivi par des termes relatifs aux relations entre pairs (aimer, copains), aux relations familiales (famille, manger, maman, tata) et aux activités de loisirs (sport, mercredi, samedi, piscine).

Du fait de la spécificité des entretiens menés avec des enfants de 7 à 10 ans, l'analyse lexicale est complexe à interpréter. Elle rend finalement surtout compte des différents registres de discours mobilisés au cours des entretiens avec les enfants : des récits d'activités, l'expression de ressentis, et des moments d'interaction (notamment de jeux, mais pas uniquement) permettant à l'enfant de se positionner par rapport à l'enquêtrice. Ces trois registres se retrouvent dans les résultats de l'analyse thématique de contenu réalisée sur le corpus de ces entretiens.

### **5.3.2. Analyse de contenu des entretiens réalisés avec les enfants**

L'analyse d'entretiens réalisés avec des enfants nécessite de considérer le déroulé général de la rencontre et la dynamique relationnelle pendant l'entretien. L'analyse de contenu thématique des entretiens menés avec les enfants a ainsi été doublée d'une analyse de la dynamique de chaque entretien, mettant en évidence des situations contrastées en termes d'expression des ressentis et des besoins selon les enfants. Ces contrastes ont un impact sur leur participation au processus d'évaluation de leur situation. Les données recueillies en entretien permettent en effet de repérer, pour chaque enfant, les domaines de vie dans lesquels il ou elle exerce leur agency, sent qu'il ou elle peut avoir une action possible, et les domaines au contraire où il ou elle est peu susceptible d'avoir une action et de participer.

#### **5.3.2.1. Participer aux choix de ses activités et à la vie quotidienne**

Cinq des sept enfants interrogé·e·s ont décrit, au cours de l'entretien, des situations où elles et ils pouvaient exprimer des choix, des propositions, concernant les activités de loisirs, en famille, lors des temps d'activité périscolaire, pour les vacances... Pouvoir choisir ses activités et voir que ses suggestions sont suivies d'effet est une source de satisfaction pour ces enfants, qui expérimentent ainsi le fait d'être acteurs ou actrices, d'être source de propositions. L'opportunité d'expérimenter ces choix dépend de la manière dont les adultes en contact direct avec les enfants permettent à ces choix de s'exprimer, et des ressources des enfants pour le faire. Ainsi, une pratique courante dans les écoles consiste à permettre aux enfants d'exprimer des choix sur les activités au moyen de différentes techniques :

*« Après la cantine, on a des ateliers le vendredi. Moi, je fais jeux collectifs. Et le mardi, c'est médiathèque, le lundi, c'est relaxation, et le jeudi, c'est ludique.*

*D'ACCORD. ET CA, C'EST TOI QUI AS CHOISI ?*

*Oui. En fait, ils nous donnent une petite feuille, il y a plein d'activités, on doit choisir. » (Fille)*

*« EST-CE QUE TU FAIS DU SPORT ALORS PENDANT LES NAP<sup>12</sup> ?*

*Oui.*

*TU FAIS QUOI ?*

*Plein de choses.*

*QUI C'EST QUI CHOISIT EN FIN DE COMPTE CE QUE TU VAS FAIRE ?*

*C'est nous qui choisit.*

---

<sup>12</sup> NAP : Nouvelles activités périscolaires

*DIS DONC, TU AS DE LA CHANCE.*

*Et après, on fait un vote qui veut le jeu, on va dire... » (Garçon)*

Au sein de la famille d'accueil, ces choix peuvent concerner des aspects plus ponctuels, plus informels. Les assistantes familiales et leurs conjoints sont les adultes avec lesquels une partie des enfants peut faire l'expérience que leurs demandes, leurs choix, leurs avis peuvent être pris en compte et avoir un effet concret :

*« A QUI TU POURRAIS DIRE QUE TU AS ENVIE D'APPRENDRE A NAGER ?*

*En fait je le dis un peu à toute ma classe.*

*TU L'AS DIT A TOUTE TA CLASSE. (...) ET TOI, TU AIMERAIS BIEN Y ALLER LE MERCREDI PEUT-ETRE A LA PISCINE, UN PEU ?*

*Mais c'est peut-être dimanche qu'on va y aller.*

*MAIS POURQUOI PEUT-ETRE ALORS ? TU VAS Y ALLER AVEC QUI ?*

*(Prénom du conjoint de l'assistante familiale) et tata.*

*ILS T'ONT DIT QU'ILS ALLAIENT T'AMENER ?*

*Il a dit oui. » (Fille)*

C'est également le cas du choix d'une colonie de vacances, rendue possible par la transmission du « catalogue » des colonies par la mère ou l'assistante familiale de l'enfant :

*« ET LA COLONIE ALORS, C'EST TOI QUI A DECIDE OU TU VOULAIS ALLER ?*

*Oui. C'est robotique.*

*C'EST ROBOTIQUE, C'EST ÇA, TU PEUX M'EN DIRE PLUS ?*

*En fait c'est des legos que tu construis, ils ont des moteurs et tu peux les télécommander.*

*D'ACCORD.*

*Par exemple tu peux faire les voitures en legos avec des télécommandes. Des fois ça peut être sur des tablettes connectées, et après aussi tu peux faire des robots et des machines qui construisent le rubik's cube.*

*(...) ET COMMENT TU AS SU QUE CA EXISTAIT CA ? MOI JE NE SAVAIS PAS DIS DONC QU'IL Y AVAIT DES...*

*Parce que c'était dans un cahier, dans un livre de colonie. Et j'ai vu : robotique avec des legos, du coup j'ai décidé.*

*(...) COMMENT IL T'EST ARRIVE DANS LES MAINS CE CAHIER ?*

*En fait c'était ma maman<sup>13</sup> qui me l'a prêté pour que je choisisse une colonie.» (Garçon)*

Deux enfants valorisent également la participation à la vie quotidienne en famille : faire la vaisselle, participer à la décoration des chambres... En entretien, ces enfants sont fier·e·s de citer ces actions, qui témoignent sans doute de leur ancrage dans la famille d'accueil, mais aussi leurs compétences dans la vie de tous les jours.

*« TU FAIS LA CUISINE DES FOIS AVEC TATA ?*

*Je fais même la vaisselle !*

*TU FAIS MEME LA VAISSELLE, D'ACCORD. ET TU AIMES BIEN FAIRE LA VAISSELLE ?*

*Oui. » (Garçon)*

*« J'aime bien décorer les chambres et les ranger. » (Fille).*

Pour autant, l'expérimentation d'espaces de choix et de possibilité de participation dans la vie quotidienne ne signifie pas nécessairement la possibilité de pouvoir exprimer ses ressentis, et d'avoir le sentiment que ceux-ci sont pris en compte, notamment dans le cadre du placement.

---

<sup>13</sup> L'enfant appelle « maman » à la fois sa mère et son assistante familiale.

### **5.3.2.2. Le rôle des adultes du placement familial dans l'évaluation de leur situation**

Concernant l'évaluation de leur situation par le service de placement familial, les éléments recueillis en entretien sont beaucoup moins développés. Comme on le verra pour les parents, les contacts avec les référent·e·s sont surtout évoqués pour parler des visites avec les parents ou les frères et sœurs. Les référent·e·s sont surtout perçu·e·s comme des adultes chargés de l'organisation concrète de ces aspects, ce qui amène un enfant à qualifier, en plaisantant, sa référente de « secrétaire » :

« C'EST QUI MADAME X ALORS POUR TOI ?  
Elle vient de passer ?  
OUI, JE L'AI VUE. JE L'AI VUE AUJOURD'HUI MADAME X.  
C'est ma secrétaire.  
C'EST TA SECRETAIRE ?  
Non, je dis des bêtises.  
RIRES. ALORS, C'EST QUI MADAME X ?  
Ma référente. » (Garçon).

Lorsqu'on les interroge sur leur ressenti, les enfants évoquent les liens avec leurs parents, et également, pour six enfants sur sept, les liens avec les frères et sœurs, qui apparaissent comme très importants dans leur vie. Par rapport à ces aspects, les assistantes familiales jouent un rôle d'écoute et de soutien auprès d'une partie des enfants :

« ET TU EN PARLES A (AF) DE TOUT CA ?  
Oui.  
OUI ? ET TU LUI RACONTES ? TU LUI DIS QUOI A (AF) ?  
Que je veux rester avec (prénom de la sœur). Et mes frères et ma sœur et mon papa.  
PLEURS. » (Fille)

Néanmoins, le sentiment d'être écoutée et soutenue n'empêche pas cette enfant de ressentir qu'elle n'a pas de prise sur les décisions concernant les droits de visite.

Toutefois, les enfants n'expriment pas l'ensemble de leurs ressentis auprès des adultes du placement familial, notamment pour ce qui a trait au lien avec sa famille, et avec la souffrance induite par la séparation d'avec les parents ou les frères et sœurs :

« LA DERNIERE FOIS QUE TU ETAIS TRISTE, C'ETAIT IL Y A LONGTEMPS AUSSI ?  
Des fois c'est avec ma maman, parce que des fois elle n'est pas là.  
D'ACCORD.  
Du coup je suis triste.  
OUI. QUAND ELLE NE VIENT PAS TE VOIR, C'EST ÇA ?  
Oui.  
D'ACCORD.  
Et des fois je ne parle pas à quelqu'un.  
TU LE GARDES POUR TOI.  
Oui. » (Garçon)

### **5.3.2.3. Des enfants disposant de ressources diverses pour se positionner comme acteurs ou actrices**

L'analyse de la dynamique de chaque entretien montre finalement que les sept enfants rencontré·e·s ne disposent pas tou·te·s des mêmes ressources pour entrer dans une dynamique de participation à l'évaluation de leur situation, ou, a minima, d'expression de leurs besoins. On peut distinguer trois situations : des enfants qui trouvent manifestement une place et des ressources leur permettant de se sentir acteur ou

actrices et d'exprimer leurs besoins, des enfants qui sont en capacité d'exprimer leurs besoins dans certains espaces, mais taisent certains ressentis, enfin, des enfants qui semblent en grande difficulté pour exprimer des choix et des besoins dans l'ensemble des domaines de leur vie (au sein de la famille d'accueil, dans les relations avec les pairs, avec leur famille), ce qui se retrouve également dans les modalités de déroulement des entretiens.

Les deux enfants qui se présentent le plus comme acteurs/trices durant l'entretien sont également ceux qui relatent une participation à la vie quotidienne. Ces enfants sont bien intégré·e·s à l'école et dans leur famille d'accueil, et peuvent exprimer leurs ressentis et leurs besoins. Les ressources affectives sur lesquelles ils et elles s'appuient sont leurs assistantes familiales, mais aussi, pour l'un des enfants, son frère aîné accueilli dans la même famille d'accueil que lui, qui semble un repère et une ressource importante.

Trois enfants sont dans des positions plus intermédiaires : ces enfants ne se présentent pas comme passifs/ves, soumis aux décisions des adultes, mais pour certains domaines de leur vie, n'expriment pas leurs besoins ou ne se sentent pas pris en compte dans ceux-ci, notamment en ce qui concerne la souffrance de la séparation avec les parents ou les frères et sœurs.

Enfin, deux enfants se présentent comme dépendant totalement des décisions des adultes pour tous les domaines de la vie quotidienne (école, choix d'activité, visites des frères et sœurs...), ce qui se retrouve d'ailleurs dans les modalités de passation de l'entretien. Ces enfants ne se présentent presque jamais comme acteur ou actrice dans l'entretien, tous les choix sont fait par d'autres.

*« TU FAIS QUOI A LA MJC ?*

*Des activités.*

*VOUS FAITES QUOI COMME ACTIVITES A LA MJC ?*

*Je ne sais pas.*

*QUI C'EST QUI A DECIDE QUE TU ALLAIS ALLER A LA MJC ?*

*(Prénom de l'assistante familiale).*

*PAR EXEMPLE, DIMANCHE, TU AS FAIT QUOI DIMANCHE DERNIER ?*

*Les mêmes... madame X (nom de l'assistante familiale) a été...*

*TU PEUX L'APPELER (prénom).*

*Oui, elle a été au vide-grenier. Et le dimanche-là, j'irai avec elle au vide-grenier.*

*D'ACCORD.*

*Mais ce n'est pas dans le même.*

*D'ACCORD. C'EST TOI QUI LUI AS DIT QUE TU VOULAIS ALLER AU VIDE-GRENIER ?*

*Non, c'est elle. Elle m'a dit : « Est-ce que tu veux venir ? » J'ai dit oui. » (Fille)*

Pour l'un des enfants, même la question de savoir s'il souhaiterait pouvoir donner son avis semble le mettre en difficulté :

*« PAR EXEMPLE, A TON AVIS, QUI C'EST QUI DECIDE QUE TU VAS ALLER VOIR TA PETITE SŒUR ?*

*Le service.*

*LE SERVICE ? ET EST-CE QU'IL TE DEMANDE TON AVIS LE SERVICE ?*

*Non.*

*ET EST-CE QUE TU AIMERAIS BIEN QU'IL TE DEMANDE TON AVIS ?*

*Je ne sais pas. » (Garçon)*

Il s'agit des deux enfants qui n'ont exprimé ni choix concernant les activités et la vie quotidienne ni possibilité d'expression de leur ressenti dans le placement. Le discours produit par ces enfants évoque en fait une grande prudence, comme si évoquer ses choix et ses liens pouvait être source de difficulté. Les entretiens menés avec ces deux enfants mettent bien en lumière la continuité entre expression des ressentis et des besoins, participation dans la vie quotidienne, et participation à l'évaluation de sa situation en cours de mesure. Si l'expression des ressentis et la participation à une échelle plus informelle ne sont pas possibles, la participation à l'évaluation de la situation en cours de mesure devient inaccessible.

**En résumé**, l'enjeu pour l'enfant de l'évaluation de sa situation relève avant tout du fait de pouvoir accéder à un certain niveau de participation. Se mêlent alors les différentes relations avec les adultes professionnel-le-s autour de lui. Dans leurs discours les enfants montrent bien la nécessité pour eux de trouver d'abord leur place au quotidien pour pouvoir exprimer leurs ressentis, leurs liens et leurs besoins.

#### **5.4. LES PARENTS : OU COMMENCE ET OU S'ARRETE LA PARTICIPATION AU PROCESSUS D'EVALUATION ?**

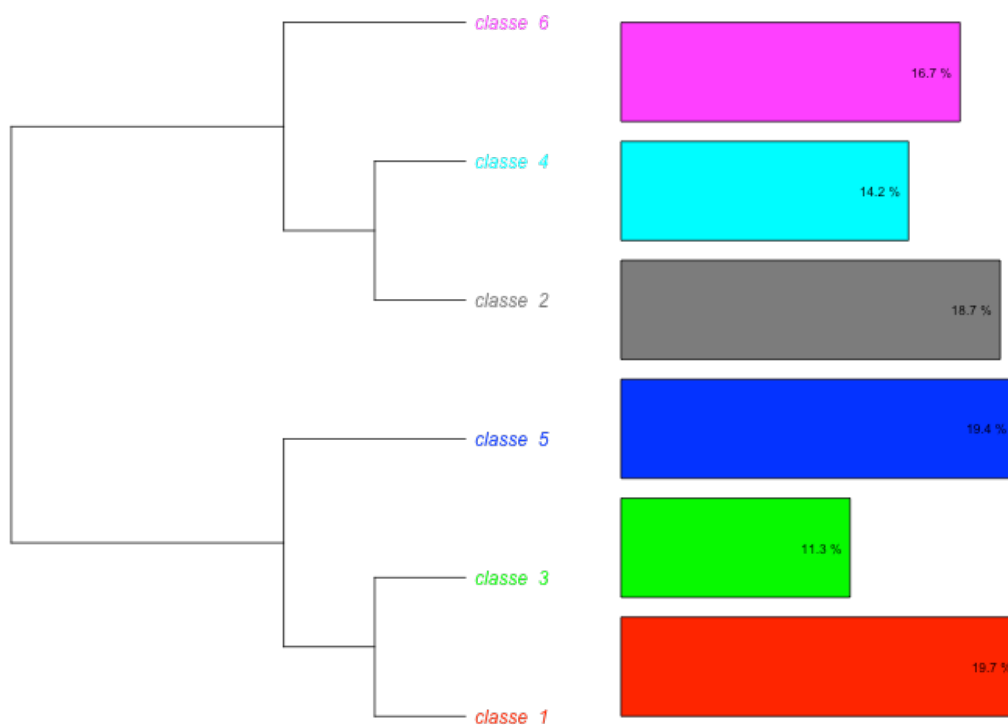
Sept entretiens ont été menés avec huit parents (cinq femmes et trois hommes, un entretien avec un couple). Le corpus des entretiens avec les parents est marqué par une forte hétérogénéité, que l'on retrouve tant dans l'analyse thématique de contenu que dans l'analyse lexicale opérée au moyen du logiciel IramuteQ, en utilisant la méthode développée par Max Reinert.

##### **5.4.1. Analyse lexicale des entretiens avec les parents**

La classification hiérarchique descendante découpe le corpus des sept entretiens menés avec les parents en 2680 segments de texte, répartis en six classes.

Ces six classes sont elles-mêmes séparées entre deux branches différentes du dendrogramme : les classes impaires (1, 3 et 5) constituent une branche, représentée à droite du dendrogramme, et les classes paires (2, 4 et 6) l'autre branche, représentée à gauche du dendrogramme.

*Figure 11: Dendrogramme d'analyse des discours des parents*



### **Les classes impaires : l'expérience des relations avec les services de placement familial**

La classe 1, qui comprend 19,7% des segments de texte, renvoie aux contacts avec le service de placement familial, centrés notamment autour des modalités d'exercice du droit de visite, et de démarches administratives. On y trouve les modalités de contact (contact, passer, appeler, demander, lire, prévenir, envoyer, courrier, rendez-vous), leurs objets (visites, souci, bulletin, sortie, papier...), leurs acteurs et actrices (service, famille d'accueil, pfs, assistante sociale).

La classe 3, qui regroupe 11,3% des segments, renvoie plus directement à l'évaluation et à la participation des parents au processus de prise de décision, notamment dans ses instances formelles. Ce sont les mots de décision, réunion, consulter, et échange, écoute, participation, évaluation qui caractérisent cette classe.

La classe 5 rassemble 19,4% des segments classés. Elle est caractérisée par la question des rythmes de vie, et notamment de la conciliation entre le travail du parent, les visites, les éventuels hébergements et les rendez-vous à l'école... On retrouve des périodes, des jours de la semaine, des marqueurs de temporalité (semaine, week-end, vacances, samedi, mercredi, mardi, dimanche, date, bientôt...), le travail, l'école, et des verbes d'organisation (partir, commencer, prévoir, chercher, terminer...).

Ces trois classes, qui regroupent au total environ la moitié des segments de texte, sont présentes surtout dans quatre entretiens, tant chez des pères et que des mères, menés dans l'ensemble des trois services. On y repère des dimensions structurantes dans l'expérience des contacts des parents d'enfants accueilli-e-s avec les services de placement familial, confirmées par l'analyse thématique de contenu. Ces dimensions sont les suivantes : l'importance des contacts envisagés autour des droits de visite et des



démarches relevant de l'autorité parentale, la mobilisation que cela nécessite en termes d'organisation quotidienne, et le vécu des processus d'évaluation et de prise de décision.

### **Les classes paires : des situations spécifiques freinant ou favorisant l'implication**

À l'inverse des classes impaires, qui se retrouvaient toutes trois au fil des différents entretiens, les classes paires sont quant à elles marquées par un rapport particulier au placement. Chacune de ces classes (2, 4 et 6) est alimentée, pour plus de la moitié des segments classés par un entretien spécifique, qui à chaque fois correspondait à des parents présentant une problématique, une pathologie ou un projet spécifique. Ainsi, les classes impaires rendaient davantage compte de discours transversaux sur les dimensions communes de l'expérience de parents d'enfant placé, alors que les classes paires isolent des entretiens qui correspondent à des situations bien spécifiques.

La classe 2 (18,7% du corpus analysé) correspond au contexte juridique du placement. Les termes « placer » et « placement » sont centraux. L'argumentaire juridique et ses acteurs et actrices sont particulièrement développés dans cette classe (principe, juge, avocat, loi, mesure, aemo...). Un entretien en particulier, centré sur le combat contre les services sociaux, les juges, et parfois la société au sens large, contribue pour 55% des segments classés dans cette classe (et 65% des segments de cet entretien sont catégorisés dans cette classe).

La classe 4 (14,1% des segments de texte) regroupe des termes et des unités de contexte qui évoquent la vie quotidienne (manger, dormir, gosse, chambre, lit), des dimensions financières (toucher, euro, payer), des éléments de difficulté pour supporter ce quotidien (« casser » renvoie à « ça me casse la tête », pleurer, taper). Elle contient aussi des marques de résistance pour faire face à la situation d'entretien (rire). Plusieurs entretiens contribuent à cette classe, mais elle est surtout alimentée par un parent expliquant son état dépressif actuel, et démontrant sa centration sur son quotidien et ses difficultés, puisque cet entretien représente 60% des segments regroupés dans cette classe.

Enfin, la classe 6 (16,7) renvoie au vécu des relations intra-familiales, impliquant des acteurs/trices (enfant, maman, fils, mère, d'assistante familiale, grand-mère), des actions et des sentiments (penser, choisir, amour, comprendre, proche). Dans cette classe apparaît le terme de besoin. Un entretien avec un parent dont l'enfant va prochainement passer d'une mesure judiciaire à une mesure administrative fournit 72% des segments de cette classe.

**En résumé,** l'analyse lexicale des entretiens avec les parents met ainsi en évidence l'expérience des contacts avec les services de placement familial en tant que parents d'un enfant placé dans des dimensions qui semblent partagées par de nombreux parents (contacts, processus d'évaluation, organisation des rythmes de vie), mais également dans des dimensions qui sont plus spécifiques à certains contextes, comme un vécu d'opposition au placement, de difficultés psychiques ou au contraire de projections vers un retour en famille possible. On peut

souligner que l'on retrouve dans les trois entretiens isolés par l'analyse lexicale les motifs cités dans le questionnaire comme intervenant pour moduler l'implication des parents.

#### **5.4.2. Analyse thématique des entretiens réalisés avec les parents**

Le discours recueilli auprès des parents démontre à quel point être parent d'un·e enfant protégé·e constitue un travail important dans le face à face avec les professionnel·le·s, mais aussi tout au long de la mesure pour pouvoir être informé, écouté, impliqué.

##### **5.4.2.1. La participation à l'évaluation de la situation de son enfant : une composante parmi d'autres du « travail » de parent d'enfant accueilli·e**

L'analyse thématique des entretiens menés avec les parents met en évidence la perception des relations avec les services de placement familiaux comme un véritable « travail ». Cette expression, employée fréquemment par les professionnel·le·s pour évoquer le fait de « travailler avec les parents », « travailler ensemble », est reprise et réappropriée par les parents, mais avec un sens légèrement différent. En effet, l'implication dans le suivi avec le service est présentée comme un travail à part entière, qui peut être vécu positivement ou négativement, notamment par les pères :

*« Je travaille avec les services sociaux. On fait une bonne équipe, un bon travail. ça se passe très très bien. Et petit à petit, je suis là, j'aimerais bien, mon but moi, je veux récupérer mes enfants. »*

*« Donc il faut qu'on travaille avec eux plusieurs fois, mais comme moi j'ai dit directement à la juge, les personnes qui s'occupent de mes enfants, l'assistance sociale, comme quoi on travaille avec eux. Le problème est qu'ils ne prennent pas de notes. Donc nous on en a marre de répéter toujours les mêmes choses qu'on a vécues. (...) Comme je lui ai dit, ce n'est pas un avenir pour les enfants de les placer encore puisque nous on travaille, mais le problème si eux ne font pas le leur et qu'on ne travaille pas avec eux, c'est plus possible donc on ne sait pas marcher, nous on est au milieu et eux sur le côté quoi. Donc la juge ne pense qu'à ça. Il faut qu'on travaille toujours avec eux. »*

Ce travail va comprendre trois dimensions, bien repérées dans l'analyse lexicale opérée précédemment : les contacts en lien avec des demandes d'autorisation, l'organisation concrète des visites, et, de manière plus marginale, la participation au processus d'évaluation de la situation de l'enfant.

##### **5.4.2.2. « Signer des papiers »**

Les contacts en lien avec les démarches administratives et l'organisation des visites sont les deux principaux motifs de contacts avec les services de placement familial cités par les parents. Les demandes d'autorisation, les « papiers à signer », sont présentées comme le premier motif de contact à l'initiative du service, alors que les contacts concernant l'organisation des visites sont plus souvent présentés comme étant à l'origine des contacts à l'initiative des parents.

Les « papiers à signer » évoqués par les parents concernent la scolarité, les loisirs et les vacances, et, dans une moindre mesure, la santé :

*« Il y a des trucs à signer et tout, comme les notes, l'école, les sorties. Il y a des rendez-vous aussi, je suis présent, oui. »*

*« Les papiers, on a souvent des papiers à remplir soit pour le judo, soit pour l'école. Donc, ils nous appellent pour venir signer des rendez-vous, des papiers. »*

Ces demandes d'autorisation parentale, conçues par le législateur pour impliquer les parents dans le placement, sont parfois vécues difficilement par les parents, qui interrogent directement une forme de confusion entre information, consultation et autorisation, lorsque les demandes d'autorisation concernent des démarches obligatoires, comme l'inscription à l'école :

*« A l'heure d'aujourd'hui, on a été exclu du système et entre parenthèses, toutes les décisions quoi qu'il arrive, on est juste là pour les essayer et faire ce qu'on nous demande, donc quand ils nous envoient des courriers pour des inscriptions déjà valables et déjà entrepris parce que je sais très bien que les éducateurs ne se permettraient jamais de laisser les enfants non scolarisés, déjà par principe, ils ne nous demanderont jamais notre avis. En vrai ils ont déjà fait l'inscription et validé les dossiers juste histoire de faire les choses correctement officieusement. Ils nous ont envoyé un écrit en disant il faut nous le renvoyer assez vite « ok d'accord », mais en vrai si l'un des deux parents ne signent pas, eux auront entrepris la chose, ils auront quand même signé l'autorisation. Donc quoi qu'il arrive le parent est exclu de la chose. On a beau lui demander ce qu'il veut, dès que l'enfant est placé, automatiquement, le bon parent n'existe plus. Quoi qu'il arrive, juste signer les papiers, signer les autorisations de sortie qui peut se passer avec la famille d'accueil, que par contre quand c'est nous qu'on demande, ils ne veulent pas. »*

Ces demandes d'autorisation sont parfois vécues de manière contradictoire avec le fait de conserver l'autorité parentale, et peuvent venir mettre en tension les parents et les professionnel-le-s en devenant un enjeu dans la relation asymétrique qui les lie, comme l'explique cette mère qui refuse qu'une carte vitale individuelle soit faite pour son enfant :

*« Quelques temps après, on fait sa carte vitale en ce moment parce que monsieur est placé dans un foyer, il doit avoir ses cartes vitales. (...) Attendez, c'est qui les parents ? C'est vous ou c'est nous ? C'est dans les services, un foyer ou n'importe où, la justice, c'est mal fait parce que c'est les parents qui ont encore le droit de garde, le droit de visite, l'autorité parentale, il devrait accepter de dire : « c'est d'abord aux parents qu'on demande. » Est-ce qu'on peut faire la pièce à part ? Non, je suis désolé, non. Pour la Sécu, je vous donne l'attestation, vous n'avez que l'attestation. « oui mais ça... » Moi, je m'en fous. ça veut dire que vous me rendez mon gosse. Moi, c'est ça que je voudrais, ça, c'est le règle, c'est on n'est pas en tord. Vous ne verrez que ma carte vitale, et pas la carte. Donc, elle sera embêtée pour faire, donc, elle sera obligée de me rendre. »*

Pour elle, ce refus manifeste le maintien de son autorité parentale et son souhait d'être impliquée dans le quotidien de son fils, alors qu'il peut être interprété comme un refus de prendre en compte les besoins de l'enfant par les professionnel-le-s. À l'inverse, les parents qui décrivent des relations plus positives avec les travailleurs/euses sociaux/ales ont bien conscience que leur coopération par rapport à ces demandes d'autorisation est prise en compte par les travailleurs/euses sociaux/ales dans l'évaluation de leur implication dans le placement. Leur coopération sur la dimension des autorisations à signer leur permet d'ailleurs de négocier des marges de manœuvre sur la dimension la plus cruciale pour eux, à savoir l'organisation des visites, et parfois les hébergements des enfants.

### **5.4.2.3. Négocier l'organisation des visites et la prise en compte de la dimension fraternelle**

En effet, la deuxième dimension du « travail » d'un parent d'enfant accueilli·e en famille d'accueil concerne l'organisation des visites et des hébergements. L'organisation des visites est présentée comme le premier motif de prise de contact avec les services à l'initiative du parent, et la principale dimension sur laquelle le parent va devoir négocier avec le service. En effet, tout en restant dans le cadre fixé par l'ordonnance judiciaire (tou·te·s les enfants des parents rencontrés faisaient l'objet d'une mesure de placement judiciaire), des aspects importants des visites sont déterminés directement entre les parents et le service : jour, horaires, lieux, présences de plusieurs enfants ensemble ou séparément...

Concernant le lieu et l'horaire, la mise en œuvre des visites des enfants nécessite souvent une organisation logistique et matérielle complexe, sur le plan du logement, des horaires de travail du parent, de l'organisation des trajets de l'enfant... Tous les parents rencontrés décrivent dans le détail cette organisation, et la mise en place des calendriers de visite. Pour les parents qui sont dans une démarche d'insertion professionnelle, la conciliation entre leur emploi et l'organisation des visites est présentée comme pouvant être une source de tension entre eux et les référent·e·s.

Pour les parents, les visites sont présentées comme la raison principale des contacts avec les services en ce sens qu'elles permettent de maintenir un lien familial qui ne se restreint pas à la seule dimension des relations parents-enfant : les relations fraternelles des enfants et les relations au sein de la famille élargie sont également importantes pour les parents. La prise en compte de ces liens dans l'organisation des visites est une préoccupation pour l'ensemble des parents rencontrés. C'est également une source d'évaluation divergente entre travailleurs/euses sociaux/ales et parents : sur les sept entretiens réalisés, quatre entretiens évoquent des situations dans lesquelles des restrictions sont posées à ces liens dans le cadre des visites : en réduisant le nombre d'enfants accueillis ou rencontrés à la fois, en limitant les visites à la famille élargie, en demandant que les visites se fassent sans la nouvelle compagne du père, qui va devenir la mère d'un petit demi-frère, ou, comme dans l'exemple suivant, en n'autorisant pas la garde de l'enfant en visite par le grand frère majeur pour quelques heures :

*« Quand j'ai lui, je ne peux pas, je dois le rendre si je travaille. Donc, je ne peux pas le laisser avec ses grands frères, pas plus d'une heure : « non, mais il faut le rendre. » je dis : « attend, pour trois heures, vous allez m'embêter ». (...) Pour eux, ils ne voulaient pas que ça soit ses frères qui le gardent, pourtant la dame que j'ai eue au téléphone : « mais vous n'avez pas une solution quelqu'un qui peut le garder ? », « Si j'ai mes enfants, on ne veut pas ». Je fais : « on ne veut pas que c'est eux. On a le droit, ils ont le droit de venir, ce n'est pas logique ».*

*ILS ONT QUEL AGE VOS... ?*

*Le plus grand il a vingt-trois ans, non vingt-deux, vingt-trois. L'autre va sur dix-neuf, vingt et un, vingt-trois ans. Donc, ils ont la majorité. Et c'est vrai que celui-là de dix-huit ans, dix-neuf ans est un peu jeune, immature dans la tête. Tous les deux, ils sont majeurs. Il y a un qui est agent de sécu. Je dis : « Il ne va pas faire le con. C'est lui qui va le garder. » « Non, ce n'est pas lui qui doit le garder. » Je dis : « attendez, il faut arrêter, quoi ». Donc c'est pour ça, c'est un peu des fois, des conflits naissent. »*

Ces restrictions peuvent donner lieu à des conflits. Les parents qui ont une opinion divergente, mais anticipent le conflit et ses conséquences, se conforment aux décisions

pour conserver une relation positive et accéder ainsi à des marges de manœuvre permettant de faire évoluer ces restrictions par la suite, comme dans l'exemple suivant :

*« Avant, je les voyais ici, les trois ou les deux. Après, ça a été des visites séparées. Ils disent : « oui, les petits comme ils voient son frère, ils se bagarrent ». Moi je trouve, comme tous les enfants parce que frères et sœurs, c'est normal. Il y a des câlins, ça se passe et tout. Moi je trouve, c'est pas une bagarre, c'est des câlins, c'est... même s'ils crient, ils jouent ensemble. Ils ne vont pas tenir la place comme une pierre où ils parlent. Un enfant, il bouge. Un enfant il court, je ne sais pas... Après, j'ai suivi les services sociaux, comme quoi on fait des visites séparées. J'ai dit : « il n'y a pas de souci ». (...) Je trouve moi séparés ce n'est pas bien. (...) D'ailleurs, au passé, ça se passe très très bien. Sauf lui, comme il vient voir son frère, ils se bagarrent tu vois, ils jouent quoi. Tu vois, eux comme ils voient ça, ils disent : « non », ils ne voulaient ça. Ils se bagarrent et tout, on ne sait jamais il y a un accident. Je dis non, moi je trouve ça normal, mais je dis ce n'est pas grave, on va faire séparer, on va faire séparer. Je n'ai pas forcé la main quoi. »*

Ce père accepte la décision, tout en maintenant sa divergence d'évaluation quant aux relations fraternelles. Il propose ensuite progressivement de reprendre des visites avec deux enfants (et non trois), et espère proposer ensuite des vacances avec les trois, en « travaillant » progressivement avec le service.

Le déroulement des contacts avec le service dans le cadre des autorisations administratives et de l'organisation des visites décrit par les parents peut enfin être mis en lien avec la dernière dimension de leur « travail » de parent d'enfant accueilli·e : la participation à l'évaluation de la situation de leur enfant.

#### **5.4.2.4. Participer à l'évaluation de la situation de l'enfant : être informé, écouté ou impliqué ?**

La participation à l'évaluation de la situation de l'enfant constitue, en effet, la troisième dimension du travail d'un parent d'enfant accueilli·e. Dans le discours des parents, elle est particulièrement repérable dans la préparation et le déroulement des audiences judiciaires, même si elle peut également se poser à d'autres moments de la prise en charge de l'enfant (par exemple, lors d'un changement de famille d'accueil, d'une recherche d'un lieu de scolarisation spécifique, ou de choix d'activité de loisirs en lien avec des besoins spécifiques de l'enfant).

Lors des évaluations à échéances de mesure, qui constituent le moment où le processus est le plus formalisé, la participation des parents prend des formes variables. Si l'on se réfère à la catégorisation de Bouma et alii (2018), les parents interviewés se sentent presque tous informés des conclusions des évaluations réalisées par les professionnels, la majorité se sent écoutés, en revanche, ils sont minoritaires à se sentir réellement impliqués dans l'évaluation et ses conclusions.

#### *Être informé*

Six parents sur les sept entretiens réalisés disent être informés avant l'audience de ce que les travailleurs/euses sociaux/ales transmettent au juge. Cependant, cette information n'est pas ressentie de la même manière pour tous les parents. Trois parents n'évoquent pas la lecture des rapports, mais disent néanmoins se sentir informés avant l'audience de ce que les professionnel·le·s transmettent au juge et à l'ASE. Toutefois, l'information préalable n'exclue pas des divergences d'interprétations importantes

lorsque les parents découvrent le contenu écrit du rapport au cours de l'audience, comme le relate une mère, évoquant une expérience remontant à plusieurs années :

*« Avant, au tout début qu'il y a eu le premier rendez-vous chez la juge, je n'avais pas lu le rapport de l'éducatrice spécialisée, Madame X, à l'époque c'était Madame X. Et on avait rendez-vous à la juge. Et Madame X, elle avait lu son rapport. Enfin, la juge avait lu le rapport de Madame X. elle l'avait sous les yeux, et elle le lisait à haute voix pour que tout le monde sache de quoi il s'agissait. Et comme je ne l'avais pas lu avant, en fait Madame X m'avait fait un point, on avait fait un point toutes les deux, à savoir ce qu'elle allait mettre entre guillemets et tout, mais elle ne m'avait pas tout dit. Et en fait, elle avait parlé d'un sujet, et puis c'est vrai que comme on était – comme je ne l'avais pas lu avant et qu'on était – dans le bureau du juge, quand elle a lu un détail qui ne me plaisait pas, et bien je ne l'avais pas lu avant, et du coup je suis un peu tombée des nues. Ça ne m'a pas fait plaisir du tout. Et bien du coup je n'ai rien dit. Je ne l'ai pas dit que ça ne me faisait pas plaisir. (...) Elle avait mis que je n'étais pas mature, que je n'étais pas prête à récupérer mon fils, que... elle ne sait pas si je serais prête à récupérer un jour mon fils, que peut-être ce serait bien de le faire placer jusqu'à sa majorité. »*

Quatre parents ont évoqué la lecture préalable des rapports. Lorsque cette lecture ne permet pas de proposer des modifications, elle peut être vécue de manière ambivalente, d'autant que les parents peuvent avoir conscience qu'il existe des implicites qu'ils maîtrisent mal dans la production discursive des travailleurs/euses sociaux/ales à destination des juges, comme l'explique un père :

*« Ils prennent un rendez-vous et ils me lisent le compte-rendu. Certes il y a des choses que je n'ai pas... bien vues. Il y a des choses que j'ai su qu'au tribunal et il y a des choses que je savais. Mais il y a des choses après, que... comment dire ? Que c'est noté sur le rapport, mais la juge en fait elle interprète ça autrement. (...) Comme là, ils avaient écrit que j'ai acheté des DVD, j'ai dépensé cent euros en DVD, sauf qu'ils n'ont pas bien compris que c'était il y a plus d'une dizaine d'années ça, et ils ont mis ça sur la table. »*

Dans le discours des parents, la lecture des rapports est vécue comme une pratique positive si elle est faite dans un cadre qui leur permet également d'être écoutés.

### *Être écouté*

Deux parents ont relaté avoir l'occasion, lors de la lecture des rapports, de donner leur avis sur le contenu de ce qui est écrit, s'ils ont la possibilité de faire valoir leur propre expertise de leur situation et de la situation de leur enfant :

*« Ils font toujours une synthèse, mais dans le rapport qu'ils font au juge et la référente ASE et la référente ici, ils nous lisent ce qu'ils mettent dans le rapport avant de l'envoyer. S'il y a des choses qu'on doit modifier selon notre... nos désirs, on leur dit, et c'est dit, c'est modifié. Après, c'est refait au propre et c'est envoyé au juge. Et ils nous lisent toujours le rapport avant pour ne pas qu'on soit pris au dépourvu face au juge.*

*« J'ai le droit de ne pas être d'accord avec ça et de dire : « je suis d'accord, mais ce serait mieux de le mettre comme ça. » parce que c'est... en fait je peux donner... en fait quand je ne suis pas d'accord avec eux, je peux argumenter. Et des fois quand mon argument il est passable, ils peuvent me dire : « ah oui, c'est vrai. Donc on va peut-être le changer, on va peut-être mettre ça comme ça. » Parce que des fois il y a des changements qui ont lieu, que*

*eux ne sont pas forcément... donc du coup ils peuvent me dire : « ah, il y a eu ça comme changement. D'accord et bien on peut modifier, on peut... » (...) Comme là, là il n'y a pas très longtemps, il a fait beaucoup de progrès à l'école, et que dans leur rapport, il y avait marqué qu'il avait des grosses difficultés à l'école, qu'il avait du mal à apprendre, qu'il n'avait pas grandi dans son apprentissage. Après ils m'ont demandé si j'avais besoin de rajouter. Je leur ai dit : « oui, mais ça, c'est faux ça ». Il a fait beaucoup de progrès, il a beaucoup avancé, beaucoup progressé. Les maîtres et les maîtresses ils sont très contents de mon fils. Donc ce serait bien de montrer à la juge, enfin à l'ASE, qu'il y a eu du progrès. Je leur ai dit : « là de ce que vous parlez, ce n'est pas le dernier rendez-vous de l'école que j'ai eu. » Ce n'est pas la dernière réunion de l'école, parce qu'eux ils sont à l'ancienne réunion. donc on m'a dit : « ça, on peut le changer. »*

Toutefois, se sentir écouté ne signifie pas nécessairement être d'accord, et n'implique pas pour autant un sentiment de non jugement ; les effets identitaires du statut de parent d'enfant placé et l'expérience des relations antérieures avec les professionnel-le-s influent sur la perception des parents.

*« Quand on vient, j'ai la boule au ventre parce que j'ai peur d'être jugée, ils disent non, mais bon, je vois bien dans le regard des gens, mais ils ne veulent pas le dire.*

*VOUS VOUS SENTEZ JUGÉE... ?*

*Pas jugée, mais regardée, c'est le regard des gens en disant : « ton fils, ton enfant... » bon là, c'est les éducateurs, donc, ils n'ont pas à juger, mais par moment, j'ai l'impression qu'ils jugent. Alors que ce n'est pas vrai, quoi. C'est comme ça. (...)*

*Dès qu'il y a quelque chose à répondre, dès qu'il y a une réflexion ou dès ils ont une idée ou... ils vont toujours... malgré qu'on l'a pas, ils demandent toujours l'avis des parents.*

*OUI, CA, VOUS VOUS SENTEZ ECOUTE QUAND MEME.*

*On se sent écoutés.*

*OUI. MEME SI DES FOIS, VOUS N'ETES PAS D'ACCORD AVEC EUX.*

*Même si des fois, on n'est pas d'accord, on est toujours écoutés. »*

### *Être impliqué*

Le sentiment d'implication dans la prise de décision se retrouve dans deux entretiens sur sept.

*« Parce qu'avant, ils étaient à des foyers, mais moi j'ai demandé est-ce que c'est possible. J'ai fait le travail avec les services sociaux et tout. J'ai demandé pour mes enfants vaut mieux je vois mes enfants dans une famille d'accueil. »*

Dans les deux cas, il s'agit de parents expliquant qu'ils ont fait le choix délibéré de ne pas s'opposer à des décisions du service ou du juge, qu'ils jugeaient contestables (notamment en matière de droit de visite), car ils avaient compris qu'en se conformant ils obtiendraient une plus grande marge de manœuvre.

*« Au début ça n'allait pas du tout avec le service. Je ne comprenais pas pourquoi j'avais le droit de voir mon fils que le samedi. (...) Je n'avais pas le droit de le voir seul à seul. C'est dingue. Enfin, et puis petit à petit ça s'est... enfin petit à petit, pas tout de suite, mais j'ai compris très, très vite, très, très vite, j'ai compris qu'il fallait que je me mette le service d'accueil « dans la poche » entre guillemets. Que j'aille dans leur sens, parce que plus je n'allais pas dans leur sens et plus on m'empêchait de voir mon fils. Donc j'ai compris très vite qu'il fallait que je change d'attitude, de méthode. Et en changeant de méthode et bien, j'ai eu mon fils de plus en plus. Et après je l'ai eu toute seule sans l'éducatrice à côté.(...) Même si je n'étais pas d'accord, j'acceptais quand même le fait de n'être pas d'accord. En même temps vous n'avez pas le choix. »*

*« Après, j'ai suivi les services sociaux, comme quoi on fait des visites séparées. J'ai dit : « il n'y a pas de souci ». (...) Je trouve moi séparés ce n'est pas bien. (...) D'ailleurs, au passé, ça se passe très très bien. Sauf lui, comme il vient voir son frère, ils se bagarrent tu vois, ils jouent quoi. Tu vois, eux comme ils voient ça, ils disent : « non », ils ne voulaient ça. Ils se bagarrent et tout, on ne sait jamais il y a un accident. Je dis non, moi je trouve ça normal, mais je dis ce n'est pas grave, on va faire séparer, on va faire séparer. Je n'ai pas forcé la main quoi. »*

Ce que les parents décrivent est donc bien un processus marqué par une asymétrie d'expertise.

*« Si moi je vais vers eux pour dire que tout va bien, c'est ma parole. ce n'est pas... même si je sais très bien que ma parole elle vaut quand même quelque chose, mais elle ne vaut pas non plus leur statut. »*

**En résumé**, l'analyse des discours des parents montre que la participation pleine et entière dans l'évaluation de la situation de leur enfant a pour préalable une certaine dynamique relationnelle avec les professionnel·le·s présentée comme un « travail » à part entière, nécessitant certaines compétences.



## 6. CONCLUSION

---

La question centrale et conductrice de ce travail : *qu'est-ce qu'évaluer la situation d'un enfant en accueil familial ?* a trouvé toute sa profondeur dans l'analyse des données recueillies. En effet, le croisement de données objectivables issues du questionnaire, de discours individuels et d'échanges collectifs rend compte d'une grande hétérogénéité des représentations et des pratiques, mais aussi permet de dégager des éléments saillants. Les résultats et analyses sont à considérer au regard d'une temporalité particulière, marquée par une actualité législative importante. En effet, des évolutions majeures ont été impulsées par la loi du 14 mars 2016 concernant l'évaluation de la situation de l'enfant, alors même que cette recherche était déjà amorcée. Cette dernière a débuté dès le 1er janvier 2017 pour se terminer par la phase qualitative en juillet 2018. Toutefois, grâce à cette concomitance, il a été possible d'observer et de participer à l'impulsion des mouvements initiés au sein des services lors de cette période charnière et de les consigner dans un rapport pouvant faire trace pour les analyses futures des pratiques et des conceptions professionnelles.

En ce qui concerne les supports utilisés pour mener l'évaluation de la situation de l'enfant pendant son accueil, plus de la moitié des services répondant ont recours à un support d'évaluation qu'ils ont eux-mêmes créé, adapté notamment pour évaluer plus finement le développement de l'enfant. Cette création est majoritairement associée à l'usage concomitant de supports dits règlementaires (tels que le PPE ou le DIPC). L'implication des services pour élaborer des supports correspondant à leurs pratiques et/ou orientations théoriques, dans le cadre législatif qui s'impose à eux est nette. De plus, elle rend compte d'un dynamisme collectif au sein des équipes pour concevoir et utiliser ces supports.

Au niveau du contenu de l'évaluation, la santé et la scolarité de l'enfant sont deux axes centraux dans l'évaluation, tout comme les capacités d'adaptation et d'intégration de l'enfant, notamment dans sa famille d'accueil. Il est relevé une focalisation sur l'évaluation de l'efficacité de l'adaptation de l'enfant à son environnement, de façon associée à l'autonomie de l'enfant. Si le développement de l'enfant et son évolution est massivement investi dans l'évaluation, le champ interprétatif de cette évaluation reste peu élaboré et structuré. Les deux sphères de vie de l'enfant (sa famille et son lieu d'accueil) sont alors rapidement mobilisées pour lire et analyser le développement de l'enfant. En effet, tant chez les assistant·e·s familiaux/ales que chez les professionnel·le·s, on distingue une partie du discours centrée sur l'enfant et sa famille (visite, droit, hébergement) et une autre partie centrée sur le quotidien dans sa famille d'accueil. Ainsi, l'évaluation du développement de l'enfant peut se faire à l'aune du déroulement de l'accueil, de la façon dont il ou elle parvient à s'adapter à la famille d'accueil et donc des moyens, des pratiques éducatives mises en place pour y parvenir. Émerge ici un questionnement et/ou une préoccupation plus transversale à propos de l'évaluation des lieux d'accueil, et ici des familles d'accueil.

De plus, les quatre groupes d'acteurs/trices rencontrés évoquent de façon unanime, mais avec des enjeux individuels différents, l'importance des rencontres parents-enfants dans la réalisation de l'évaluation de la situation. Ces temps de rencontres peuvent être

appréhendés à travers l'organisation quotidienne qu'ils demandent, mais aussi à travers les conséquences qu'ils peuvent avoir sur l'enfant et le déroulement de l'accueil. C'est ainsi que l'évaluation du développement de l'enfant peut être associée à l'évaluation du déroulement de ces rencontres, en estimant surtout les « risques » de ces rencontres pour l'enfant, plus que les possibilités pour l'enfant de se saisir de ces temps-là. À l'extrême les modalités de rencontres peuvent également servir de prisme unique pour analyser le développement de l'enfant.

Ces deux tendances rendent bien compte de la considération de l'environnement affectif, relationnel, éducatif dans la compréhension du développement de l'enfant (notamment dans une approche éco-systémique), mais aussi de sa complexité et du risque d'une causalité unique. En effet, l'évaluation de la dynamique de l'accueil et des espaces relationnels entre l'ensemble des acteurs et des actrices paraît difficilement appréhendable par un seul support d'évaluation. Très peu de services disposent de plusieurs supports pour évaluer les quatre dimensions majeures : développement de l'enfant, relations parents enfants, déroulé de l'accueil, compétences parentales.

Du côté des parents, les capacités à répondre aux besoins de l'enfant sont particulièrement investiguées. Ce sont bien les parents qui sont vus comme les principaux (voire les seuls) responsables pour répondre aux besoins de leur enfant accueilli. Cet élément est aussi à associer, en creux, à l'interrogation des possibilités pour l'enfant de retrouver un quotidien partagé avec son parent. La centration sur les rencontres parents-enfants témoigne également de cette préoccupation d'approcher la concrétisation potentielle d'une nouvelle vie commune et d'en évaluer la balance risque/bénéfice. Il est à noter ici un fait organisationnel important à propos de l'accompagnement des parents et des relations parents-enfants : le partage de missions entre différentes institutions. En effet, la référence au niveau de la famille de l'enfant peut ne pas être tenue par le service gardien de l'enfant, et l'accompagnement des rencontres parents-enfant réalisé par une autre institution. Ainsi, les enjeux partenariaux autour de l'accompagnement des parents se révèlent particulièrement prégnants pour comprendre le processus d'évaluation, et les conceptions sous-jacentes. Ils jouent un rôle important aussi dans l'évaluation réalisée du développement de l'enfant pendant son accueil, dont l'interprétation sera orientée selon l'accessibilité d'éléments qualitatifs relatifs à la relation parent-enfant. De manière plus globale, nous avons observé que l'évaluation relative à la vie de l'enfant se focalise sur des dimensions individuelles, notamment les comportements (minorant l'évaluation des relations multiples avec des personnes significantes) alors qu'au niveau des parents, c'est la dimension relationnelle qui prime, avec l'enfant et/ou le service (minorant la dimension individuelle selon les multiples sphères, professionnelle, sociale, conjugale, sanitaire, matérielle). Cette distinction rend bien compte des possibilités pour les services d'accéder à certaines sphères de vie de l'enfant et des parents, qui de fait, orientent les l'organisation, le déroulé, le contenu et l'interprétation de l'évaluation.

Au-delà des supports d'évaluation, le questionnement de cette recherche portait sur leurs usages. Les résultats montrent que l'ensemble des professionnel-le-s a recours à des supports et/ou des pratiques d'évaluation, en mobilisant de façon importante la dimension collective : tant au niveau des supports utilisés, qu'au niveau des objectifs de l'évaluation menée. En effet, la pratique de l'évaluation est conçue comme visant à renforcer la réflexion collective, rassembler et partager des impressions et des points de vue. Les réunions collectives observées, aux objectifs différenciés vis-à-vis de

l'évaluation, donnent à voir qu'il s'agit d'espaces-temps où les informations et les avis professionnels sont partagés, et des réflexions sur les postures professionnelles conduites. Cette dimension collective apparaît fortement en lien avec l'évolution du rôle de l'assistant·e familial·e dans la mission d'évaluation de la situation de l'enfant. Un élément majeur observé est le recours aux écrits par les assistant·e·s familiaux/liales pour rendre compte fidèlement le quotidien de l'enfant. Ces écrits recouvrent une fonction de porte-parole afin que les professionnel·le·s sur site puissent disposer d'éléments descriptifs, sensibles, précis, qui peuvent s'avérer fondamentaux dans le regard global porté sur l'enfant. Des données précieuses qui, sans leur consignation dans un écrit, peuvent demeurer invisibles, une grande partie de la vie de l'enfant restant alors dans l'ombre. Ces écrits ne remplacent pas la présence et la participation active de l'assistant·e familial·e aux temps dédiés à l'évaluation, mais peuvent le cas échéant, assurer cette représentation de l'enfant dans sa réalité quotidienne. En plus de cette fonction, des assistant·e·s familiaux/ales s'en saisissent pour en faire un support de participation de l'enfant, où ce·tte dernier·e peut également contribuer à alimenter le contenu, à choisir des parties des écrits. Ces écrits peuvent donc se trouver à l'interface entre l'accompagnement et l'évaluation. Lorsque cette dynamique est impulsée, l'assistant·e familial·e occupe un rôle dans l'ensemble du processus d'évaluation, de la collecte des informations, à la restitution des conclusions de l'évaluation à l'enfant. Il/elle constitue alors un vecteur majeur pour la circulation, la fluidité du parcours de l'évaluation contribuant également à l'information de l'enfant.

Dans ces conceptions-là, les enjeux de la participation sont multiples et surtout différenciés pour chacun des acteurs et des actrices. Enjeux dont la convergence semble nécessiter un contexte global d'accompagnement pensé dans cette perspective, grâce à un travail collectif de mise en sens de ce que recouvre la participation. En effet, la question du rapport au pouvoir décisionnel se pose très tôt pour les professionnel·le·s et peut constituer des craintes et/ou des obstacles. Or, dans leurs discours, les enfants et les parents ne souhaitent pas davantage de pouvoir décisionnel, mais associent la participation à des possibilités d'expression et de considération de leurs points de vue. Pour les enfants, il est apparu une continuité entre la participation dans le quotidien (possibilité d'exprimer ses ressentis, de faire des choix relatifs aux loisirs et à la vie quotidienne) et la participation dans l'évaluation en cours de mesure. Dans les pratiques professionnelles et institutionnelles, la participation de l'enfant s'avère davantage aléatoire, soumise à des conditions, moins formalisée et instituée que celle des parents. Dans le discours de ces derniers, la participation à l'évaluation est particulièrement repérable dans la préparation des audiences judiciaires, qui constituent le moment où le processus est le plus formalisé. Les parents peuvent exprimer le sentiment de se sentir informés, écoutés ou impliqués. L'absence de contact avec les parents, estimée par les services, est le frein majeur à leur participation au processus d'évaluation de la situation. En plus des supports d'évaluation, qui peuvent disposer d'un espace pour recueillir le point de vue des enfants et des parents, c'est bien la conception même de la participation intégrée dans l'accompagnement socio-éducatif qui constitue un levier pour positionner enfants et parents comme acteurs et actrices dans les décisions les concernant.

De manière générale, quelles que soient les sources de données analysées, la question du retour à domicile de l'enfant est très peu évoquée. Alors qu'il apparaissait comme un élément de fond majeur dans l'évaluation de la situation de l'enfant pendant son accueil,

le retour de l'enfant s'avère relativement absent, de façon explicite tout du moins. Nous formulons l'hypothèse selon laquelle les professionnel·le·s ne se sentent pas investi·e·s d'un rôle actif dans le processus de prise de décision à ce sujet. En effet, évoquer le retour à domicile relèverait davantage du champ du décisionnel que de celui de l'évaluation, sinon, il s'agirait d'attribuer une valeur prédictive à l'évaluation de la situation en cours de mesure. Toutefois, nous avons pu observer que les dimensions investiguées contribuaient à disposer d'éléments pour décider, et notamment sur le développement de l'enfant mais aussi sur les capacités parentales à répondre aux besoins de l'enfant. En effet, les pratiques évaluatives observées s'appuient sur le respect et la consignation de l'observable (comportements, évènements, compétences), comme une base permettant l'interprétation clinique et le repérage d'actions socio-éducatives à mettre en place. C'est ainsi que les deux temps de l'évaluation et de la prise de décision s'avèrent bien dissociés dans la pratique, agissant dans des lieux différenciés et concernant des acteurs et actrices différent·e·s. Cette distinction s'appuie sur des mobilisations de compétences différentes et s'inscrit dans le respect des prérogatives institutionnelles, accordant le pouvoir décisionnel au juge dans le cadre de décision judiciaire. Actuellement, le liant entre ces deux étapes et processus apparaît être le projet autour de l'enfant (en termes d'actions socio-éducatives notamment). L'imbrication entre l'évaluation de la situation de l'enfant et l'évaluation des actions mises en place a été observée dans les supports d'évaluation maniés par les services. C'est également à cet endroit que les dernières évolutions législatives se situent avec notamment les décrets issus de la loi de mars 2016 visant à renforcer le projet pour l'enfant. Un renforcement manifeste par une assise évaluative plus importante mais aussi une projection à plus long terme devant interroger « l'arrêt, le maintien ou le renouvellement de la prestation d'aide sociale à l'enfance ». Le questionnement sur le statut de l'enfant, et ses multiples déclinaisons est clairement encouragé. Alors, quel va être l'impact de ces évolutions liées au projet et au statut de l'enfant sur les pratiques évaluatives ?

C'est au regard de toutes ces analyses, qu'apparaissent deux logiques évaluatives :

- Une logique dynamique où l'évaluation de la situation de l'enfant est complètement intégrée dans l'accompagnement socio-éducatif quotidien, habituel. Elle s'adapte à la fluctuation des multiples contraintes (temporelles et organisationnelles), s'appuyant sur une diversité d'informations et d'éléments (avec ou sans supports) et poursuit une visée éducative.
- Une logique formalisée où la pratique évaluative se déroule dans un espace-temps donné, s'élabore selon une procédure et une temporalité d'évaluation définies en amont, grâce à la formalisation et la conception de supports d'évaluation visant l'objectivation.

Ces deux logiques balisent un continuum au sein duquel les pratiques peuvent se décliner tant au niveau collectif qu'individuel. Ces deux logiques sont également à considérer au regard :

- du degré de participation des enfants et des parents,
- de la conception de la finalité de l'évaluation,
- de la place de l'évaluation dans l'accompagnement socio-éducatif mais aussi dans la prise de décision,
- des dynamiques collectives (au niveau de l'équipe avec les assistant·e·s familiaux/ales) et partenariales.

L'ensemble des éléments analysés dans cette recherche converge vers l'importance de la mise en dialogue des différents points de vue dans la conduite de l'évaluation de la situation de l'enfant, comme un processus dynamique et évolutif ancré dans l'accompagnement socio-éducatif des enfants et de leurs familles.

À partir du travail réalisé, diverses perspectives se dessinent. Il serait intéressant d'analyser plus en profondeur des situations précises sur du long terme afin de comprendre les multiples pratiques d'évaluation tout au long du parcours de protection, pouvant être jalonné de changements de statuts ou d'évolutions du type de mesure de protection. La coordination, la cohérence, la continuité dans l'historique des pratiques évaluatives pourraient alors être observées et analysées. De plus, la dynamique partenariale reste opaque en termes de compréhension des enjeux, des attentes et des contraintes en lien avec l'évaluation de la situation de l'enfant. Des méthodologies et des approches restent à inventer pour les appréhender.

## Thématiques des fiches repères

Cette recherche trouve ses fondements dans la rencontre entre les préoccupations de la pratique et de la recherche en accueil familial autour d'une thématique interrogante : l'évaluation de la situation de l'enfant pendant son accueil. Deux objectifs sont alors apparus comme fondamentaux et omni-présents : tendre à la visibilisation et à l'interconnaissance des pratiques en accueil familial et participer à une mise au travail des professionnel·le·s autour de cette question. En miroir avec le sujet de la recherche, la question du support pour atteindre ces objectifs a trouvé une réponse dans la rédaction de fiches-repères.

Ainsi, chacune des six fiches repères est centrée sur un axe apparu comme majeur pour comprendre, appréhender, faire évoluer la pratique de l'évaluation de la situation de l'enfant :

- L'évaluation de la situation de l'enfant en accueil familial : de la formalisation au processus dynamique d'évaluation
- Le contenu de l'évaluation de la situation de l'enfant confié à un dispositif d'accueil familial
- Dans le processus d'évaluation de la situation de l'enfance pendant son accueil : places et rôles des professionnel·le·s et du collectif de travail
- Évaluer la situation de l'enfant pendant son accueil : avec quel(s) support(s) ?
- La participation de l'enfant dans l'évaluation de sa situation pendant l'accueil
- La participation des parents dans l'évaluation de la situation de leur enfant pendant l'accueil

Chaque fiche-repère est rédigée selon un modèle identique constitué du contexte (légal, théorique, politique), des résultats les plus saillants de la recherche (avec un rappel méthodologique commun) et des repères pratiques proposant des pistes de réflexion et/ou d'actions.

Chaque fiche peut être lue isolément, mais leur association permet de mettre en exergue les liens étroits et indispensables entre elles, notamment pour une appropriation collective en équipe.

Ces fiches s'adressent aux professionnel·le·s de l'accueil familial souhaitant disposer d'informations sur cette pratique, mais aussi s'en saisir au niveau collectif.

## Références bibliographiques

Albert, I., Chaput-Le Bars, C., & Frechon, F. (2017). L'évaluation de l'activité en Protection de l'Enfance. *Le sociographe*, (Hors série 10), 171-190. <https://doi.org/10.3917/graph.hs010.0171>

Alfandari, R. (2015). Evaluation of a national reform in the Israeli child protection practice designed to improve children's participation in decision-making. *Child & Family Social Work*, 22(S2), 54-62. <https://doi.org/10.1111/cfs.12261>

Alfoldi, F. (2015). *Évaluer en protection de l'enfance*. Paris: Dunod.

ANESM (2013). *L'évaluation interdisciplinaire de la situation du mineur/jeune majeur en cours de mesure*.

ANESM (2014). *L'expression et la participation du mineur, du jeune majeur et de ses parents dans le champ de la protection de l'enfance*.

Arbeiter, E., & Toros, K. (2017). Participatory discourse: Engagement in the context of child protection assessment practices from the perspectives of child protection workers, parents and children. *Children and Youth Services Review*, 74, 17-27. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.01.020>

Assemblée Générale de l'Organisation des Nations Unies (2010). *Lignes directrices relatives à la protection de remplacement pour les enfants*.

Bacro, F., Florin, A., Guimard, P., & Rambaud, A. (2013). L'évaluation du bien-être des jeunes enfants : nouvelles perspectives en psychologie du développement. In A. Florin & M. Préau, *Le bien-être*. Paris: L'Harmattan.

Barbe, L. (2009). La place des familles dans la protection de l'enfance : évolutions et tensions - in collectif - *Familles et professionnels, éduquer ensemble*. Fondation Auteuil-Editions Chronique sociales.

Barbier, J.M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris: PUF.

Barreyre, J-Y., Peintre, C., & Fiacre, P. (2002). *La parole aux usagers. Enquête auprès des parents d'enfants placés des Yvelines*.

Baumann, D. J., Dalgleish, L., Fluke, J., & Kern, H. (2011). *The decision-making ecology*. Washington, DC : American Humane Association.

Ben-Arieh, A., & Frønes, I. (2011). Taxonomy for child well-being indicators: A framework for the analysis of the well-being of children. *Childhood*, 18(4), 460-476. <https://doi.org/10.1177/0907568211398159>

Boddy, J., Statham, J., Danielsen, I., Geurts, E., Join-Lambert, H., & Euillet, S. (2013). *Beyond Contact: Work with Families of Children Placed Away from Home in Four European Countries*. University of Sussex.

Bouma, H., López López, M., Knorth, E. J., & Grietens, H. (2018). Meaningful participation for children in the Dutch child protection system: A critical analysis of relevant provisions in policy documents. *Child Abuse & Neglect*, 79, 279-292. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.02.016>

Bouquet B. (2007). *L'évaluation au regard de l'éthique*, in Bouquet B., Jaeger M. et Sainsaulieu I. (dir.), *Les défis de l'évaluation en action sociale et médico-sociale*, p. 251-267, Paris : Dunod.

Bouquet, B., Jaeger, M., & Sainsaulieu, I. (Ed)(2007). *Les défis de l'évaluation en action sociale et médico-sociale*. Paris, France: Dunod.

Boutanquoi, M. (2007). Pratiques et systèmes de représentation : les éducateurs dans le champ de la protection de l'enfance. *Connexions*, 87 (1), 163-180.

Boutanquoi, M. (2009). L'analyse des pratiques, un espace de création de pratiques bientraitantes. *Revue française de service social*, n° 234, 96-101.

Boutanquoi, M. (2012). Pratiques professionnelles, évaluation et recherche action. *Connexions*, 98 (2), 135-150.

Boutanquoi, M., Bournel-Bosson, M., & Minary, J.-P. (2013). Evaluating situations in child welfare: From tools to workgroups. *Children and Youth Services Review*, 35(7), 1152-1157. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.06.025>

Castel, R. (2013). *La montée des incertitudes: travail, protections, statut de l'individu*. Paris, Éditions Points.

Chouin, G. (2017). Etsi l'expertise des jeunes concernés aider à humaniser le système de protection de l'enfance. *Bulletin mensuel du CIR, SSI*, n°208 , 5-6.

Chauvière, M. (2011). *L'intelligence sociale en danger*. Paris: La Découverte.

Corbet, E., Séverac, N., & Le Ruff, R. (2016). *Maltraitements: comprendre les évolutions pour mieux y répondre. Appréciation des situations de maltraitements intrafamiliales*. Observatoire national de la protection de l'enfance.

Damman, J. L. (2014). Better practices in parent engagement: lessons from the USA and England. *European Journal of Social Work*, 17(1), 32-44. <https://doi.org/10.1080/13691457.2013.765834>

Danancier, J. (2011). *Le Rocs dans les établissements*, in J. Danancier, *Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif: Rocs, référentiel d'observation des compétences sociales* (pp. 115-150). Paris: Dunod.

Daran, M., Mazet, P., Warin, P., Calmo, P., & Pachod, L. (2013). *Analyse compréhensive de la participation et non participation des usagers de la MECS du Chaudan aux groupes d'expression*. ODENORE.

De Bortoli, L., Ogloff, J., Coles, J., & Dolan, M. (2017). Towards best practice: Combining evidence-based research, structured assessment and professional judgement. *Child & Family Social Work*, 22(2), 660-669. <https://doi.org/10.1111/cfs.12280>

de Chasse, J., Renault, F., & Thevenot, A. (2012). Professionnalisation des assistantes familiales et intérêt de l'enfant accueilli. *Pratiques Psychologiques*, 18(1), 51-62. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2011.01.007>

Defaux, S., & Levené, T. (2017). Les travailleurs sociaux à l'épreuve de l'efficacité. *Phronesis*, 6(3), 5-13.

Direction Générale de la Cohésion Sociale (2016). *Proposition de trames de projet pour l'enfant et de rapport de situation*.

Department of Health, Department for Education and Employment, Home Office (2000). *Framework for the Assessment of Children in Need and Their Families*. London: Stationary Office.

Delens-Ravier, I. (2001) *Le placement d'enfants et les familles, recherche qualitative sur le point de vue de parents d'enfants placés*. ed. Jeunesse et Droit.

Duret, P. (Ed)(2011). *Faire équipe*. Paris : Armand Colin.

Eagle, R. S. (1994). The separation experience of children in long-term care : Theory, Research, and Implications for Practice. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(3), 421-434. <https://doi.org/10.1037/h0079546>

Escots, S. (2011). Fonction des équipes : du conventionnel au symbolique. *L'accueil familial en revue*, n°11, 13-16.

Euillet, S. (2010). La professionnalisation des assistants familiaux : un processus aux enjeux relationnels multiples. *Empan*, n° 80(4), 77-82.

Euillet, S. (2017). Enjeux psychologiques des supports utilisés en recherche auprès d'enfants accueillis en protection de l'enfance. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, [en ligne] 18, mis en ligne le 01 septembre. <http://sejed.revues.org/8287>

Euillet, S. (Ed)(2019). *Parcours en accueil familial : sens et pratiques*. Paris : L'Harmattan.

Euillet, S., Halifax, J., Moisset, P., & Severac, N. (2017). La santé des enfants protégés : un prendre soin à la croisée des sphères éducatives et sanitaires. *Education, Santé et Sociétés*, 4(1), 77-93.

Euillet, S., Kettani, M., & Join-Lambert, H. (2018). Changes in the quality of attachment of children in long-term foster care in France. *International Journal of Child Family Welfare*, 18(1/2), 40-62.

Fablet D. (2008) L'émergence de la notion de parentalité en milieu(x) professionnel(s), *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n°5.

Favard, A.M. (1991). *L'évaluation clinique en action sociale*. Toulouse: Erès.

Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Leigh, T., Kennedy, R., Mattoon, G., Target, M., & Gerber, A. (1996). The relation of attachment status, psychiatric classification, and response to psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(1), 22-31. doi:10.1037/0022-006X.64.1.22

Frechon, I. & Breugnot, P. (2019). Accueil en protection de l'enfance et conditions de sortie sous le prisme du placement familial. In S, Euillet, *Parcours en accueil familial, sens et pratiques*, pp37-60. Paris: L'Harmattan.



Gabel, M. & Durning, P. (2002). *Evaluation(s) des maltraitances, rigueur et prudence*. Paris: Fleurus.

Ganne, C. (2013). Le devenir des enfants accueillis en centre maternel: approche écologique du parcours et de la qualité de vie des enfants sept ans après la sortie d'un hébergement mère-enfant (Thèse de doctorat). Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France.

Ganne, C. (2017). « Ma maman elle a parlé de ça ? » Retour sur une recherche biographique auprès d'enfants de six à onze ans après une intervention sociale. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (18). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/sejed/8314>

Guigue M. (2010) Les relations parents-professionnels dans le cadre de la co-éducation, *La Revue internationale de l'éducation familiale* n°27, 11-16.

Jacob, S., & Ouvrard, L. (2009). L'évaluation participative. Avantages et difficultés d'une pratique innovante. *Cahiers de la performance et de l'évaluation*, 1.

Join-Lambert, H. (2016). Parental Involvement and Multi-Agency Support Services for High-Need Families in France. *Social Policy and Society*, 15(2), 317-329. <https://doi.org/10.1017/S1474746415000706>

Jorro, A., & Mercier-Brunel, Y. (2016). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours: Presses Universitaires François-Rabelais.

Knorth, E., Van Den Bergh, P., & Verheij, F. (2002). *Professionalization and Participation in Child and Youth Care. Challenging understandings in theory and practice*, Hampshire (GB)/Burlington (USA) : Ashgate.

Lacharité, C. (2015). Les familles et la vulnérabilité. Captation institutionnelle de la parole de l'enfant et du parent. In C. Lacharité, C. Sellenet et C. Chamberland (Eds), *La protection de l'enfance, la parole des enfants et des parents (pp. 37-50)*. Québec: 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, 04-2016.

Larsson, G., Bohlin, A.-B., & Stenbacka, M. (1986). Prognosis of children admitted to institutional care during infancy. *Child Abuse & Neglect*, 10(3), 361-368. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(86\)90011-6](https://doi.org/10.1016/0145-2134(86)90011-6)

Lemétayer, F., & Gueffier, M. (2006). Évaluation de la qualité de vie des enfants et des adolescents avec une déficience intellectuelle pris en charge dans un institut spécialisé. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 17, 65-77.

Lenzi, C., Grand, D., & Farcy-Callon, L. (2016). *Du domicile à l'institution. Entre professionnalité et professionnalisation : une ethnographie du placement familial*. Rapport de recherche à l'Observatoire National de la Protection de l'Enfance, ESPASS/ERP.

Léveillé, S., & Chamberland, C. (2010). Toward a general model for child welfare and protection services: A meta-evaluation of international experiences regarding the adoption of the Framework for the Assessment of Children in Need and Their Families (FACNF). *Children and Youth Services Review*, 32(7), p. 929-944.

Marcus, R. F. (1991). The attachments of children in foster care. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 117(4), 365-394.

- Marpsat, M. (2010). La méthode Alceste, *Sociologie* [En ligne], N°1, vol. 1.
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative: quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives*, 5, 70-81. - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Mouchenik, Y., Gaboulaud, V., Montclos, M.-O. P. de, Monge, S., Baubet, T., Taieb, O., & Moro, M. R. (2010). Questionnaire Guide d'Évaluation des difficultés psychologiques de jeunes enfants pris en charge par la Protection de l'Enfance. *Enfance*, (2), 143-166.
- Observatoire départemental de l'enfance des Vosges (ODEV) (2005). *Les parents de mineurs accueillis en établissement : Quelles modalités d'implication dans les décisions afférentes à leur enfant durant le placement ?*
- Observatoire National de l'Enfance en Danger (2015). *L'accueil familial : quel travail d'équipe?*
- Oui, A. (2019). *Aide-mémoire - assistant familial (3<sup>ème</sup> édition)*. Paris : Dunod.
- Potin, É. (2009). *Enfants en danger, enfants protégés, enfants sécurisés ? : parcours de (dé)placement(s) des enfants confiés à l'Aide sociale à l'enfance* (Thèse de doctorat). Université de Bretagne occidentale.
- Rafeedie, J., Hudson, S. M., Deavenport-Saman, A., Rao, S., Rogers, K., & Roberts, S. (2019). Decision-making in foster care: A child-centered approach to reducing toxic stress in foster children. *Children and Youth Services Review*, 96, 10-16.
- Robin, P. (2010). Comment les adolescents appréhendent-ils l'évaluation de leur situation familiale en protection de l'enfance ? *Informations sociales*, (160), 134-140.
- Robin, P. (2012). L'évaluation de la maltraitance en tension : l'exemple de la définition participative d'un référentiel. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (31), 123-141.
- Robin, P. (2015). Protection de l'enfance : conditions pour une évaluation des ressources et des difficultés. *Informations sociales*, 188(2), 36-41. <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2015-2-page-36.htm>.
- Robin, P., & Durning, P. (2013). *L'évaluation de la maltraitance: comment prendre en compte la perspective de l'enfant ?* Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- Sanchez, J.-L. (2010). *La place des parents dans la protection de l'enfance. Contribution à une meilleure adéquation entre les pratiques et le droit*. Les cahiers de l'Odas.
- Schmits, E., Vanhees, T., & Born, M. (2011). Développer l'autonomie chez les adolescents : l'implémentation de l'outil EVA-GOA dans les services de l'Aide à la Jeunesse. *L'observatoire*, 68, 06-17
- Sécher, R. (2010). *Reconnaissance sociale et dignité des parents d'enfants placés: parentalité, précarité et protection de l'enfance*. Paris: L'Harmattan.
- Sellenet, C. (2003). Déni des parents et déni des droits en matière d'accueil et de soins à leur rencontre. *Empan*, 49, 90-96.
- Sellenet, C. (2008). L'évaluation à l'épreuve du terrain, in Fablet D. (dir.), *Intervenants sociaux et analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan, p. 145-180.

Sellenet, C. (2012). La participation des parents en MECS, une utopie ? *Empan*, 85(1), 57-63.

Stein, M. (2012). *Young people leaving care: supporting pathways to adulthood*. London, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord.

Steinhauer, P. (1995). *Guide d'évaluation de la compétence parentale*. Groupe de recherche du Toronto Parenting Capacity Assessment Project, Toronto, Institut pour la prévention de l'enfance maltraitée.

Stovall, K. C., & Dozier, M. (1998). Infants in foster care: An attachment theory perspective. *Adoption Quarterly*, 2(1), 55-88.

Stovall, K. C., & Dozier, M. (2000). The development of attachment in new relationships: single subject analyses for 10 foster infants. *Development and Psychopathology*, 12(2), 133-156.

Terrier, E., & Halifax, J. (2017). Approche territoriale de la protection de l'enfance: Quelles spécificités des espaces urbains, ruraux et périurbains ? *Le sociographe*, 10(5), 61-82. doi:10.3917/graph.hs010.0061.

Turbiaux, C. (2010). Accueil familial et professionnalisation. *Empan*, 80(4), 22-31. doi:10.3917/empa.080.0022.

van Bijleveld, G. G., Dedding, C. W. M., & Bunders-Aelen, J. F. G. (2015). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: A state-of-the-art review. *Child & Family Social Work*, 20(2), 129-138.

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Récapitulatif de la méthodologie de recherche .....	24
Tableau 2: Fréquence des évaluations durant la 1ère année d'accueil.....	26
Tableau 3: Fréquence des évaluations après la 1ère année d'accueil.....	26
Tableau 4 : Évènements déclencheurs d'une évaluation spécifique.....	27
Tableau 5: Fréquence de citation des objectifs poursuivis par l'évaluation.....	27
Tableau 6: Destinataires de l'évaluation de la situation de l'enfant.....	28
Tableau 7 : Types de supports utilisés dans les services répondants .....	29
Tableau 8: Thématiques citées en lien avec l'évaluation de l'évolution de l'enfant.....	30
Tableau 9: Thématiques citées en lien avec l'évaluation du déroulement de l'accueil.....	31
Tableau 10: Thématiques citées en lien avec l'évaluation des relations parents-enfant.	32
Tableau 11: Thématiques citées en lien avec l'évaluation des compétences parentales.	34
Tableau 12: Types de supports utilisés selon les dimensions évaluées .....	36
Tableau 13: Fréquence de supports élaborés par les services eux-mêmes .....	37
Tableau 14: Thématiques abordées dans les supports élaborés par les services.....	37
Tableau 15: Thématiques combinées abordées dans les supports élaborés par les services .....	38
Tableau 16: Professionnel·le·s utilisant les supports élaborés par les services.....	38
Tableau 17 : Nombre de services déclarant faire participer l'enfant au processus d'évaluation.....	38
Tableau 18: Modalités de participation de l'enfant au processus d'évaluation .....	39
Tableau 19: Professionnel·le·s participant à l'évaluation lors d'un entretien spécifique avec l'enfant dédié à l'évaluation de la situation .....	40
Tableau 20 : Modalités d'information des conclusions de l'évaluation à l'enfant.....	41
Tableau 21 : Professionnel·le·s informant l'enfant des conclusions de l'évaluation dans le cadre d'un entretien individuel.....	42
Tableau 22 : Motifs de non-information des enfants des conclusions de l'évaluation.....	42
Tableau 23: Fréquence de participation des parents à l'évaluation de la situation.....	43
Tableau 24 : Modalités de participation des parents à l'évaluation de la situation .....	45
Tableau 25: Fréquence où la participation des parents à l'évaluation est réalisée par d'autres services .....	45
Tableau 26 : Partenaires chargés de l'information de la participation des parents à l'évaluation.....	45
Tableau 27: Modalités d'informations des conclusions de l'évaluation aux parents .....	46
Tableau 28: Professionnel·le·s informant les conclusions de l'évaluation aux parents lors d'un entretien individuel.....	46
Tableau 29: Motifs de non information des parents des conclusions de l'évaluation.....	47

## Liste des figures

Figure 1 : Nuage des mots liés à l'évaluation de l'évolution de l'enfant.....	30
Figure 2: Nuage des mots liés à l'évaluation du déroulement de l'accueil.....	32
Figure 3: Nuage des mots liés à l'évaluation des relations parents-enfant.....	33
Figure 4: Nuage des mots liés à l'évaluation des compétences parentales.....	34
Figure 5 : Taux de participation de l'enfant à l'évaluation lors d'un entretien individuel spécifique.....	40
Figure 6 : Professionnel·le·s faisant participer l'enfant à l'évaluation lors d'un entretien individuel habituel.....	41
Figure 7 Dendrogramme de répartition du discours des réunions collectives analysées	53
Figure 8: Dendrogramme d'analyse du discours des professionnel·le·s sur site.....	60
Figure 9: Dendrogramme d'analyse du discours des familles d'accueil.....	68
Figure 10: Dendrogramme de l'analyse des discours des enfants.....	77
Figure 11: Dendrogramme d'analyse des discours des parents.....	82