



# Rapport final

*Réf. : 2008tev1*

**Septembre 2010**

## **L'évaluation des situations des enfants en protection de l'enfance : groupe, équipe et compétences collectives**

**Michel Boutanquoi**

**Maryse Bournel-Bosson**

**Jean-Pierre Minary**



UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ

LABORATOIRE DE PSYCHOLOGIE (EA 3188)

30 RUE MÉGEVAND

25030 BESANÇON CEDEX

## **L'évaluation des situations des enfants en protection de l'enfance : groupe, équipe et compétences collectives**

**Michel Boutanquoi  
Maryse Bournel-Bosson  
Jean-Pierre Minary**



septembre 2010



# Sommaire

Introduction.....	5
1- Le projet et sa mise en œuvre.....	9
1-1 L'évaluation en protection de l'enfance.....	9
1-2 L'objet de la recherche .....	12
1-3 Le lieu de la recherche .....	14
1-4 Un choix : une recherche-action à partir de 4 situations.....	17
1-5 Le déroulement de la recherche : les données, le travail sur les données.....	18
1-6 Une mise en œuvre complexe.....	20
1-7 Une question centrale : le collectif.....	22
2- Travail collectif autour des quatre situations : déroulement, co-analyse, éléments de réflexion partagée.....	25
2-1 Première situation .....	25
a) Présentation.....	25
b) Les temps de travail .....	26
c) Constats et interrogations formulés aux différents temps de l'analyse de cette situation.....	30
2-2 Deuxième situation .....	33
a) Présentation.....	33
b) Les temps de travail .....	34
c) Constats et interrogations formulés aux différents temps de l'analyse de cette situation.....	38
2-3 Troisième situation .....	42
a) Présentation.....	42
b) Les temps de travail .....	42
c) Constats et interrogations formulés aux différents temps de l'analyse de cette situation.....	45
2-4 Quatrième situation .....	47
a) Présentation.....	47
b) Les temps de travail .....	47
c) Constats et interrogations formulés aux différents temps de l'analyse de cette situation.....	53
3- Le processus d'évaluation.....	57
3-1 Les aspects organisationnels.....	58
a) Le nombre de situations par travailleur social .....	58
b) La temporalité des mesures.....	58
c) L'organisation des services.....	59
d) Les contraintes des réponses. ....	60
e) L'individualisation de la prise en charge.....	60
f) Le sentiment de sécurité.....	61
3-2 Les étapes clefs.....	62
a) La présentation initiale des situations : « cette famille on la connaît ».....	64
b) La séparation, l'amont des décisions.....	68
c) Les synthèses.....	69
d) Les GER.....	72
e) L'activité interprétative. ....	73
f) Collectif formel et collectif informel.....	75
g) La place des parents, l'évaluation des liens.....	76
h) L'enjeu de la protection.....	77
4- Perspectives pour la protection de l'enfance.....	79
4-1 Penser l'organisation.....	79
4-2 Le travail d'équipe.....	81
4-3 Prendre en compte le milieu de vie.....	83
4-3 Les référents théoriques.....	84
4-4 Structurer la recherche d'informations.....	84

4-5 Travailler en recourant à des hypothèses.....	85
Conclusion.....	87
Références bibliographiques.....	91

## Introduction

En matière de protection de l'enfance, l'évaluation rigoureuse des dangers subis par l'enfant ou des risques auxquels il se trouve confronté dans sa famille constitue une nécessité de première importance : une mauvaise appréhension de la part des professionnels conduit soit à négliger des facteurs de maltraitance, soit à transmettre aux décideurs administratifs ou judiciaires des indications erronées sur les modalités d'action à envisager. Par ailleurs, l'évaluation dans le cours de la prise en charge n'en est pas moins essentielle en tant qu'elle pèse sur les choix d'action et d'orientation. Comme le souligne Gabel (2002 p. 52)<sup>1</sup> observer les pratiques professionnelles d'évaluation contribue à une évaluation du système de protection de l'enfance.

L'évaluation des situations, qu'elle soit initiale ou au cours de la prise en charge soulève nombre d'interrogations. Comme le note le rapport 2006 de l'Oned, « l'évaluation-diagnostic est devenue une question cruciale en protection de l'enfance » (p. 9)<sup>2</sup>, préoccupation dont la loi du 5 mars 2007 s'est fait l'écho au travers de différents articles : elle rappelle l'impérieuse nécessité de l'évaluation avant l'attribution d'une prestation (article 19) ou au moment de la révision des situations (article 18).

### La question des outils

A y regarder de plus près, la préoccupation ne paraît pas tant traduire une exigence, l'obligation de procéder à, qu'un questionnement quant à la qualité des évaluations. De fait elle conduit assez naturellement à poser la question des supports, des outils qui pourraient aider les professionnels dans l'accomplissement de cette mission et contribuer à l'amélioration de la qualité.

Quelques expériences étrangères incitent à penser nécessaire ou pour le moins utile l'élaboration d'un outil sinon d'un référentiel pour favoriser des pratiques d'évaluation adaptées. Le

---

1 Gabel, M. (2002) Pratiques institutionnelles d'évaluation, Gabel, M et Durning, P. (eds) Evaluation des maltraitance: rigueur et prudence, Paris, Fleurus, p. 52

2 Oned (2006) *Deuxième rapport annuel au parlement et au gouvernement*, Paris, Gipem.

programme Looking after Children initié au Royaume-Uni dans les années 1990, s'il n'était pas directement un programme portant sur l'évaluation-diagnostic mais la mise en œuvre d'une démarche qui visait plutôt à l'amélioration du suivi des enfants, contenait des éléments d'évaluation au travers de cahiers d'évaluation et de suivi centrés essentiellement sur le développement de l'enfant (Action and assessment records)<sup>3</sup>. Il ne semble pas pour autant avoir eu de prolongements du point de vue de l'évaluation première. Ward, qui a largement contribué à ce programme, a souligné récemment la persistance des difficultés en matière d'évaluation de situations avant la prise en charge, pointant les problèmes de références communes entre services, de méthodologie, de partage de l'information (2005)<sup>4</sup>.

Au Canada, que ce soit l'implantation du programme Looking after Children (adapté au Québec sous le titre: « s'occuper des enfants »<sup>5</sup>) ou l'élaboration du modèle d'évaluation des risques pour la protection de l'enfance en Ontario<sup>6</sup>, ou encore l'adaptation par le Centre Jeunesse de Montréal du guide de Steinhauer pour évaluer les capacités parentales, le souci de créer des supports au travail d'évaluation et d'accompagnement des enfants apparaît une orientation fondamentale.

Comment dès lors ne pas songer à créer ou adapter en France des supports qui puissent servir à l'amélioration de la qualité des évaluations, à la qualité des prises en charge ? La démarche initiée dans le cadre de l'appel d'offre Oned par le Creai Rhône-Alpes, les propositions d'Alföldi (2005)<sup>7</sup> vont dans ce sens même si toutes les deux se centrent avant tout sur la question du danger.

Auparavant, quelques chercheurs prenant particulièrement appui sur l'observation d'une variabilité des évaluations dans le cadre de comparaisons interindividuelles et intergroupes, ont tenté d'analyser les écarts et les problèmes de fiabilité de l'évaluation dans une perspective cognitiviste en termes de traitement de l'information<sup>8</sup>. La perspective est intéressante. Mais on peut néanmoins souligner que si les difficultés de l'évaluation ne provenaient que du seul mauvais traitement des informations, il est probable que la mise en place de procédures types aurait depuis longtemps déjà permis de résoudre la difficulté. Si l'approche cognitive néglige d'un côté l'importance des contextes (organisation des services, organisation de travail, soutien des professionnels), elle élude aussi totalement la question fondamentale de l'activité des professionnels face aux situations qu'ils ont à traiter, la manière dont peuvent être organisés ou à l'inverse

---

3 Ward, H. (1998) *Using a child development model to assess the outcomes of social work interventions with family*, Children and Society, Vol. 12, 202-211.

4 Ward, H. (2005) *Interagency assessments in child welfare in England and Wales: the gap between vision and reality*, 9ème Congrès de l'Eusarf, Université Paris X Nanterre.

5 Cf: Kufeldt, K; Simard M.; Vachon, J. (2000) *S'occuper des enfants au canada*, UNB, Université de Laval.

6 Cf <http://www.oacas.org/resources/riskassessment/index.htm>

7 ALFÖLDI F. (2005) *Évaluer en protection de l'enfance*, Paris, Dunod.

8 Cf Boutanquoi, M ; Minary, J.P., Demiche, T. (2005) *La qualité des pratiques en protection de l'enfance*, Dgas, Ministère de la santé et des solidarités.

désorganisés et attaqués leurs repères de travail comme le souligne avec force Lamour<sup>9</sup>.

Réduire la problématique de l'évaluation des situations à la seule problématique du traitement de l'information et à la réduction des erreurs que celui-ci engendre ; penser qu'à chaque élément de la description bien ordonnée d'une situation correspond une seule analyse possible, la plus probable, sinon la plus vraisemblable qui permettrait au final d'aboutir de manière assurée à un projet forcément le plus adapté n'est pas sans risque. Derrière la recherche d'efficacité pointe une vision techniciste qui n'a pas épargné certaines recherches en la matière et qui tend à remplacer un sujet pensant par un « homme procédural », selon l'expression judicieuse de Diet (2003)<sup>10</sup>.

Qu'ils cherchent à directement donner des points de repère ou à favoriser le travail de diagnostic, ces outils se révèlent de toute manière souvent complexes dans leur utilisation. Ils n'échappent pas non plus à des interrogations quant aux types de normes qu'ils véhiculent. La question de leur implantation, de leur appropriation par les équipes demeure entière.

De fait, l'idée de jalons pour l'évaluation (Berger<sup>11</sup> 2000 ) en tant que mise en questions, en tant que guide d'interrogations, peut apparaître une voie intéressante. Toutefois, il reste à voir comment ce qui fut élaboré dans un cadre précis, dans un ensemble théorique et pratique relativement bien identifié est transposable dans d'autres cadres de pensée et d'action.

Une autre piste a consisté à envisager l'aide d'experts extérieurs à l'institution pour favoriser le travail d'analyse. L'expert est ici perçu comme un moyen de dépasser des difficultés du travail d'équipe, de favoriser le dépassement également des enjeux contre-transférentiels. Mais les résultats ne mettent pas en évidence une différence significative entre des évaluations classiques et des évaluations avec l'appui d'un expert ( Goldbeck, Laib-Koehnemund & Fegert)<sup>12</sup>.

## **Une problématique**

Dans nos travaux antérieurs<sup>13</sup>, nous avons souligné l'absence de connaissances établies en ce qui concerne les processus en jeu dans les pratiques en protection de l'enfance et en particulier dans les pratiques d'évaluation. Dès lors, si l'idée d'un outil comme support, étayage d'une démarche d'évaluation qui doit pouvoir garder un fondement clinique<sup>14</sup>, demeure un objectif qui peut avoir son

9 Lamour, M. (2005) La souffrance des professionnels confrontés aux troubles graves de la parentalité, in Gabel, M.; Lamour, M.; Manciaux, M. (eds) *La protection de l'enfance: maintien, rupture et soins des liens*, Paris, Fleurus, p. 215

10 Diet, E (2003) L'homme procédural. De la perversion sociale à la désobjectivation aliénante, *Connexions*, n° 79.

11 BERGER, M. (2002) Les jalons de l'évaluation à l'hôpital Bellevue, Gabel, M. ; Durning, P. (eds) *Evaluations(s) des maltraitances*, Paris, Fleurus, 95-141.

12 Goldbeck, L ; Laib-Koehnemund, A. & Fegert, J.M (2007) A randomized controlled trial of consensus-based child abuse case management, *Child Abuse & Neglect*, 31, 919-933.

13 Rapport sur la qualité des pratiques

14 C'est-à-dire un souci de faire émerger le sens dans une co-construction avec des sujets, cf Boutanquoi, M & Minary,



intérêt, il ne peut être pensé en dehors d'une compréhension plus fine des processus à l'œuvre notamment dans les temps de travail collectif.

Nous proposons d'opérer un déplacement de ces approches majoritairement centrées sur les outils et les supports pour nous intéresser davantage aux pratiques elles-mêmes. Nous formulons l'hypothèse que la qualité du travail d'évaluation dépend en grande partie de l'existence et de la fonctionnalité de collectifs de professionnels et des modalités organisationnelles dans lesquelles les pratiques d'évaluation se déploient. Il s'agit ainsi de souligner la nécessité de travailler en premier lieu les cadres, les contextes dans lesquels les pratiques d'évaluation prennent place pour saisir dans un second temps les processus en jeu.

L'activité d'évaluation est dirigée simultanément vers son objet et vers l'activité d'autrui portant sur cet objet. Comme l'écrit Lhuilier<sup>15</sup>, « l'évaluation du travail effectué dans le quotidien est suspendue aux regards des autres. Comment être assuré de la pertinence, de l'efficacité, de la qualité, de l'utilité, de la validité de ce qu'on fait hors des réactions de ce tiers qui s'interpose entre soi et la trace de son activité ? ».

Notre souci est alors de mieux cerner comment le collectif intervient dans le travail d'évaluation, les ressources et les contraintes qu'il recèle et d'une certaine manière, d'aller voir au-delà des mots ce que recouvre sur le terrain la notion d'équipe pluridisciplinaire invoquée par nombre de professionnels comme au fondement de leurs pratiques.

L'appel d'offre thématique de l'Oned en 2008 a donc représenté une occasion d'obtenir un soutien pour une recherche déjà engagée, un soutien pour une démarche dont la volonté était de se décaler de certains points de vue prompts à mettre en doute et en cause les compétences individuelles des professionnels (travailleurs sociaux, psychologues) sans chercher à saisir l'enjeu des compétences collectives au sein d'un collectif de travail.

Nous allons dans un premier temps reprendre certaines questions liées à l'évaluation des situations en protection de l'enfance pour situer le projet, ses références théoriques, la méthodologie mise en œuvre. Nous présenterons ensuite les résultats d'abord de manière singulière en s'attardant sur les situations étudiées, puis de manière plus générale en cherchant à dégager les éléments fondamentaux des processus en jeu pour les resituer dans un dernier temps par rapport aux enjeux de la protection de l'enfance.

---

J.P. (2007) Travail social et démarche clinique, dans, Fablet, D. (ed) *Les professionnels de l'intervention socio-éducative*, Paris, L'Harmattan, 73-84.

15 Lhuilier, D. (2006). *Cliniques du travail*, Ramonville-Saint-Agne, Erès, p. 91

# 1- Le projet et sa mise en œuvre

## 1-1 L'évaluation en protection de l'enfance

Il ne nous semble guère possible d'aborder la question des pratiques d'évaluation des situations sans prendre en compte un double enjeu:

- parce qu'il s'agit d'un travail qui s'appuie sur une relation, il ne peut être totalement indemne des logiques émotionnelles et contre-transférentielles présentes au cœur de toute rencontre avec la souffrance d'autrui. C'est un point sur lequel nombre d'auteurs sont en accord.
- au-delà des rencontres inter-individuelles et des subjectivités qui s'y rattachent, les pratiques d'évaluation s'inscrivent dans un cadre socialement construit d'un point de vue juridique, politique, idéologique et se trouvent marquées par une série de représentations sociales à l'œuvre. Elles s'inscrivent également dans des cadres de travail.

Les pratiques d'évaluation prennent donc place dans un univers complexe où se mêlent des aspects institutionnels, organisationnels, des rapports d'équipe, des rapports d'individus.

Nous pouvons tenter d'identifier à partir de là ce qui fait problème.

Premier problème celui des données. On peut s'étonner qu'on s'abstienne de recourir à la problématique de l'attachement ou plus globalement de se référer à la psychologie du développement (Berger<sup>16</sup>). De même, On peut pointer la faiblesse des informations à caractère socio-économique ou portant sur le réseau social, ou encore touchant à la santé, ou à la scolarité. Pour autant, on ne saurait stigmatiser là des défaillances, parce qu'il convient plus précisément d'interroger une certaine faiblesse dans l'armature même de l'observation. Il manque une certaine ordonnance aux informations, un certain systématisme, lequel permettrait de ne pas sous-estimer tel ou tel facteur, de prendre un certain recul pour dépasser une forme d'impressionnisme.

---

16 Berger, M. (2002) Les jalons de l'évaluation à l'hôpital Bellevue, Gabel, M. ; Durning, P. (eds) *Evaluations(s) des maltraitements*, Paris, Fleurus, 95-141.

Deuxième problème, la parole de l'enfant et de ses parents. Que valent, d'un point de vue clinique, une évaluation ou/et une orientation qui ne prennent en compte que partiellement ou de manière indirecte la parole d'autrui ? Lorsqu'une équipe prend la décision, avec beaucoup de sérieux et d'attention au regard de toute une série d'indices importants, de déplacer un enfant d'une famille d'accueil à une autre, elle le fait certes avec une conscience exacerbée de la gravité de son jugement. Pourtant, quand faute d'avoir pris le temps d'entendre cet enfant, d'avoir appréhendé le mieux possible son attachement à sa famille, cette même équipe engage un travail de rupture qui se traduira ultérieurement par d'autres changements familiaux, il y a lieu d'interroger cette absence ; plus exactement il y a lieu d'interroger une certaine expertise (Boutanquoi<sup>17</sup>). Dans les propos des parents (Naves et Cathala<sup>18</sup>, Fahine<sup>19</sup>) pointe souvent le reproche d'une absence d'écoute et de compréhension véritable. Même si on peut constater que ce discours prend de l'ampleur en fonction du type de mesure, de son degré de contrainte, qu'il évolue au cours des prises en charge, qu'il est donc nécessaire de l'entendre aussi comme expression d'une souffrance, il pose la question de la manière dont la parole des différents acteurs prend sens et donne en partie sens à l'évaluation puis, comme l'a montré Vallerie<sup>20</sup> ouvre ou non sur des possibilités de co-construction.

On le voit, la manière de considérer la parole d'autrui dépasse largement le cadre strict de l'évaluation, mais c'est à cet instant précis qu'elle émerge.

Le troisième problème, probablement le plus polémique touche au type d'analyse en fin de compte retenu. Le psychologisme a souvent été dénoncé, mais, en tant que tel, il reste une notion plus idéologique qu'opératoire pour saisir le quotidien des pratiques. Au fond, il faut en revenir à la question des savoirs et des représentations. Quelles sont les théories en tant que savoirs issus de formations, savoirs issus de l'expérience sur lesquelles s'appuient les analyses ? Quelles sont les représentations modelées par les pratiques qui sous-tendent les perceptions ?

Prenons un exemple issu de nos observations. Lors d'une réunion de présentation de la situation d'une jeune mère souffrant elle-même de problèmes de santé mentale, deux options sont mises en discussion : l'une défendait l'idée d'une préparation la plus rapide possible d'un accueil familial à long terme pour l'enfant ; l'autre insistait sur l'intérêt d'une observation et d'une évaluation dans le cadre d'une hospitalisation mère-enfant. Au-delà de l'importance des données et des informations, se joue ainsi la question de leur traitement, de leur inscription dans des schémas théoriques sinon parfois des croyances qu'il est nécessaire d'interroger dans une démarche d'évaluation. Dans le cas précis, ce sont probablement deux visions des relations mère-enfant, deux

---

17 Boutanquoi, M. (2004) Autour de la relation d'aide: vécus des jeunes et travail avec les parents, *Les sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, vol. 37, n° 2, p. 48.

18 Naves, P.; Cathala, B. (2000) *Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents*, Igas/Igsj.

19 Fahine, A. (2002) *Les perceptions et la représentation de la protection de l'enfance par des familles et des jeunes*, ronéo, Orsas-Lorraine, Conseil Général de Haute Saône/ Direction départemental de la PJJ.

20 Vallérie B. (2003) *La prise de décision comme moment éducatif*, Lille, Presses Universitaires de Septentrion.

approches du devenir de l'enfant face aux questions de santé mentale et de ses incidences sur la position maternelle, alimentées toutes les deux par des références théoriques, des représentations et des savoirs d'expérience liés en partie au vécu de situations abordées antérieurement. Cet exemple permet aussi de souligner autre chose. Un travail d'évaluation repose non seulement sur des données, des paroles reconnues ou non, des modèles d'analyses, mais également sur un travail d'échanges, un travail d'interlocution. Autrement dit, la décision sera prise au terme d'un processus d'interaction entre les différents professionnels concernés, ce qui rappelle l'importance de la qualité des relations d'équipe, du climat socio-émotionnel (Durning<sup>21</sup> 1986).

Mais il ne suffit pas de pointer même incomplètement des problèmes, il est également nécessaire d'en comprendre la nature. On remarquera que si le premier type de problème, celui des données, pourrait trouver une part de son dépassement dans un outil tel un référentiel des informations essentielles, le deuxième, celui de la parole d'autrui, relève plutôt d'une démarche qui laisse place à une clinique quand le troisième, celui de la référencement, pose la question fondamentale des manières de construire la compréhension des situations, de l'activité individuelle et collective d'élaboration.

En l'absence d'une compréhension fine des processus, s'en remettre à des outils peut conduire à négliger le fait que « la qualité d'une instrumentation dépend du cadre théorique qui le sous-tend, de sa qualité méthodologique et des conditions de son utilisation » (Durning<sup>22</sup>). Comme le rappelle Alföldi<sup>23</sup> (2005), « un bon outil facilite une tâche, il n'apporte pas de recette miraculeuse » (p. 181). On ajoutera que même lorsque des échelles, en particulier situées dans le champ de la psychologie du développement, ont reçu une validation scientifique, leur mise en oeuvre dans le champ de la protection de l'enfance mériterait un travail de suivi et d'évaluation de manière à apprécier les effets réels sur les pratiques (Zaouche-Gaudron<sup>24</sup>, 2007). Les qualités concrètes d'un outil ne déterminent jamais l'usage qui en est fait ensuite, l'utilisation conduisant à une interprétation de son usage et parfois même à un détournement de celui-ci (L'illustration la plus significative étant la mutation de l'outil qui se transforme de moyen en but.)

On peut estimer que l'outil puisse être utile pour soutenir, engager une réflexion individuelle et collective mais qu'il ne saurait la remplacer.

Il s'agit en fin de compte d'éluder ni l'importance des contextes ni la question fondamentale de la souffrance des professionnels face aux situations qu'ils ont à traiter. Il s'agit plutôt de

---

21 Durning, P. (1986) *Education et suppléance familiale en internat*, Vanves, Ctnerhi. p.17

22 Durning, P. (2002) L'évaluation des situations d'enfants maltraités: définition, enjeux, méthodes, in Gabel, M. ; Durning, P. (eds) *Evaluations(s) des maltraitances*, Paris, Fleurus, 15-48.

23 Aföldi F. (2005) *Evaluer en protection de l'enfance*, Paris, Dunod.

24 Zaouche-Gaudron, C. (2007) Protection de l'enfance: quels outils pour quelle évaluation ? Communication, *Protection de l'enfance: de l'évaluation des situations à la sortie des dispositifs*, Oned.

s'attacher à la question des compétences collectives, donc des pratiques d'évaluation qui ne peuvent se réduire aux seuls comportements observables, mais articulent de l'intériorité à l'extériorité, du psychique à du social. En tant que systèmes d'actions socialement structurés et institués en relation avec des rôles, les pratiques sont en effet contextualisées et finalisées, inscrites dans des dispositifs institutionnels et des modèles de conduite, qui sont pour les individus autant de ressources que de limitations à leur libre exercice<sup>25</sup>.

## **1-2 L'objet de la recherche**

Le projet de recherche vise à mettre à jour et à comprendre les processus à l'œuvre dans les pratiques d'évaluation en s'attachant à repérer l'influence des données organisationnelles et les modalités de mise en œuvre de compétences collectives. La définition de Beillerot<sup>26</sup> constitue un point d'appui de ce concept de « compétences collectives » qu'il conçoit comme « agencement de savoirs différents détenus par des personnes différentes, mais aussi des agencements de savoirs quasiment identique qui diffèrent alors dans la manière de les appréhender ou de les mettre en œuvre » qui ne renvoient pas au final « à l'addition linéaire des compétences individuelles mais bien à la capacité d'une conjugaison de ces compétences, qui s'appuyant sur l'identification des savoirs de chacun permet de produire, à plusieurs, un savoir (et un savoir-faire bien sûr) collectif nouveau ».

D'autres auteurs et notamment Le Boterf<sup>27</sup> ont étudié finement l'articulation entre compétences individuelles et compétences collectives. Que dit-il ? « La compétence collective est une *résultante* (...) Elle émerge non pas à partir de la somme de compétences individuelles mais à partir de la coopération et de la synergie existant entre elles(...). Cela suppose des règles ou des conditions qui vont créer des combinaisons pertinentes de compétences. » Il dresse une liste de ces règles ou conditions. La 1<sup>ère</sup> renvoie à la capacité des collectifs à élaborer des représentations partagées. « *Les représentations partagées écrit-il sont composées de normes, de valeurs collectives, de priorités, de schémas d'interprétation, de systèmes communs de références, de thèmes d'action. Elles favorisent la convergence des initiatives individuelles, la prévisibilité mutuelle des comportements, la recherche des compromis.* » (p. 280). A cette création d'un espace de problèmes et de référentiels communs s'ajoute « un savoir communiquer » que l'on peut relier

---

25 Minary, J.P; Boutanquoi, M. (2008) Pratiques professionnelles en protection de l'enfance et problématique de l'évaluation, Boutanquoi, M et Minary J.P (eds) *L'évaluation des pratiques dans le champ de la protection de l'enfance*, Paris, L'Harmattan.

26 Beillerot, J. (2002) *Pédagogie, Chroniques d'une décennie*, Paris L'Harmattan, p.40

27 G. LE BOTERF consacre un chapitre à cette question dans la 2<sup>ème</sup> édition de son ouvrage : *compétences et navigation professionnelle*. Editions d'organisation. 1999. Chap 8 : *De la compétence individuelle à la compétence collective*.

aux concepts de « langage opératif commun » (Falzon.)<sup>28</sup> ou encore de « genres de discours. » (Clot.)<sup>29</sup> Cela renvoie à une sorte de fonctionnement social de la langue spécifique à un univers professionnel qui permet de se comprendre à demi-mots, de lire entre les lignes, un code partagé. La troisième condition que Le Boterf cite, dans l'objectif d'identifier ce qui contribue à la création de compétences collectives, est « un savoir coopérer. » C'est l'articulation recherchée entre les compétences des différents intervenants, condition essentielle écrit-il à la complémentarité et à la polyvalence. (p. 282).

Le travail d'évaluation en protection de l'enfance repose non seulement sur des données, des paroles (reconnues ou non), des modèles d'analyse, mais également sur un travail d'échanges, d'explicitation des points de vue et de mise en controverses. Autrement dit, les décisions prises, les orientations dégagées, le sont au terme des processus d'interaction entre les différents professionnels concernés et avec les familles.

On peut reprendre ici l'hypothèse de Barbe à propos des parcours d'enfants : « le facteur central de la cohérence dans les parcours (est) lié à la capacité collective à porter une analyse commune sur le danger et sa nature »<sup>30</sup>. Cela revient à développer « un *savoir composer* entre points de vue, représentations, stratégies et critères non seulement distincts mais parfois divergents et contradictoires » (Le Boterf, p. 283.)

La 4<sup>ème</sup> règle ou condition posée à l'émergence d'une compétence collective selon le même auteur est la capacité à « savoir apprendre collectivement de l'expérience ». Les différents acteurs impliqués « prennent du recul ensemble par rapport aux expériences vécues qu'il s'agisse d'erreurs, d'échecs ou de réussites. Ils en effectuent une analyse critique et réorientent à partir de là à la fois leur pratique professionnelle individuelle mais aussi celle de l'équipe. » (id. p. 286). Wittorski<sup>31</sup> distingue à ce sujet plusieurs logiques : celle de la réflexion sur l'action qui se développe notamment dans les situations de formalisation des pratiques, celle de la réflexion liée directement à l'action (il faut penser et agir en simultané) et enfin celle de la logique pour l'action (face à des situations inédites, de nouveaux schémas de pensées d'action doivent être élaborées.)

Dans la recherche dont il est question dans ce rapport, l'attention ne se porte donc pas sur les pratiques individuelles, mais sur le groupe, l'équipe et les compétences collectives, notions que nous développerons plus en avant dans le texte au regard des données recueillies. Elle se focalise sur les processus en jeu dans les moments collectifs du travail, d'où le choix méthodologique d'investiguer spécifiquement ces temps singuliers de concertation, de réunion, de décision, etc en choisissant un nombre restreint de situation.

---

28 Falzon, P. 1989. *Ergonomie cognitive du dialogue*. Presses Universitaires de Grenoble.

29 Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

30 Barbe, L. (2003) *Les trajectoires des familles dans le dispositif de protection de l'enfance*, Montereau, Copas, ronéo.

31 Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. L'Harmattan.

Nous ne pouvons ignorer néanmoins que le travail d'évaluation des situations d'enfants placés ne se réduit pas à ces seules dimensions collectives, qu'il existe bien d'autres temps formalisés de travail (accueil des familles, rencontres avec les familles d'accueil, rendez-vous pris auprès des psychologues, visites médiatisées, etc.). Ces espaces informels bruissent d'échanges multiples qui alimentent et soutiennent la réflexion des professionnels. Mais c'est en connaissance de cause que nous avons choisi de centrer la démarche sur le travail collectif, sur ces lieux souvent définis par les professionnels comme des lieux indispensables à la conduite de leurs missions.

Nous avons inscrit d'emblée notre démarche dans le cadre d'une recherche-action, estimant indispensable une collaboration étroite avec des praticiens sur un tel sujet. Car il ne s'agit pas de simplement produire une connaissance, de simplement organiser un travail d'appropriation mais de produire conjointement une compréhension d'une réalité et de sa possible transformation, de « restituer à des acteurs sociaux leur statut de sujets connaissant » comme l'écrit Lévy<sup>32</sup> et d'ouvrir des possibilités accrues d'analyse par « la prise en compte de données d'abord inaperçues ou rebelles à la théorisation; la reprise des premiers résultats à la lumière des effets qu'ils ont pu produire dans le réel » (idem). La collaboration avec des professionnels apparaît d'autant plus incontournable que ceux-ci constituent le point de départ de la démarche, parce que c'est leur activité qui cadre et donne sens à la recherche-action; ils en sont également le point d'arrivée.

Comme le note Lhuilier (2006 p. 65), les acteurs (ici les professionnels) « ne sont plus considérés comme des objets passifs d'investigation mais comme des sujets engagés dans la réflexion-élaboration de la vie pratique avec la collaboration de chercheurs ».

### **1-3 Le lieu de la recherche**

C'est à la suite d'une longue mais nécessaire démarche de concertation que le projet a pu se concrétiser au sein d'un pôle d'Aide sociale à l'enfance d'un département. Il est toujours difficile de retracer a posteriori comment les différentes rencontres ont permis d'affiner tant les objectifs que la démarche méthodologique d'un projet. On peut situer toutefois quelques éléments.

Le projet d'étudier les processus en jeu dans l'évaluation des situations d'enfants a d'abord été exposé à la direction. Si la question de l'évaluation peut être posée à différents moments du processus de prise en charge d'un enfant dans le cadre de la protection de l'enfance (signalement,

---

32 Lévy, A. (1984) La recherche-action et l'utilité sociale, *Connexions*, 43.

suivi en milieu ouvert, suivi dans le cadre d'un placement), ces différents moments ne mobilisent pas les mêmes équipes sur le département. Il est apparu, au regard de la restructuration en cours des espaces médico-sociaux où sont traités les deux premiers moments, plus opportun de solliciter les pôles d'aide sociale à l'enfance qui ont en charge le troisième moment : le travail réalisé dans ce cadre pouvant de toute manière alimenté une réflexion plus globale. On voit ainsi comment une réalité organisationnelle a pu influencer l'activité de recherche nous conduisant à travailler sur un autre temps de l'évaluation que celui imaginé au départ.

Le projet a ensuite été présenté aux responsables administratifs et éducatifs des équipes qui ont transmis l'information sur le terrain. L'une des équipes a fait part de son intérêt pour s'engager dans une telle démarche. Une première rencontre a été l'occasion de présenter nos intentions ; de partager des questionnements autour de l'activité d'évaluation; d'échanger sur la méthodologie de la recherche, en particulier sur le fait qu'elle serait construite avec les professionnels, que nous ne venions pas avec un programme totalement établi ; de discuter sur les enjeux en matière d'investissement du point de vue du temps professionnel face à une crainte compréhensible d'un alourdissement des tâches.

Suite à l'accord de cette équipe une convention a été signée entre le Conseil Général et l'Université. C'est dans le cadre de celle-ci qu'a été mis en place un comité de pilotage réunissant le directeur adjoint des services sociaux, la responsable du service de l'Ase, la responsable du pôle Ase, les trois responsables éducatifs de ce pôle, deux travailleurs sociaux, un psychologue et trois chercheurs. Il a eu pour fonction essentielle de discuter et de valider les options méthodologiques retenues, de faire régulièrement le point sur l'avancée de la recherche et sur les perceptions qu'en avaient les uns et les autres, de réguler les incidents et difficultés qui surgissaient au fur et à mesure de l'avancement des travaux. Ce comité s'est réuni une fois par semestre ; grâce à lui, le processus de recherche (sa conduite, ses aléas, ses enjeux) est devenu un objet de débats permanent entre chercheurs et professionnels.

Le pôle Ase où nous avons mené cette recherche, est dirigé par une responsable qui assure l'encadrement hiérarchique des personnels et assume des missions d'administration au nom du Président du Conseil général en matière d'orientation et d'admission des enfants dans le service.

Le pôle est constitué de trois équipes composées chacune d'un responsable éducatif qui prend en charge l'encadrement fonctionnel et technique des travailleurs sociaux, d'un psychologue, et de six ou sept travailleurs sociaux (éducateurs et assistantes sociales). Ces équipes se sont territorialisées depuis janvier 2008. A cet effectif s'ajoute la présence régulière de stagiaires psychologues ou travailleurs sociaux.

Les équipes sont chargées du suivi des enfants confiés à l'Aide sociale à l'enfance sur



décision judiciaire ou à la demande des parents (Accueil provisoire). Les évaluations quant à la nécessité d'un placement sont effectuées en aval dans le cadre d'Espaces Médico-Sociaux qui réunissent un service social et un service ayant en charge les AED (actions éducatives à domicile), les AEMO sont toutes confiées au secteur associatif. Seule la responsable du pôle y participe. Lors du retour d'un enfant dans sa famille, le suivi est effectué soit dans le cadre de l'AED soit dans celui de l'AEMO.

Lorsqu'une décision d'admission est prononcée, soit par un magistrat, soit par la responsable de pôle, cette dernière présente la situation de l'enfant et de sa famille lors d'une réunion de l'ensemble des équipes. Pour les réunions auxquelles nous avons assisté au cours de la première phase de la recherche, la nomination du référent se déroulait dans la continuité de cette présentation : les modalités d'attribution des situations n'étaient pas liées à des considérations géographiques, mais aux disponibilités des travailleurs sociaux, aux continuités éventuelles au regard de mesures engagées précédemment. Depuis, janvier 2008, c'est l'équipe géographiquement compétente qui prend en charge la situation et la désignation du référent s'opère dans le cadre de la réunion de cette équipe.

Pour chaque situation est organisée rapidement une synthèse dite d'admission qui rassemble toutes les personnes concernées. Le but de ce temps de travail collectif est de recueillir et de mutualiser un maximum d'éléments sur la situation (à propos de l'enfant, de son adaptation en famille d'accueil, des relations avec sa famille, de sa scolarité...). Les professionnels en attendent aussi la possibilité de se construire un point de vue commun sur la situation, de dégager des hypothèses de compréhension et de formaliser des objectifs de travail dans la prise en charge (définition d'actions concrètes, zones d'ombres à investiguer...).

A la demande du travailleur social, référent de la situation, un temps de travail collectif sur la situation dans le cadre du GER (Groupe d'Elaboration et de Réflexion) peut avoir lieu pendant le temps du placement. Après avoir présenté à ses collègues les caractéristiques de la situation, son évolution, le travailleur social référent expose les difficultés rencontrées dans son activité : par exemple un enfant qui après une période d'adaptation satisfaisante en famille d'accueil manifeste, de différentes manières, un profond malaise par rapport au vécu de son placement. L'activité d'analyse ici collectivement produite doit permettre au travailleur social de renouveler sa manière de regarder et d'agir dans cette situation.

Lorsque les circonstances l'exigent comme par exemple un juge qui demande avant l'échéance du placement un avis au service par rapport à un retour anticipé de l'enfant dans sa famille, une synthèse intermédiaire a lieu.

Enfin, deux mois environ avant la date d'échéance du placement une synthèse d'échéance est organisée. Elle a pour but annoncé, une mise en commun de l'évolution de la situation et de

parvenir à un accord – au moins dans les grandes lignes - sur les éléments d’appréciations à transmettre au juge (éléments qui vont orienter sa décision de prolongement ou non du placement.)

Ce sont ces trois (ou quatre) temps de travail collectifs (présentation, synthèse d'admission Ger éventuel, synthèse d'échéance) qui ont fait l'objet des différentes observations et analyses dans le cadre de cette recherche. Comme nous le verrons dans les différentes situations sélectionnées, la composition de ces différents temps de travail collectif est extrêmement variable d'une situation à une autre et à l'intérieur de l'espace d'une même situation.

### ***1-4 Un choix : une recherche-action à partir de 4 situations***

Pour aborder le travail collectif, il a fallu faire des choix. Nous avons voulu procéder à une étude fouillée d'un nombre restreint de situations, sur une durée de travail circonscrite d'emblée : quatre situations investiguées sur la durée de la mesure (entre 6 mois et un an). Les situations ont été choisies presque au hasard, en privilégiant toutefois les prises en charge nouvelles ; il importait en effet de ne pas prendre le travail en cours de route, mais de suivre des situations pour lesquelles le service de l'ASE était sollicité.

Ce choix, validé en comité de pilotage et par le comité scientifique de l'Oned, a été par la suite plusieurs fois rediscuté, particulièrement lors d'échanges autour d'un écrit d'étape remis aux professionnels en juin 2009. La principale critique a porté sur l'impossibilité que ces quatre situations puissent être représentatives de plus de 550 situations prises en charge au sein du pôle.

Il faut souligner à ce sujet que ni l'exhaustivité ni l'exemplarité n'ont été au cœur de la démarche de recherche envisagée. L'étude de ces 4 situations n'a représenté qu'un moyen d'accès au travail collectif, qu'un support visant à identifier les processus qui sont en jeu, qu'une façon d'être au plus près d'un travail en train de se dérouler. Il fut évident dès le début que les situations retenues ne formeraient qu'une infime partie de la gamme des situations que les équipes ont à connaître. Ces variations (ou contextes) ne sont évidemment pas sans influence sur les processus eux-mêmes, mais il fallait dans le cadre de la recherche surtout éviter une trop grande dispersion et une décontextualisation qui auraient nécessairement résulté de l'analyse par exemple de toute une série de réunions de synthèse sur une période donnée.

Pour l'écrire autrement, la recherche envisagée ne portait pas fondamentalement sur l'analyse des situations en général mais sur le travail collectif qui s'instaure à partir, à travers et autour d'elles en prenant en compte son inscription dans le temps.

## **1-5 Le déroulement de la recherche : les données, le travail sur les données**

La recherche s'est déroulée en quatre phases distinctes, selon le calendrier ci-dessous :

1. Entre septembre 2007 et janvier 2008, nous avons enregistré (enregistrement vidéo) les réunions de présentation de nouvelles situations ; quatre ont été retenues par le comité de pilotage parmi celles présentées.
2. Entre octobre 2007 et octobre 2008, nous avons assisté aux synthèses d'admission, aux synthèses d'échéance et des temps de GER concernant ces 4 situations et nous les avons enregistrées. Dans ce cadre le mode audio a été retenu pour plusieurs raisons : présence de professionnels extérieurs, mise en place et utilisation plus rapide et plus facile.

Chacun de ces temps de travail collectif a donné lieu à une retranscription systématique qui sont devenus les supports d'une reprise, elle aussi systématique avec les professionnels concernés<sup>33</sup>. Ces derniers ont donc été invités à réagir aux traces de leurs activités en groupe, traces qui leur ont été proposées sous forme écrite. Cette confrontation indirecte du professionnel à son activité permet d'instaurer un cadre de co-analyse (soi/les collègues/les chercheurs) où les manières de dire et de penser perdent une bonne part de leur caractère d'évidence supposée : en expliquant à l'autre qui ne sait pas et cherche à comprendre (le chercheur), le professionnel s'explique avec ses pairs et avec lui-même.

Parallèlement, nous avons étudié les dossiers relatifs à chacune des situations et nous avons échangé à leur propos avec le référent éducatif concerné.

3. Entre septembre 2008 et juin 2009, les différents moments du travail ont donné lieu à des temps de reprise, situation par situation, avec les professionnels impliqués.

Pour ce faire, nous avons élaboré deux types de documents reflétant en partie nos questionnements :

- des cartes relationnelles<sup>34</sup> reflétant à chaque moment clé (admission, synthèse d'admission, synthèse d'échéance) les acteurs nommés dans la situation (père, mère, beaux parents, juge,

---

33 Seule une partie de chaque équipe se trouvait à chaque fois impliquée. Nous étions toujours deux chercheurs à chaque rencontre.

34 Il ne s'agit pas d'un simple génogramme (comme le propose Alföldi) puisqu'il englobe d'autres acteurs.

etc.) ainsi que la nature des relations repérées au sein des systèmes d'interaction (relations ouvertes, conflictuelles, fusionnelles, etc.)

- un tableau mettant en colonne les temps de travail et en ligne les différents objets de discours (le contexte, l'enfant, les parents...). Ce tableau comprenait également les éléments d'analyse recueillis au temps 2 et nos questions. (Si au temps 2, chaque temps de travail collectif était analysé pour lui-même, l'analyse en était plus globale dans ce temps 3 et cherchait à prendre en compte l'ensemble des temps et leur dynamique propre.)

Suite à ces trois temps, nous avons rédigé un premier écrit qui a été mis en discussion en mai/juin 2009 avec l'ensemble des professionnels, ceux qui avaient participé au travail autour des quatre situations et ceux qui en prenaient une connaissance à cette occasion. Ce compte rendu fut assez mal perçu, apparaissant comme trop brutal, caricatural et même injuste à la plupart des professionnels. A ce stade, la possibilité de poursuivre la recherche a pu être mise en question.

La discussion avec les professionnels a néanmoins repris en octobre 2009 à partir d'une réécriture du document<sup>35</sup> et d'une reprise par les professionnels des questions en jeu, ouvrant ainsi la voie à la quatrième phase du travail.

4. Entre décembre 2009 et mars 2010, nous avons remis en forme l'ensemble des données recueillies sous la forme d'un dossier comprenant :

- le verbatim des réunions
- le tableau et les cartes utilisées au temps 3.

Les groupes de travail ont été partiellement modifiés pour intégrer des professionnels extérieurs à chaque situation. Il s'agissait en effet, à partir de ce moment, de reprendre chaque situation non pour elle-même, mais dans le but d'en dégager des éléments de compréhension voire de généralisation et de réfléchir à d'éventuelles perspectives au regard d'une éventuelle évolution des pratiques.

A la suite de ce dernier temps nous avons rédigé un rapport qui a ensuite été discuté avec les professionnels. Quelques modifications et précisions lui ont été apporté avant sa remise au Conseil général<sup>36</sup>.

---

35 Les discussions nous ont conduit à mieux préciser certains points et en particulier que la recherche ne visait pas à évaluer ou pire à juger le travail des professionnels. On peut considérer que s'est mis en œuvre au travers d'un moment conflictuel, un travail de clarification de notre part, un travail de reformulation de la part des professionnels. Ni le premier si le second document de travail n'ont pas été diffusés à la direction du service, ils sont restés interne au pôle. Le premier a été évoqué lors d'un comité de pilotage en juin 2009 non pour son contenu précis mais pour les réactions qu'il avait suscitées.

36 Ce rapport a servi de base pour le rapport pour l'Oned mais il diffère sur nombre de points : plus précisément là où le rapport pour le Conseil général tente de garder un équilibre entre les positions des uns et des autres, le rapport pour l'Oned nous engage beaucoup plus et laisse apparaître des éléments d'analyse qui nous sommes propres. Les

La recherche dont il est fait ici question s'est donc toujours appuyée sur des données explicites, c'est-à-dire observables par les uns et les autres. Il s'agit soit des paroles échangées par les professionnels lors de leurs réunions de travail formelles, de leurs paroles ou de celles d'autres personnes (travailleurs sociaux, membres des familles, etc.) rapportées dans ce contexte ; soit des écrits rédigés (rapports au juge, éléments du dossier des 4 situations, etc.). Il s'agit aussi des réflexions partagées entre professionnels et chercheurs dans le cadre des temps de travail sur chacune des situations : phases de co-analyses des temps de synthèse, ou phases de restitutions effectuées en s'appuyant sur des cartes relationnelles, etc.

### **1-6 Une mise en œuvre complexe**

La mise en place et le déroulement de la recherche-action n'ont pas suivi expressément les lignes projetées. Trois sortes de raisons peuvent expliquer les écarts entre ce qui a été imaginé et le déroulement effectif :

- La première tient à la complexité même de l'organisation. Il ne s'agit pas tant de l'organisation du pôle lui-même, laquelle est relativement accessible, mais de notre compréhension de l'organisation globale des services de l'Aide Sociale à l'Enfance du département ; même si nous n'étions pas en terrain totalement inconnu, les particularités du système en place ne se trouvaient pas forcément directement lisibles ou explicites dans les paroles tenues par les professionnels. Il était néanmoins nécessaire de les appréhender correctement pour saisir l'instant sur lequel nous avons choisi de porter le regard : comment ce temps s'inscrit-il dans une succession d'autres temps, liés à d'autres lieux, à d'autres professionnels ?
- La deuxième difficulté est à référer aux manques de disponibilité des professionnels vis-à-vis des fortes exigences posées par le cadre de la recherche-action. Pour les professionnels, l'enjeu fut de libérer du temps dans le cadre d'une charge de travail particulièrement alourdie. Cela a entraîné de ce fait des négociations serrées pour caler les agendas des uns et des autres, et plusieurs reports de réunion pour faire face à l'imprévu par exemple d'une urgence, d'une audience programmée au tribunal, etc. Pour nous, en dehors des contraintes particulières des activités universitaires, c'est le délai imposé par les retranscriptions des échanges, des commentaires et analyses sur ces échanges, qui s'est avéré plus important que prévu.

---

professionnels disposent du rapport rédigé pour le Conseil général. Ils souhaitent qu'il alimente la poursuite de la réflexion sur leurs pratiques.

- La troisième difficulté relève tout simplement, si on ose l'écrire, de la complexité de l'objet de nos investigations, lequel ne se laisse pas facilement appréhendé. Elle tient aussi aux enjeux pour les professionnels d'une telle recherche. Le basculement d'un statut d'acteur à celui d'objet est un risque permanent auquel s'exposent les professionnels engagés dans l'analyse de leur activité.

Par ailleurs, le dispositif de « co-construction » des données a généré un certain nombre de discordances qu'il convient d'énumérer dès maintenant ; elles ont sans doute pesé sur l'évolution du processus de recherche, sur les modalités d'investissement des différents acteurs, sur leurs modalités d'appropriation de ce qui fut mis au jour progressivement.

Ainsi peut-on repérer des discordances

- entre les conditions habituelles d'activité des travailleurs sociaux et celles relatives à la recherche. Les travailleurs sociaux ont chacun en charge entre 25 et 40 dossiers selon les statuts de leur emploi (temps partiel ou temps complet) ; la recherche ne porte que sur les 4 choisies en lien avec le comité de pilotage et relevées parmi les situations nouvelles abordées dans le service.
- entre disponibilité dans les conditions de travail ordinaire et disponibilité requise exceptionnellement dans le cadre de la recherche : si on compte sur la base de 35h/semaine, chaque travailleur social dispose d'environ 1heure/semaine par situation qu'il prend en charge, et celle-ci concerne une pluralité d'acteurs (enfant, familles, lieux d'accueil, magistrat, partenaires, représentants de l'autorité administrative...), dans un climat souvent chargé de tensions et de conflits, à travers tout un ensemble d'activités diverses (entretiens, visites à domicile, visites médiatisées, rapports, réunions...). De façon contrastée, la recherche a mobilisé des groupes de professionnels durant plus de 20 heures sur chacune des situations, en plus du temps officiel déjà investi.
- entre la part du temps/charge de travail effectif et celle relevant seulement du travail collectif : la recherche s'arrête sur les temps de travail où les professionnels sont réunis ensemble pour partager des informations, en élucider le sens, élaborer à partir d'elles des stratégies d'action, etc. Elle ne prend pas en compte ni le travail individuel réalisé par chacun, ni même cette part du travail collectif qui se réalise à d'autres temps et selon d'autres modalités : réunions spontanées/informelles de deux ou plusieurs professionnels, travail interstitiel, etc.
- entre la vulnérabilité des professionnels et la neutralité objective que nous cherchions à

préservé en tant que chercheurs : les professionnels de l'ASE ayant mission de protection se trouvent exposés d'emblée à tout un ensemble de dangers directement liés à leur travail (urgence, nécessité, dernier recours, risques consécutifs à une évaluation faussée, risques d'être eux-mêmes victimes d'accusations de maltraitance, difficultés liées aux dimensions émotionnelles et conflictuelles, etc). En tant que chercheurs nous étions dans une disponibilité bien différente regardant de l'extérieur les situations et n'y étant impliqués que de loin ; restant à distance de ce que génère la responsabilité des choix opérés, des effets et enjeux pour les enfants et les familles.

De telles discordances ressenties, pas forcément élaborées et partagées (en tout cas au début, elles le seront dans la crise, après le temps de restitution), ont pesé sans doute sur les modalités de mise en mots et d'appropriation du premier compte-rendu. Peut-être y avait-il quelque chose d'inconvenant, sinon d'obscène. Alors que pendant plusieurs mois, certains professionnels ont déclaré avec malice attendre que les « chercheurs disent enfin ce qu'ils avaient pu découvrir », la première restitution écrite a résonné comme une douche froide, voire comme une trahison, en particulier pour ceux qui s'y étaient le plus impliqués.

Peut-être cela tient-il aussi en partie à l'écart existant entre les conditions d'énonciation d'une parole et les modalités de restitution des mots énoncés. L'engagement dans les temps de co-analyse a donné souvent lieu à des prises de conscience, à des développements de pensée (effets de polarisation dans les groupes) et à des partages des ressentis. Repris ensuite par les chercheurs dans un contexte d'analyse critique (de distanciation et de neutralisation des affects), certains mots prononcés par ailleurs sans difficultés particulières prennent alors une résonance insupportable. Comme le dira lors d'une réunion du grand groupe un des professionnels : « Quand c'est X (l'un de nous) qui l'énonce, cela s'entend, mais quand il s'agit d'un chercheur, il y a comme un effet de vérité insupportable »

Un dernier effet de discordance peut correspondre au décalage entre la singularité de la situation étudiée par les travailleurs sociaux et l'ensemble des variations des situations travaillées au quotidien.

### ***1-7 Une question centrale : le collectif***

A ce stade, il n'est pas inutile d'explicitier l'ancrage à partir duquel se construit l'analyse.

Nous nous sommes en premier lieu appuyé sur une certaine connaissance du champ de la

protection de l'enfance, ce dont témoigne certains de nos travaux.

D'un point de vue plus théorique nos références combinent les apports de la psychosociologie dans son attention aux phénomènes institutionnels, organisationnels et aux groupes, et ceux de la clinique du travail dans son attention au déploiement même de l'activité, au groupe en tant « médiation entre l'individu et la situation de travail » (Lhuilier 2006 p. 157)<sup>37</sup>.

Le champ de l'analyse des pratiques constitue également une source importante de repères dans cette recherche en tant qu'il confronte aux logiques des représentations et de l'imaginaire au sein de groupes institués, à la difficulté d'énoncer l'objet même de l'activité.

Nous nous sommes confrontés à une question centrale : celle de l'articulation entre les notions de groupe, groupe professionnel, d'équipe et de travail d'équipe, de collectif de travail et de travail collectif.

Plus précisément, si on peut en partie définir une équipe d'un point de vue organisationnel comme un ensemble d'individus aux statuts et rôles différenciés réunis pour assurer collectivement un travail, cela ne nous dit rien de ce qu'est le travail d'équipe ni de ce qui se joue du point de vue des groupes professionnels dont l'équipe est aussi constitué.

Il y a d'abord une ambiguïté dans les termes, que nous ne différencierons pas pour l'instant, de « travail en équipe » ou de « travail collectif », en ce qu'ils désignent en même temps un ensemble humain au travail et l'activité elle-même (Borzeix<sup>38</sup>, 1994). Or l'amalgame de ces deux niveaux de sens conduit à des confusions lourdes d'enjeux tant au niveau théorique qu'à celui des pratiques de terrain. Au niveau théorique, on tend à confondre ce qui relève des personnes impliquées et ce qui renvoie à ce que la tâche requiert comme activités de concertation et collaboration. Au niveau pratique, des méconnaissances surgissent dès lors qu'il est difficile de repérer qu'une activité relevant d'un travail d'équipe puisse être parfaitement assumée par un individu isolé, qu'un travail collectif ne suppose pas que tous les professionnels soient réunis en un même lieu, ni soient tous forcément concernés par la même charge de travail.

Les modalités collectives concrètes selon lesquelles une équipe ASE évalue une situation familiale et protège un enfant en danger ne se limitent donc aucunement aux seuls temps où les professionnels travaillent ensemble, sont réunis dans un même lieu (une réunion de synthèse, une réunion de concertation, par exemple). Tout en étant seul impliqué auprès des parents ou auprès de l'enfant, un travailleur social peut en réalité être engagé dans un véritable travail collectif<sup>39</sup>.

---

37 Lhuilier, D. (2006). *Cliniques du travail*, Ramonville-Saint-Agne, Erès

38 Borzeix, A. (1994) L'implicite, le contexte et les cadres à propos des mécanismes de l'interprétation, *Le Travail Humain*, 57, 4, 331-343

39 L'inverse étant également vrai : être présent lors d'une réunion de synthèse ne suffit pas à valider qu'il s'agisse forcément d'un travail en équipe (même s'il est vrai que le seul fait d'être là pèse sur la nature et la qualité des échanges communs).



Pour autant que certaines conditions soient remplies à ses yeux et aux yeux de ses pairs et de sa hiérarchie :

- le professionnel assume à lui seul une partie d'un travail plus ample qui a été précédemment découpé en différentes sous tâches réparties entre les différents membres de son équipe, en tenant compte des fonctions respectives (éducateur référent, psychologue, etc.). Ce travail signe un premier niveau de travail collectif, et peut s'appréhender selon des modalités d'engagement de soi de plus en plus complexes selon qu'elles relèvent de la concertation, de la coordination, ou de la collaboration. On trouve d'ailleurs là des indices d'une plus ou moins grande « qualité » de l'équipe, en tant qu'elle n'est pas seulement une réalité administrative et gestionnaire, mais qu'elle est un « sujet social » (Barus Michel) où les professionnels sont impliqués doublement, en tant qu'acteurs sociaux (statuts et fonctions, etc.) et en tant que sujets psychiques (porteurs d'une histoire individuelle, familiale et sociale qu'ils auront tendance à rejouer pour partie sur la scène professionnelle)

- la façon dont il l'assume fait l'objet non seulement d'une explicitation minimale dans l'équipe, sur ses effets attendus et sur les risques à éviter, mais aussi sur le sens et les enjeux pour les personnes concernées (y compris lui-même) de telle ou telle conduite professionnelle : travail d'élucidation en commun, de construction de repères communs fondant alors un « collectif de travail ». Les différences et divergences entre pairs y sont considérées dès lors comme des ressources du travail qui ouvrent à la possibilité d'un espace de parole où les confrontations sont considérées comme non seulement possibles mais souhaitables et nécessaires pour faire du « bon boulot ». Par delà les différences individuelles, le sentiment qu'ont les professionnels d'avoir un point de vue commun (parce qu'il résulte de suffisamment de débats et de controverses) permet à chacun de se référer dans son activité personnelle à un référent collectif réel.

Dès lors, ce travail s'inscrit irrémédiablement dans des tensions, tensions liées au travail permanent de construction et de déconstruction des collectifs pour chaque situation, tensions liées aux contradictions toujours possibles entre l'unité et le pluriel (Giust-Desprairie 2007), entre la logique individuelle et la référence collective.

Les données empiriques vont à présent permettre une confrontation et, nous l'espérons un approfondissement des concepts ici travaillés.

## **2- Travail collectif autour des quatre situations : déroulement, co-analyse, éléments de réflexion partagée**

Nous présentons ci-après chacune des 4 situations en adoptant un même plan de travail :

- d'abord une présentation succincte de la situation : le contexte familial et institutionnel, les personnes impliquées, le jugement prononcé, l'activité déployée par les professionnels à l'égard de la situation et les décisions qu'elle implique de prendre, etc.
- ensuite une identification des temps de travail collectif institués à propos de cette situation au sein du service et de leurs reprises/questionnements lors des temps de co-analyse. On identifiera à chaque fois ce qui est dit (le contenu) dans les temps de travail collectif, et les modalités particulières d'échanges et de décisions.
- enfin, l'explicitation des constats et interrogations formulés par les professionnels et/ou par nous-mêmes lors des différents temps d'analyse consacrés à cette situation.

### ***2-1 Première situation***

#### ***a) Présentation***

Cette situation concerne un garçon de 11 ans, R., accueilli sur décision judiciaire, à partir de septembre 2007, au service de l'aide sociale à l'enfance. La demande de placement, formulée initialement par la mère en mai de la même année, relevait d'un accueil provisoire : cette mère se plaignait, auprès de l'assistante sociale du secteur, du comportement de son enfant qu'elle disait « ne plus supporter » notamment au regard de sa situation actuelle à savoir une grossesse en cours.

Le père de R. est décédé à l'automne 2005, il a trois sœurs, deux aînées (1988 et 1991) et une plus jeune. La mère vit avec un nouveau conjoint. Une mesure d'assistance éducative a été effective de novembre 2005 à janvier 2007(éléments issus principalement de la lecture du dossier).

Elle a pris fin sur le constat « d'une mise en échec de la mesure par la mère. » Un plateau technique a eu lieu en mai 2007 réunissant un travailleur social de l'ASE (qui sera ensuite le référent de R. pendant son placement), l'assistante sociale de secteur et l'éducateur de l'AEMO. Les conclusions font état de différentes observations sur le fonctionnement familial et sur les décisions à prendre : « famille dans laquelle l'altérité n'existe pas. R devient le mauvais objet, il est dans le passage à l'acte (...) nécessité de mettre à distance R. de sa mère. » A la demande d'accueil provisoire formulée par celle-ci, il est précisé « que la réponse à apporter ne doit pas renforcer le sentiment d'abandon, mais participer d'un vrai travail de séparation qui doit amener la maman à évoluer même si elle ne l'imagine pas considérant sa demande d'AP comme légitime. » Un signalement en date du 3 juillet 2007 reprend les conclusions précédentes en ajoutant cependant que la présence du nouveau compagnon de la mère « permet de tempérer le climat familial et favorise l'assiduité scolaire de l'enfant. » Les conclusions rédigées par Mme X, responsable du pôle suite à la commission enfance du 9 juillet 2007, précisent que « R. ne pourra se construire si c'est la mère qui demande le placement et que seule l'intervention judiciaire lui assurera une protection et lui permettra de se construire sans pour cela se désigner et être désigné comme le mauvais objet de sa mère. » Une OPP d'un an est prononcée « ...afin d'aider le mineur à se séparer de sa maman et à opérer une coupure vis-à-vis de son milieu familial caractérisé par une violence certaine, verbale ou physique et par les rapports de force. »

L'enfant est accueilli fin septembre au Centre Départemental de l'Enfance.

### *b) Les temps de travail*

Temps de travail collectifs formels au sein du service sur cette situation	Temps de co-analyses avec l'assistante sociale référente, le psychologue de l'équipe, la responsable éducative (en début et fin des différents temps)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 27 septembre 2007 : 1<sup>er</sup> temps de présentation à l'ensemble de l'équipe et choix d'un référent</li> <li>• 12 novembre 2007 : synthèse d'admission.</li> <li>• 21 janvier 2008 : situation étudiée en GER (groupe d'élaboration et de réflexion.)</li> <li>• 8 juillet 2008 : synthèse intermédiaire.</li> <li>• 8 septembre 2008 : synthèse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 13 décembre 2007 : co-analyse de la présentation à l'équipe à partir de l'enregistrement vidéo</li> <li>• 17 janvier 2008 : co-analyse de la synthèse d'admission à partir du verbatim</li> <li>• 13 mars 2008 : co-analyse du GER à partir du verbatim</li> <li>• Décembre 2008 : co-analyse de la synthèse intermédiaire à partir du verbatim.</li> <li>• Février 2009 : Etude du dossier</li> </ul>

d'échéance.	<p>avec participation de la responsable éducative.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mars 2009 : analyse transversale de la situation à partir de cartes relationnelles.</li> <li>• Avril 2009 : reprise de l'analyse transversale avec l'ensemble de l'équipe.</li> <li>• Septembre 2009 : remise aux professionnels de l'ensemble des données récoltées et mises en forme sur cette situation.</li> <li>• 27 janvier et 26 février 2010 : Analyse transversale de la situation avec des professionnels extérieurs à la situation et recherche de généralisation des éléments d'analyse.</li> </ul>
-------------	---

➔ **27 septembre 2007. 1<sup>er</sup> temps de présentation à l'équipe de la situation et choix d'un référent.** 24 participants.

Contenu. Dans la première partie de la réunion, la responsable de pôle fait une présentation détaillée des éléments sur cette situation, son déroulement chronologique ainsi qu'une lecture des éléments du jugement. Les droits de visite et d'hébergement accordés à la mère sont à définir par le service lui-même en fonction du lieu de placement et de l'évolution de la situation. Une mesure d'IOE est également ordonnée à l'égard de la jeune sœur de R. qui vit dans la famille. Un travail de coordination doit se mettre en place avec le service de l'AEMO.

Dans la seconde partie de la réunion, portant sur le choix du référent, une professionnelle se propose rapidement mettant en avant « qu'elle connaît bien la situation vis-à-vis de Mme F. et le petit R. qui vient souvent aux visites médiatisées quant il y en a pour sa sœur, c'est un petit garçon qui me connaît bien... je me sens... j'ai des disponibilités la semaine prochaine... » La responsable éducative émet des doutes sur la capacité de celle-ci « à être seule dans la situation. » Elle précise que « c'est costaud. »

En fin de réunion, les familles d'accueil ayant de la disponibilité sont pointées, la responsable éducative évoque alors la possibilité de M.R comme famille d'accueil pour R.

Modalités de structuration des échanges. On assiste à une réunion de type information descendante avec une prise de parole relativement longue de la responsable éducative et une attention variée des travailleurs sociaux (seuls ceux qui sont proches de la responsable et ceux qui pensent être directement impliqués dans la situation sont à l'écoute). De nombreux commentaires

ponctuent la présentation de la situation, soit par la responsable elle-même ( « c'est un dossier qui est quand même très, très important, qu'on connaît par ailleurs toute la problématique et la dynamique familiale avec les sœurs accueillies en urgence à plusieurs reprises » ou plus loin « le cadre est posé quand même cette fois, je ne sais pas comment il va servir à R., ça va pas être simple quand même. »), soit de la part des travailleurs sociaux dont une partie d'entre eux ont déjà été en relation directe avec la famille (« on la connaît bien la mère de R., elle va venir volontiers, elle va pas nous agresser, elle va être ravie de nous poser son enfant, elle va même nous l'amener avec ses affaires. » et plus loin « Il n'y a rien sur D (petite sœur de R.) ? Parce que la prochaine sur la liste ça va être elle. »)

→ **Novembre 2007 : synthèse d'admission.** 11 participants (ASE, Secteur, SIOE, Jardin d'enfants, assistant familial).

Contenu. Présentation de la situation, rappel des différentes étapes avant le placement et de la composition de la famille. Il est mentionné que cette situation familiale est « beaucoup connue » des services. L'assistante sociale de secteur expose de manière détaillée « le rejet massif de la mère à l'égard de R. pendant sa grossesse » et décrit l'enfant « comme paraissant fragile et vulnérable. » Un tableau très noir est dressé de la mère : « fonctionne uniquement sur le mode revendicatif, dénuée d'affects, exprime un rejet massif vis-à-vis de R. et ne prend jamais de ses nouvelles depuis qu'il est placé, fonctionne au chantage, prend ses enfants et les jette, jalouse du lien existant entre R. et son compagnon, instrumentalise le service, les travailleurs sociaux doivent être à ses ordres, elle accable R. de tous les maux de la terre alors qu'il est décrit comme un enfant ne posant pas de difficultés par d'autres, comme par exemple son institutrice. » Tous ces éléments viennent en appui de la décision d'un placement sur le mode judiciaire. Quant à l'enfant lui-même, il est dit à son sujet, qu' « il est calme, il ne pose aucun problème de comportement au CDE », il apparaît en souffrance, angoissé, il somatise beaucoup mais il est cependant capable de verbaliser son vécu et il exprime un soulagement d'être éloigné de sa mère... Il est précisé en quoi le placement en famille d'accueil est rapidement envisagé (groupe assez dur dans l'institution, enfant ayant besoin qu'on s'occupe de lui). On décrit également le mal être physique de R. lors de ses 1ères visites en famille d'accueil.

Constat d'une disproportion entre le temps d'échanges d'informations sur la situation et son évolution et le temps d'élaboration des hypothèses et des pistes d'action. Il est décidé d'offrir un lieu d'expression à l'enfant avec le psychologue ; au niveau des liens, d'éloigner l'enfant de sa mère, à savoir d'espacer les retours en famille du WE en maintenant des liens avec le compagnon de la mère, de permettre à l'enfant de continuer à s'investir dans la pratique du foot. Quant au

travail avec la mère, aucune piste ne peut être dégagée, la proposition évoquée de valoriser à ses yeux son enfant, est considérée comme étant improductive.

Modalités de structuration des échanges. Les interactions existent essentiellement entre l'assistante sociale de secteur, l'éducatrice du jardin d'enfant et la référente ASE. Le psychologue cherche à se constituer un point de vue sur la situation et pose des questions dans ce but. Satisfaction exprimée quant au fonctionnement de cette synthèse par les professionnels, car « tous les participants se sont exprimés ».

→ **21 janvier 2008 : situation étudiée en GER (Groupe d'élaboration et de réflexion).** 9 présents

Contenu : « On est coincés », dit la référente de la situation. Elle expose les circonstances du placement en famille d'accueil après un passage au CDE, les problèmes actuels que pose R. dans cette famille, « il est devenu compliqué », « ne respecte pas les autres », « reste en retrait » ainsi qu'une non acceptation de la mère au placement. R. retourne tous les week-end dans sa famille. La mère dit qu'elle va écrire au juge pour demander le retour de son enfant et celui-ci pense que cela va se faire au plus tard en juin. Les professionnels déplorent que l'enfant soit « complètement dans le discours de la mère » et que « la dimension judiciaire du placement ne soit pas prise en compte par la mère, qu'il n'y ait pas d'élaboration sur ce qu'il en est de sa responsabilité. » La situation de A, sœur de R. est également abordée, avec un parallèle fait entre les deux situations : « on est là-dedans comme dans la situation d'A. par rapport au fonctionnement de la mère : « je te veux puis rejet. » Un suivi intensif est organisé entre le psychologue et la référente pour « voir l'enfant toutes les semaines. »

Modalités de structuration des échanges. Elles sont marquées par le souci du psychologue qui anime ces temps de travail collectif pour qu'il y ait une répartition égalitaire des temps de parole entre les différents travailleurs sociaux qui souhaitent présenter des situations. Dans ce GER, c'est la référente qui parle le plus avec l'appui du psychologue dans ses observations, une coordination fine s'est installée entre eux dans le suivi de cette situation. Les autres voix qui permettraient de déplacer les points de vue (« il faut qu'on fasse gaffe de ne pas forcément associer la place du gamin à celle de sa sœur » ou « mais lâchez-le un peu, R ») n'apportent pas de ressources nouvelles dans l'analyse de la situation et dans la construction de nouvelles pistes d'action.

→ **Juillet 2008 : synthèse intermédiaire.** 5 participants (ASE (3), assistante sociale de secteur, Assistant familial)

Contenu : L'objet de cette synthèse est en lien avec la demande de la mère adressée au juge de « reprendre son enfant. » Le juge demande l'avis de l'ASE. Une lecture est faite des conclusions

de la synthèse d'admission. Les éléments croisés sur l'observation de l'évolution de l'enfant en famille d'accueil sont portés à la connaissance de tous. Un constat est partagé : il ne va pas bien, il est en souffrance et il s'accroche au projet d'un retour dans sa famille. La mère est tenue pour responsable de l'impossibilité qu'a l'enfant de s'installer en famille d'accueil ; le beau-père est perçu comme étant surtout dans le côté « rigolade ». Plusieurs scénarios possibles sont évoqués soit dans la perspective d'un retour, soit dans celle du maintien du placement. La crainte qu'un scénario de rejet existe à nouveau dans le futur est partagée par tous. Le psychologue est favorable à un retour de l'enfant dans sa famille. Cette perspective, sans être formulée explicitement par tous, apparaît à leurs yeux comme étant inéluctable. La responsable éducative propose de mettre en place « un large hébergement pendant l'été chez la mère, pour évaluer cette question du retour. »

Modalités de structuration des échanges. La synthèse est animée par la responsable éducative. Chaque participant donne son point de vue et trouve, dans ce cadre, une liberté de parole.

➔ **Septembre 2009 : synthèse d'échéance.** 5 participants (ASE (2), secteur (2, assistante sociale et infirmière), Assistant familial)

Contenu : Rappel des conclusions de la synthèse précédente. Absence d'éléments significativement nouveaux par rapport à cette dernière. L'enfant « dans sa tête est rentré. » Il est inscrit au collège proche du domicile familial. L'objet de la synthèse est essentiellement de s'entendre sur un avis concerté et commun à donner au magistrat. On observe un point de vue partagé : le placement doit s'arrêter, mais le devenir de l'enfant est incertain. Le « passif » de la famille pèse lourdement sur le cadre de vie satisfaisant qui peut être donné à R. Plusieurs options se discutent entre maintenir un cadre de placement, mais sans hébergement à l'ASE ou maintenir une mesure de protection de l'enfance uniquement.

Modalités de structuration des échanges. La synthèse est animée par la responsable éducative qui, par ses questions, oriente et structure le travail du groupe. Elle propose une conclusion en étant particulièrement attentive à prendre en compte l'avis de la référente.

*c) Constats et interrogations formulés aux différents temps de l'analyse de cette situation*

➤ **Quelles possibilités d'agir en amont du placement ?**

Le constat est dressé par les professionnels que lorsqu'ils héritent de la situation, les

décisions importantes sont déjà prises en amont (ex : mesure administrative ou judiciaire) et qu'ils n'y sont pas associés. « Le bateau est déjà parti, on ne peut pas revenir en arrière à ce moment là ». Par rapport à la demande de la mère d'une prise en charge ponctuelle de R. pendant sa nouvelle grossesse, la réponse a été un placement judiciaire, placement devenant effectif alors que la grossesse est terminée. Ce choix est interrogé par le psychologue à la synthèse d'admission ; plus exactement il tente de comprendre comment les différentes alternatives ont été étudiées.

➤ **Quelles influences sur la façon d'entrer dans la situation peuvent avoir les contenus des informations transmises et les commentaires qui s'y rapportent pendant le temps de présentation en grande équipe ?**

Les professionnels soulignent à plusieurs reprises que le véritable travail ne débute pas à ce moment-là, mais ensuite. On met aussi en évidence de nombreux pré-choix faits avant la réunion : désignation du travailleur social référent, pré-sélection d'une famille d'accueil. Ce qui expliquerait qu'il n'y ait pas ou peu de circularité, pas de questionnement sur le contenu de la présentation et sur les choix opérés. On peut supposer que le travail est vécu comme devenant réel ou effectif lorsque les professionnels sont « investis » en tant que sous équipe et surtout en tant que référent. Il y aurait donc une réalité de la situation qui n'existerait qu'à partir du moment où le lien serait direct avec elle, où elle deviendrait un véritable objet de travail et de préoccupations aux yeux des professionnels impliqués. Pourtant l'énonciation, à plusieurs reprises, d'une forme de « résistance » au discours de la responsable par un brouhaha important, l'étonnement face au choix - anticipé - de la famille d'accueil, indiquent sans doute que le processus est plus complexe. Ce qui est dit tant dans la présentation qu'au moment du choix du référent ou encore sur la disponibilité de famille d'accueil, oriente sans aucun doute les modalités d'entrée dans la situation. Il est difficile de penser que cette phase d'entrée ne participe pas à l'activité évaluative. Le psychologue est en interrogation – dans un dialogue intérieur - dès cette première étape du travail - sur la problématique de la mère : « on tourne autour de cette mère. Comment cela se fait-il que ça se répète? »

➤ **Quel impact la dimension « connue » de la situation a-t-elle sur les modalités d'évaluation et d'action ?**

La référente de la situation précise en début de prise en charge qu'elle va chercher à se dégager du « connu » : « La problématique de la mère est là, mais les relations sont différentes avec chaque enfant. On ne peut pas anticiper, on va découvrir » précise-t-elle. Le psychologue insiste également sur la nécessité de « laisser place à autre chose, de laisser un peu de place à celui qui va faire », « de renoncer à la maîtrise. » Ils s'étonnent, lors de la reprise des données avec les chercheurs d'entendre cette référence au connu, « le fait de ramener à du connu, (à du prévisible)



c'est mortifère, on sait déjà.»

Mais n'y a-t-il pas pourtant une difficulté à articuler cette intention d'avoir un regard neuf avec l'assertion suivante : « c'est à nous d'être maître du jeu et non à la mère, car cela serait pathogène pour l'enfant » ? Cette orientation de l'action, d'emblée posée au début de la situation, le sera dans la durée par l'ensemble des professionnels investis dans le travail ; cela sera pareil pendant les temps de co-analyse. Le psychologue dira d'ailleurs à ce sujet : « on est partis dans cette situation sur quelque chose d'un peu schématique avec d'un côté une mère rigide et de l'autre un enfant fragile à protéger. »

Les professionnels constatent que la prise en charge de cette situation a été en permanence en résonance avec celle de la sœur aînée. D'où cette interrogation forte suite aux temps d'analyse : « comment peut-on se construire et maintenir un regard neuf lorsqu'on est dans l'accueil d'un enfant qui vient d'une famille avec laquelle on a déjà travaillé, une famille « connue » ?

➤ **Qu'en est-il des liens en amont et en aval avec les services de prévention ?**

Cette situation a été l'occasion, tout autant pour les professionnels que pour nous, de faire le constat suivant : le protocole de l'admission d'un enfant à l'ASE s'organise autour d'un « clivage sévère » entre la prévention et la protection. Le cadre du travail des professionnels de l'ASE débute lorsqu'une instance décisionnelle se pose (le juge des enfants, la responsable de pôle.) Il s'agit alors simultanément de prendre en charge la situation et de reprendre l'amont, de 'redérouler' le fil à l'envers : mobiliser les ressources familiales alors que les professionnels avant le placement pouvaient être très déterminés sur l'incapacité parentale, s'appuyer sur l'effet électrochoc du placement et sur ce que l'enfant en dit. C'est notamment la fonction dévolue à la synthèse d'admission que de permettre de faire des liens entre le passé et le présent pour mieux préparer l'avenir. Dans la situation de R., une « usure » était fortement exprimée par l'assistante sociale de secteur, avec un certain soulagement de voir l'enfant placé. L'ASE vient alors prendre le relais, « on va faire », « ça soulage ». Malgré que la responsable du pôle annonce pendant la réunion de présentation de la situation qu'un contact est envisagé avec le responsable de l'AEMO pour l'informer « qu'on aurait à travailler ensemble le plus tôt possible sur cette situation », aucun lien fonctionnel n'a existé avec eux durant la prise en charge hormis leur participation à la réunion d'admission. Dans celle-ci, l'AEMO reste sur la réserve et pour les professionnels de l'ASE, les pistes d'action n'ont pas à être mises en discussion (« Nous, on sait ce qu'on va faire, mais on va pas en parler. ») A la fin du placement de R., le passage de relais avec l'AEMO s'est réalisé sous la forme d'un appel téléphonique de la référente ASE. Que devient dès lors toute l'expérience accumulée pendant la durée du placement, les avancées, les échecs, le comportement de R., le vécu de la famille ? Comment toute cette expérience peut-elle constituer une ressource dans la suite du

travail avec la famille ?

➤ **Qu'en est-il de la fonction d'élaboration du GER ?**

Le GER est mobilisé pour aider la réflexion à un moment donné où la situation est « coincée » : ce qui devait être un cadre protecteur pour l'enfant à savoir le placement sous l'autorité judiciaire devient une contrainte. Mère et enfant demandent l'arrêt du placement et cela n'est pas possible à court terme du fait du jugement.

Dans cette situation, le temps de GER joue une fonction importante d'expression pour le travailleur social référent, il offre la possibilité de pouvoir dire ce qui lui pèse. Pour autant, la fonction d'élaboration qui était recherchée pour permettre de dégager de nouvelles perspectives d'action ne trouve pas ici de réalisation. Deux pistes peuvent être proposées à titre d'hypothèses pour comprendre cette situation. L'une renvoie à la prédominance de la voix du référent dans les dialogues : « On est orienté dans l'élaboration de son point de vue par la façon dont le travailleur social référent va présenter la situation » disent les professionnels engagés dans la recherche. « Il n'y a pas de neutralité possible dans le discours. On est d'accord avec lui, avec les éléments qu'il amène. Le travailleur social a une force, c'est lui qui connaît la situation. » L'autre piste, en lien avec la première, renvoie à la représentation de l'expression de points de vue différents qui viendraient menacer la cohésion du groupe.

## ***2-2 Deuxième situation***

### ***a) Présentation***

En septembre 2007, Mme H, formule par écrit une demande d'accueil provisoire pour sa fille A., âgée de 5 ans. La mère est divorcée, le père a reconnu A. qui porte son nom. Au moment de la séparation, l'enfant avait 2 ans. Mme H élève sa fille, depuis quelques mois, au domicile d'un nouveau compagnon (M. R). Ils perçoivent le RMI. Les motifs invoqués dans le cadre de cette demande d'éloignement sont les comportements de l'enfant, des conduites d'opposition déjà présentes lorsque la mère l'élevait seule (vole de l'argent, lacère le canapé, refuse de manger les repas préparés par sa mère en disant que « c'est de la merde », se lève la nuit, profère des insultes...) et des comportements sexualisés (A. s'exhibe nue devant le compagnon de sa mère, lui suggère des relations sexuelles...). Ce compagnon a lui-même un autre enfant placé et suivi par l'ASE et a été par ailleurs accusé par le passé d'abus sexuels sur mineurs. Un mois après le courrier de la maman et après plusieurs rencontres avec l'assistante sociale de secteur et la responsable du pôle de l'ASE ainsi que la rédaction d'un document de recueil d'informations (FRI), l'enfant part

en famille d'accueil. Au cours de l'une de ces rencontres, A. dit qu' « elle a besoin de partir très vite. » La grand-mère maternelle de l'enfant se manifeste rapidement auprès des services.

Un signalement est fait par le service au Procureur, cela donne lieu à une requête en Assistance Educative auprès du Juge des enfants. Le jugement rendu début décembre 2007 débouche sur un placement pour une durée de 6 mois et ordonne une expertise par un pédopsychiatre pour évaluer si A. aurait pu subir ou être témoin de scènes sexuelles. Des droits de visite et d'hébergement sont autorisés pour la mère au domicile des grands-parents. La mère peut voir sa fille par ailleurs dans le cadre de visites médiatisées.

Le père qui vit à Paris envoie, fin décembre, au service ASE une lettre de protestation quant au placement de sa fille, il fait état de ses sentiments pour elle et il souhaite faire valoir ses droits paternels.

### *b) Les temps de travail*

Temps de travail collectifs formels au sein du service sur cette situation	Temps de co-analyses avec l'éducatrice référente, le responsable éducatif ainsi que ponctuellement, la responsable de pôle et le psychologue.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 18 octobre 2007 : 1<sup>er</sup> temps de présentation à l'ensemble de l'équipe et choix d'un référent</li> <li>• 29 novembre 2007 : point en équipe (pas de traces audio)</li> <li>• 17 janvier 2008 : synthèse d'admission.</li> <li>• 15 mai 2008 : 1<sup>ère</sup> synthèse d'échéance</li> <li>• 20 octobre 2008 : 2<sup>ème</sup> synthèse d'échéance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 18 décembre 2007 : co-analyse de la présentation à l'équipe à partir de l'enregistrement vidéo avec la présence de Mme D., responsable du pôle.</li> <li>• 12 mars 2008: co-analyse de la synthèse d'admission à partir du verbatim</li> <li>• 16 avril 2008 : poursuite de la co-analyse de la synthèse d'admission à partir du verbatim.</li> <li>• Octobre 2008 : co-analyse 1<sup>ère</sup> synthèse d'échéance à partir du verbatim.</li> <li>• 25 janvier 2009 : co-analyse de la 2<sup>ème</sup> synthèse d'échéance à partir du verbatim.</li> <li>• Février 2009 : Etude du dossier avec participation du référent</li> <li>• 26 mars : analyses transversales de la situation à partir de cartes relationnelles.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 8 juin 2009 : reprise de l'analyse transversale avec l'ensemble de l'équipe.</li> <li>• Septembre 2009 : remise aux professionnels de l'ensemble des données récoltées et mises en forme sur cette situation.</li> <li>• Février et mars 2010 : Analyse transversale de la situation réalisée avec des professionnels extérieurs à la situation. Recherche de généralisation des éléments d'analyse.</li> </ul>
--	--

➔ **18 octobre 2007 : 1<sup>er</sup> temps de présentation à l'équipe de la situation et choix d'un référent.** Une vingtaine de participants.

Contenu. Présentation de l'historique de la situation par la responsable du pôle, qui lit notamment de larges extraits du courrier que la mère lui a adressé. Ces éléments sont complétés et commentés (« tableau très inquiétant ») par l'assistante sociale qui a été associée au travail sur cette situation en amont du placement en réalisant une évaluation en binôme avec l'assistante sociale de secteur. La mère précise dans son écrit, qu'elle est hébergée chez M. D, que celui-ci veut que l'enfant parte, que les voisins se plaignent du bruit, que l'un et l'autre n'en peuvent plus. Quelques informations sont données sur le père d'A., lequel est décrit par la mère comme étant violent. L'enfant est avec lui pour des séjours en juillet et à Noël. La mère précise qu' « elle aurait bien envoyé sa fille chez son père mais qu'il s'y passe des choses ».

Plusieurs travailleurs sociaux se positionnent au moment où doit se faire le choix du référent, le choix est orienté par des discussions en amont de la réunion. Il est officialisé au cours de celle-ci. C'est à cette occasion que sont rapidement évoquées les implications de la territorialisation. Il n'y a pas de discussion sur les modalités de l'accueil et sur le choix de la famille d'accueil.

Modalités de structuration des échanges. Brouhaha et convivialité (gâteaux et café circulent) marquent d'une certaine tonalité cette réunion. La responsable du pôle précise en regardant les images vidéo de cette réunion que la cacophonie la met mal à l'aise (« tout à la fois, ça me fait rigoler et me met en colère ») ; elle trouve aussi que le temps de présentation sur cette situation est long. La quantité d'informations données est liée à la nécessité qu'elle avait ressentie de protéger cet enfant et que « là on attaquait déjà le travail. » Autre commentaire sur la durée : la présentation de la situation renvoie à une part de « sensibilité » et de « subjectivité ». « Dans la présentation, on a des éléments en fonction de l'instruction de cette situation et la subjectivité va déterminer la façon dont va être présentée la situation » « Parce que la personne qui reçoit la situation en aura été

imprégnée et aura donné de son temps pour instruire. Ce qui fait que le temps de présentation est plus ou moins long. » La variabilité du temps de présentation des situations est fonction du « chemin que la situation a pu parcourir en interne , en rapport avec l'investissement des personnes en interne et également à l'extérieur du service. »

→ **29 novembre 2007 : Point en équipe** (Responsable éducatif, psychologue, éducatrice) suite au RV de la veille : le psychologue a rencontré Aurélia et sa mère.

De ce point, ressortent 3 problématiques formulées par les professionnels : La question de l'autorité de la mère sur sa fille, la question de l'attachement entre la mère et sa fille et les troubles du comportement au niveau sexuel (séduction, provocation).

→ **17 janvier 2008 : synthèse d'admission.** 5 participants (responsable éducatif, référente, autre professionnel référente de l'enfant du compagnon de la mère, le psychologue et l'assistant familial.) L'assistante sociale de secteur invitée à la réunion ne s'est pas manifestée.

Contenu. La synthèse est découpée en cinq temps. Temps 1 : Présentation de l'historique de la situation d'A. Temps 2 : Apports d'éléments de compréhension et d'appréciation concernant les différents membres de la famille (la mère, son compagnon, la grand-mère, le père) et leurs relations (entre eux et avec l'enfant). Temps 3 : L'installation en famille d'accueil. Temps 4 : Le discours à tenir à l'enfant sur les causes du placement (nécessité qu'elle relativise sa part de responsabilité en soulignant les difficultés de sa mère). Temps 5 : La question de l'hébergement d'A. chez ses grands-parents et des droits de visites de la mère en ces lieux (doutes à ce sujet : « on est sur un terrain complètement inconnu ».) Les priorités vont se porter sur des investigations du côté de la grand-mère maternelle. En résumé, le schéma du déroulement de la synthèse d'admission est le suivant : Constats, Analyses, Objectifs.

Modalités de structuration des échanges. C'est essentiellement la référente qui expose les éléments sur la situation à partir des sollicitations du responsable éducatif, ceci en étant relayé à différentes reprises par la professionnelle référente du fils de M. D. Le responsable éducatif recentre les discussions, dans la dernière partie de la synthèse, sur les objectifs à se fixer au regard de l'échéance judiciaire.

Il n'y a pas eu de GER à propos d'A. parce qu'il n'y en a pas eu nécessité ; ainsi que le disent les professionnels, « tout s'est déroulé dans l'informel des échanges. »

→ **15 mai 2008 : 1<sup>ère</sup> synthèse d'échéance.** 4 participants (référente, psychologue, responsable éducatif, Assistant familial)

Contenu. L'objet de la réunion est placé, par le responsable éducatif, « sur un plan juridique ». Ceci à double titre, à la fois par une reprise des conclusions de l'audience en cours d'appel (suite à la demande du père) et dans la perspective de la convocation chez le juge pour le 6 juin. Le discours du père, venu à l'ASE le mois précédent, est rapporté. Il conduit à relativiser le regard très négatif que la mère et la grand-mère portaient sur lui. L'installation en famille d'accueil d'A. est qualifiée d'« impeccable », l'enfant s'y exprime beaucoup. La perspective d'un futur éventuel séjour chez son père est source de craintes (A. ne le souhaiterait pas et les travailleurs sociaux disent « manquer d'éléments » à son sujet). On décrit la difficulté de la mère à être dans une posture éducative pour sa fille et à lui manifester de l'affection. Sont énoncées et commentées les conclusions de l'expertise psy (« absence de maltraitance sexuelle. ») La synthèse se termine sur le point de vue sur la situation, partagé par tous, qui devra être transmis au juge, à savoir maintien du placement et poursuite des investigations en direction de la famille de la mère.

Modalités de structuration des échanges. Il s'agit principalement, voire exclusivement, dans toute la première partie de la réunion, d'interactions entre le responsable éducatif et la référente puis les voix du psychologue et de l'assistant familial se font entendre. Elles viennent construire et renforcer une représentation du père fondée sur la défiance et la nécessité de poursuivre le placement.

→ **20 octobre 2008 : 2<sup>ème</sup> synthèse d'échéance.** 5 participants (les mêmes que pour la précédente synthèse avec en plus la présence d'une assistante sociale de secteur qui depuis février est impliquée dans l'accompagnement de Mme H et de son compagnon au niveau de l'insertion.)

Contenu. Exposé et évaluation positive des étapes de la reprise de contact avec le père (visite puis vacances de l'enfant à son domicile) suivi d'une période de déconvenue, il ne se manifeste plus. Ensuite la lourdeur des visites médiatisées avec la mère, déjà précédemment décrite, est exposée ainsi que le poids de la présence de la GMM. Les échanges débouchent sur un constat d'insatisfaction quant aux adultes dans la famille pouvant prendre en charge l'enfant (« c'est décevant d'un côté comme de l'autre »). Une poursuite du placement selon des modalités identiques est finalement validée et fait consensus.

Modalités de structuration des échanges. Toute la 1<sup>ère</sup> partie de la synthèse repose sur des propos de la référente et de l'assistant familial. Puis le responsable éducatif et dans une moindre

mesure le psychologue participent à l'échange en soulignant à quel point la mère est disqualifiée par ses propres parents et en s'inquiétant pour l'enfant « là au milieu ».

### *c) Constats et interrogations formulés aux différents temps de l'analyse de cette situation*

#### ➤ **Qu'en est-il de la coordination avec le secteur ?**

Avant le placement, il y a eu une action conjointe entre les professionnels de l'ASE et l'assistante sociale de secteur même s'il avait été souligné qu'ils « avaient un peu de mal à réagir. » Ensuite ils disparaissent du paysage et ne seront plus présents à aucun des temps collectifs formels sur cette situation hormis la présence d'une assistante sociale, à la dernière synthèse d'échéance qui travaille sur le versant insertion avec la mère et son compagnon. On peut s'étonner que les professionnels qui sont porteurs en partie de l'histoire, qui ont entendu la demande de la mère et de son compagnon, soient absents après le placement. Ne sont-ils pas un maillon essentiel pour avancer avec la famille pendant cette période de rupture ? Il y a un décalage entre la nécessité d'« avoir des regards croisés », « la volonté de créer un maillage entre les services spécialisés de l'enfance » pour reprendre les mots du responsable éducatif et l'absence des professionnels du secteur qui semble relever d'un donné, d'un constat sans action possible.

#### ➤ **Quelles fonctions sont attribuées aux synthèses ?**

Tension entre une version basse « on capitalise des informations, on met en ordre des éléments, c'est un état des lieux, on va pas refaire le monde » et une version plus poussée qui verrait l'élaboration d'hypothèses et la définition de pistes d'action. On peut s'interroger sur le moment T où débute l'activité évaluative. Par exemple, les modalités de présentation des informations dans le 1<sup>er</sup> temps de la synthèse ne sont pas sans liens avec une forme d'activité interprétative. L'objectif pour chaque professionnel est de se constituer un point de vue sur la situation et pour le responsable éducatif de parvenir, dans la mesure du possible, à un consensus entre les participants. Chacun arrive avec « son investissement dans le dossier. » Un écart apparaît entre l'idéal qui verrait chacun étudier le dossier avant la synthèse et le réel où parfois « on arrive comme un cheveu sur la soupe », car le temps manque pour préparer en amont le travail. Dans la situation d'A., la priorité qui était de protéger l'enfant en l'éloignant de sa mère et de son compagnon est assurée, tous les indicateurs sont positifs quant à son « installation » dans la famille d'accueil. Le constat est fait que les échanges sont pauvres entre la mère et sa fille lors des visites médiatisées (« on sent beaucoup de vide »). L'inquiétude se déplace sur les séjours de l'enfant chez les grands-parents, inquiétude liée au fait que les professionnels ne connaissent pas ces personnes. C'est ensuite le rapprochement avec

le père qui devient source de questionnements et de doutes. Chaque temps de travail collectif formel, dans cette situation, semble jouer une fonction de réassurance sous-tendue par cette orientation : puisque l'enfant va bien, maintenons pour elle un cadre sécurisant.

➤ **À quelles conditions l'équipe est-elle ressource pour l'activité évaluative ?**

Deux points liés à la conception et à la nature du travail à réaliser peuvent apparaître comme limitant l'ouverture et la confrontation des points de vue :

- la nécessité d'un consensus (le responsable éducatif dit qu'il doit « trancher ») en fin de synthèse. Celle-ci ne peut pas ou difficilement se terminer sur des interrogations.

- la nécessité de s'être forgé un point de vue avant la synthèse (« une bonne connaissance »). On ne vient pas à la synthèse avec des questionnements, mais avec des « hypothèses » dont on espère - le temps est limité - qu'elles seront « partagées ». Ceci est en contradiction avec les autres intentions exprimées par ailleurs : référence à « la nécessité de prendre le temps, à l'idée d'accepter les zones d'ombre, l'idée de la maturation ».

Les professionnels insistent sur une condition essentielle : on ne peut travailler que dans une équipe où la parole circule, et dont le climat relationnel est satisfaisant. Si cela n'est pas le cas, chacun reste prudent dans ses dires et les temps collectifs de travail ne sont pas des ressources pour penser l'activité quotidienne. Les résonances psycho affectives qu'engendrent forcément l'exploration de la situation familiale (la souffrance des différents acteurs) ne peuvent être contenues par le groupe. Domine alors un vécu d'isolement pour le travailleur social référent.

➤ **Qu'en est-il de la compréhension des comportements de l'enfant et de leurs évolutions ?**

Les comportements problématiques de l'enfant notamment sur le registre sexuel sont largement décrits au tout début du travail, ils sont à l'origine du placement et de la rapidité avec laquelle celui-ci va se dérouler. Ensuite les professionnels attendent le compte-rendu de l'expertise d'un pédo-psychiatre, expertise qui conclut à l'absence d'abus sexuel. Le constat est fait par ailleurs que les comportements problématiques n'existent pas en famille d'accueil. Une hypothèse est émise à ce sujet lors de la synthèse d'admission, « les descriptions que le compagnon de la mère fait des sollicitations sexuelles de A., peuvent être en rapport avec ses envies à lui », « Mr D. peut grossir les choses, sinon en inventer, pour tirer la sonnette d'alarme, pour dire *attention* ». Cette hypothèse ne sera pas reprise et les comportements à l'origine du placement ne seront plus interrogés. De fait, le psychologue conclura, à la fin du processus global d'analyse de cette situation, qu'il s'agit là d'« une énigme non élucidée ». Pourtant, plusieurs observations sur différents écarts dans



l'observation avaient commencé à interroger les professionnels : - suivant les adultes se trouvant face à elle, A. avait des comportements différents. – les propos de M. D sur les comportements problématiques de l'enfant (lacérait le canapé), ne semblaient pas se vérifier dans la réalité. N'y avait-il pas intérêt à poursuivre de telles observations et à en chercher le sens pour les personnes elles-mêmes ?

➤ **Qu'en est-il de la place du père (M. N) aux différentes étapes du travail ?**

Le père n'est pas présent en amont du placement malgré la nécessité de la signature des deux parents dans le cadre d'un accueil provisoire.

Il est dit à la réunion de présentation de la situation : « répondons favorablement à la demande d'éloignement de la mère et ensuite on contactera le père dont le service a les coordonnées. » M. N s'est ensuite très vite manifesté sous la forme d'un courrier, en avertissant aussi le juge qu'il était prêt à assurer la garde de sa fille. Il a d'ailleurs fait appel à la décision du juge quant au placement.

A la synthèse d'admission, on parle beaucoup plus du père ; une rencontre avec lui a eu lieu mi-avril et sa « volonté orale de reprendre son enfant » est rapportée. Il est question à son sujet de différentes pistes d'action, mais qui ne seront qu'évoquées : l'appeler ? Demander une enquête des services sociaux Parisiens à son sujet ? Attendre que la cour d'appel « revisite tout cela ? » La conclusion finale des échanges est la suivante : « besoin de mûrir la question, l'appeler oui mais pourquoi ? Il ne s'est pas manifesté à notre niveau. » Pour autant la référente dira par la suite avoir ressenti une gêne de ne pas avoir entamé plus rapidement quelque chose avec lui.

A la 1<sup>ère</sup> synthèse d'échéance, on rapporte les propos du père à propos de son rejet par les parents de son ex-épouse, ses motivations à laisser l'enfant lors du divorce avec sa mère, sa volonté de suppléer aux défaillances maternelles actuelles. On met en doute ses véritables motivations à obtenir la garde de sa fille : ce placement heurte-t-il ses valeurs ? Sa fierté ? Ne cherche-t-il pas plutôt « à récupérer un bel objet ? » Ces doutes viennent de l'absence de mots qui sont attendus de sa part, mais qu'il n'a pas prononcés. Par exemple, le père dit avoir désiré cet enfant (contrairement à la mère) mais il n'a pas dit explicitement qu' « il l'aime. » En fin de synthèse, il est dit à son sujet : « la balle est dans son camp par rapport à ce qu'il revendique de manière forte à savoir récupérer sa fille (...) on va attendre pour voir comment il va se positionner juridiquement, mais également en tant que père. » Quant au rapport pour le juge, il est convenu d'écrire que « rien pour le moment ne nous laisse à penser que le père est en capacité d'accueillir A. »

A la seconde synthèse d'échéance, il est beaucoup question du père, de la reprise positive de contact avec son enfant suivie d'une absence de manifestation de sa part. Suite à ce constat, il est

dit : « C'est à lui de se manifester, s'il ne demande rien, nous on va pas à la pêche (...) on ne peut pas avoir envie à sa place. »

Les professionnels constatent dans les temps de co-analyse que si la place du père dans les temps de travail collectif a graduellement augmenté, à l'inverse on ne parle plus d'autres adultes, comme notamment le compagnon de la mère, mais aussi le grand-père maternel ou encore l'oncle. Les cartes familiales et les tableaux réalisés ont mis ce point nettement en évidence.

➤ **Qu'en est-il plus largement des points d'appui à partir desquels un travail avec les parents peut s'initier et se développer ?**

Les professionnels s'interrogent en lisant les documents produits durant la recherche et suite à nos questions :

- Est-on dans un processus de disqualification des parents ? Comment dégager des pistes de travail avec une mère uniquement appréhendée de façon négative (« insignifiante », « déficiente », « sans affects », « tellement démunie », « pas capable de prendre une initiative ») ? Sommes-nous davantage identifiés à l'enfant et moins ouverts à la souffrance des parents ? Sommes-nous trop jugeant à leur égard ? Est-ce un effet de la priorité accordée à l'enfant ?

- Comment être motivés dans la durée en ce qui concerne le travail avec les parents ?

Pour les professionnels, cette question doit être mise en rapport avec des vécus, des expériences de travail avec les parents : « on met parfois de l'énergie et on se dit tout ça pour ça ! ». Cela renvoie à des situations où la question du lien parent-enfant (lien à tout prix, lien à quel prix) est en tension entre l'idée de faire le deuil et de rester ouvert à un possible.

Dans le cas de la mère d'A. se pose aussi la question de comment mobiliser un parent apparemment sans demande. Et également la question de la compréhension que développe à ce moment là le collectif sur ce qui apparaît comme une absence de demande.

La question du lien, de la parentalité, etc. est discutée à partir d'une autre situation en cours qui concerne une mère et son bébé. L'évaluation du lien est tout à fait importante disent-ils et elle invite à se poser les questions suivantes :

- Parle-t-on de la qualité parentale en tant que telle ou du lien entre parent et enfant ?

- Est-ce qu'on observe le lien des deux côtés (comment l'un réagit-il à l'autre ) ou seulement à un seul bout ?

- Parle-t-on globalement de la nature du lien, ou de quoi sont faits les brins qui le composent ? Quels brins sont importants (fiabilité, continuité, etc. ) ? De tenir compte du fait que maintenir un lien peut en certains cas signifier maintenir un lien de pensée entre l'enfant et ses parents.

- N'est-il pas essentiel de différencier l'attribution massive d'une disqualification et une autre plus contextualisée ?

On voit ainsi se dessiner à propos du lien une réflexion théorique aux nombreuses implications pour l'activité concrète.

## **2-3 Troisième situation**

### **a) Présentation**

Il s'agit d'un jeune de 16 ans suivi dans le cadre d'une mesure d'AEMO. Ses parents ont divorcé en 92, l'année de sa naissance. Il est alors parti avec sa mère vivre dans le sud de la France où résidait sa famille maternelle. Sa mère a deux autres enfants. Elle est décédée en 2001 et K. a été confié à ses grands-parents maternels. Il est venu ensuite, en septembre 2003, vivre avec son père, celui-ci ayant fait reconnaître ses droits. K. l'a très peu vu pendant toute son enfance en raison d'une opposition de sa mère. Le père est marié avec une femme gravement malade, il n'y a pas d'enfants dans le foyer. Suite à un acte délictueux (vol d'argent sur la carte bleue), un violent rejet du père et de la belle-mère s'est exprimé à l'égard de K.

La situation, du point de vue du service, est présentée comme étant atypique quant à ses modalités d'engagement : une rencontre fortuite entre le responsable éducatif et le chef de service de l'Aemo les conduit à échanger sur la situation de K. pour lequel une ordonnance de placement de 6 mois est prise. « Une option est mise » sur une famille d'accueil disponible relevant d'un service extérieur à l'Ase. Le jeune est donc confié à l'ASE qui, par délégation, le confie à un service de placement familial. Il est scolarisé au lycée et en internat la semaine.

### **b) Les temps de travail**

Temps de travail collectifs formels au sein du service sur cette situation	Temps de co-analyses avec le responsable éducatif, la référente et la psychologue.
<ul style="list-style-type: none"><li>• 24 janvier 2008: 1<sup>er</sup> temps de présentation à l'ensemble de l'équipe et choix d'un référent</li><li>• 11 mars 2008 : synthèse d'admission.</li><li>• 24 juin 2008 : synthèse</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 4 mars 2008 : co-analyse de la présentation à l'équipe</li><li>• 20 mars 2008 : co-analyse de la synthèse d'admission à partir du verbatim</li><li>• 1<sup>er</sup> juillet : co-analyse de la</li></ul>

d'échéance	<p>synthèse d'échéance à partir du verbatim.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mars 2009 : Etude du dossier avec participation de la référente.</li> <li>• 16 avril 2009 : analyses transversales de la situation à partir de cartes relationnelles.</li> <li>• 12 mai 2009 : reprise de l'analyse transversale avec l'ensemble de l'équipe.</li> <li>• Septembre 2009 : remise aux professionnels de l'ensemble des données récoltées et mises en forme sur cette situation.</li> <li>• Février et mars 2010 : Analyse transversale de la situation réalisée avec des professionnels extérieurs à la situation. Recherche de généralisation des éléments d'analyse.</li> </ul>
------------	--

➔ **24 janvier 2008: 1<sup>er</sup> temps de présentation à l'équipe de la situation et choix d'un référent.** Une vingtaine de participants.

Contenu. La présentation est très rapide, à peine 3 minutes. L'histoire familiale du jeune est retracée à grands traits et le motif de la crise entre le jeune homme, son père et sa belle-mère est précisé tout en étant modulé (« juste un vol... »). Le regard qu'on porte sur lui se veut positif (« c'est pas un gamin délinquant, ni violent. »). On apprend également que c'est K. lui-même qui a demandé « à avoir un lieu à lui. » Mme D. (responsable) précise qu'elle a du écrire au juge qui avait rendu un jugement non conforme et que tout est rentré dans l'ordre. Il n'y a pas de nomination de référent dans ce cadre là.

Modalités de structuration des échanges. La présentation de la situation est faite à deux voix, la responsable du pôle et le responsable éducatif. Elle ne donne lieu à aucun autre échange avec les autres professionnels.

➔ **11 mars 2008 : synthèse d'admission.** 6 participants (Responsable éducatif, référente, psychologue et stagiaire psychologue pour l'ASE, le responsable du service de placement familial et l'éducatrice AEMO.)

Contenu. Il y a une mise en commun d'informations autour des zones d'ombres existantes quant à la nature des liens de filiation entre le fils et le père. On relève la grande difficulté, mais

aussi la volonté de ce père de faire reconnaître ses droits et de participer à l'éducation de son enfant. On souligne aussi le grand investissement de son épouse dans ce projet de retour et dans les premières années qui l'ont suivi. L'enfant faisait l'objet d'un suivi psy et une mesure d'AEMO avait étayé son retour. L'événement (le vol) a compromis l'équilibre familial déjà fragile (le père dit que la rencontre avec son fils ne s'est jamais réellement faite.) Le discours du père et de la belle-mère sur le jeune est extrêmement négatif et évalué comme étant « disproportionné » par les professionnels, qui identifient aussi « une grande souffrance » chez chacun d'eux. La GMM qui a élevé l'enfant au décès de sa mère, est toujours très présente et demande un retour de K. pour les vacances tandis que celui-ci ne le souhaite pas. La situation en famille d'accueil est décrite de façon très positive, le comportement du jeune est valorisé (« modéré dans ses propos, respecte les règles... »). Les difficultés relationnelles importantes entre père et fils sont étudiées à partir de la personnalité du père qui apparaît complexe, contrastée (principes éducatifs très rigides, très cadrant, s'abritant derrière ses principes, inaffectif et peut-être dépressif.) Des rencontres entre le père et le fils, médiatisées par la psychologue du service de placement familial, sont prévues et les professionnels des différents services présents tentent de définir quels sont les interlocuteurs les mieux placés pour répondre aux besoins du jeune.

Modalités de structuration des échanges. L'alternance des tours de parole est égalitaire entre les professionnels de l'ASE (à l'exception de la psychologue qui n'a pas connaissance de la situation) et les deux autres professionnels. Les participants décrivent, *a posteriori*, la sensation d'une certaine lourdeur durant ce temps de travail collectif. L'hypothèse d'une perception en écho avec la représentation de la problématique familiale est avancée.

Il n'y a pas eu de GER à propos de K. Il est précisé que la référente ASE a des temps d'échanges et de coordination téléphonique avec le référent du service de placement familial.

→ **24 juin 2008 : synthèse d'échéance.** 5 participants (référente ASE, psychologue, responsable éducatif, responsable/référent du service de placement familial, assistante sociale de secteur.)

Contenu. Le début de la synthèse apparaît confus, l'assistante sociale du CMS ne sachant pas si la situation relève ou non de son secteur, le doute existant par ailleurs sur le fait qu'il y ait eu ou non une main levée de l'AEMO. On reprend ensuite les éléments contenus dans la synthèse d'admission, avant de se centrer sur le vécu actuel du jeune. On confirme à son sujet des éléments d'appréciation très positifs et une parole possible autour de la maladie et de la mort suite à un problème de santé sérieux qui a touché l'assistant familial. K. serait « empêché » par la GMM d'aller sur la tombe de sa mère. Les objectifs du placement sont reformulés à savoir que le jeune

homme ait un espace de liberté en famille d'accueil et qu'il puisse, avec plus de distance, travailler ses liens avec sa famille. Le 1<sup>er</sup> apparaît totalement atteint ; quant au 2<sup>ème</sup>, c'est-à-dire la relation avec son père, il n'a pas progressé (position qualifiée de « défensive » de part et d'autre, mais aussi repérage d'une peur du jeune envers son père) ; avec la belle-mère, cela reste « terriblement lourd. » La dynamique familiale du côté maternel est explorée, par la mise en avant de la place de la GM qui aurait été une mère de substitution et continue d'être très « intrusive » dans la vie du jeune. Celui-ci poursuit une psychothérapie au CMPP et a de bons résultats sur le plan scolaire bien qu'il y ait de nombreuses absences ainsi qu'un comportement arrogant à l'égard des enseignants. Il est question également de son identité sexuelle et de sa préférence pour les garçons.

La conclusion s'oriente, sans hésitation, vers la nécessité de maintenir le placement. Quant aux problématiques familiales d'un côté comme de l'autre, il est surtout question d'« être prudent », « de choses très brûlantes qu'on ne touchera pas qui sont installées de longue date » et pour le jeune, le mieux « est de l'aider à s'en dégager ». Son retour pendant les vacances chez la GMM fait l'objet d'avis contrastés.

Modalités de structuration des échanges. Alternativement chaque professionnel apporte des informations, commente les propos entendus et questionne ou se questionne pour se construire un point de vue sur la situation.

Juillet 2008 : le magistrat ordonne la poursuite du placement pour un an.

### *c) Constats et interrogations formulés aux différents temps de l'analyse de cette situation*

#### ➤ Qu'est-ce qui vient orienter les choix et le rythme des actions dans la préparation de l'accueil ?

Le responsable éducatif explique que la mise en œuvre de cette situation est une succession de hasards : rencontre fortuite dans les couloirs du service avec M.S de l'AEMO qui venait présenter le dossier du suivi de K. à la responsable de Pôle, avec une ordonnance du juge à la main. Il s'intéresse à la situation, car elle correspond à son secteur. Suite à cet échange, le responsable éducatif dit « être en mesure de se faire une idée assez précise de la situation. » Ensuite, il propose à une personne de son équipe qui confirme avoir de la disponibilité de devenir référente ; comme il y a par ailleurs une famille susceptible aussi d'accueillir des ados, « une option est mise ».

Le choix des modalités d'accueil et de la famille retenue était déterminé avant la présentation du jeudi matin. Cette anticipation est expliquée, par le responsable éducatif, comme « une opportunité

à ne pas manquer. » Pouvoir « mettre une option sur une famille » évite de « se trouver pris au dépourvu » et permet de diminuer le niveau des préoccupations quotidiennes. Cependant, cela questionne aussi l'analyse possible des composantes d'une situation avant que ne soit prise la décision sur les modalités d'accueil ainsi que la mobilisation effective du collectif de travail. Ces conditions singulières d'entrée dans la situation favorisent la formulation de présupposés par rapport à la situation par exemple le fait de partir d'emblée sur une orientation en famille d'accueil. Pris dans le mouvement et l'enchaînement des actions, il est difficile d'analyser le poids des pressions diverses, de s'en dégager le temps de l'analyse. Comment l'urgence sert-elle ici d'aiguillon à l'action ? Comment la prescription que constitue l'ordonnance du juge est-elle mise en œuvre ? S'agit-il de l'appliquer immédiatement ? S'agit-il d'un écrit à partir duquel les conditions de l'accueil vont devoir au contraire être élaborées ?

Compte tenu de la demande d'éloignement du jeune et de l'accord du père, un AP aurait été semble-t-il plus adapté, mais c'est pourtant le cadre judiciaire qui est finalement retenu. Quelle est la fonction attribuée à cette introduction du judiciaire en une telle situation ?

➤ **Comment le partenariat dans la délégation est-il ressource ou non pour l'action ?**

Des divergences apparaissent entre les services sur les choix quant aux priorités dans l'action : rester centrés sur le placement en cours ? Pousser les investigations du côté de l'histoire familiale ? Elles ne sont néanmoins pas parlées et travaillées et ne peuvent pas constituer dès lors des ressources pour concevoir les différentes interprétations possibles de la situation.

Sur les cartes relationnelles, deux systèmes familiaux apparaissent, l'un du côté de la GMM et l'autre du côté du père. Seul le second sera objet d'attention au cours des 6 premiers mois de la mesure. La question émerge par ailleurs de l'espace que l'ASE aurait pu investir en complémentarité avec l'action du service de placement familial.

On peut s'interroger par ailleurs sur le rôle du référent ASE, sa place, la fréquence et la nature des liens avec le service partenaire : comment faire en sorte que ce ne soit pas seulement l'événement ou le symptôme qui provoque la rencontre entre les services ou les temps institués de synthèse ?

➤ **De quelle nature sont les discours sur les parents ?**

La lecture du verbatim de la synthèse d'admission à distance (dans le temps et à travers le regard de professionnels non impliqués dans la situation) peut donner le sentiment que le discours sur les parents n'est pas très éloigné d'un jugement. En tout cas, la distinction entre ce qui relève des représentations, ce qui se donne pour avis et ce qui traduit des jugements n'est pas évidente. La

succession des tours de parole fait apparaître un effet de miroir de l'analyse produite sur la situation, de ce dans quoi l'enfant est pris. Comment une mise en mouvement pourrait-elle se produire ? Par exemple, on peut s'interroger sur ce qui pourrait permettre le passage d'une vision plutôt psychopathologique au sujet du père et de la belle-mère, mais aussi de la GMM à une vision plus centrée sur la question des liens, de l'histoire familiale et de ses aléas.

## **2-4 Quatrième situation**

### **a) Présentation**

Il s'agit de la situation d'une petite fille de 9 ans, M., accueillie en urgence, dans un cadre judiciaire, à la suite d'un signalement rédigé par un médecin psychiatre après constat de maltraitances physiques (hématomes sur le corps de la fillette). Son père est identifié comme étant l'auteur des violences. La famille est composée de 6 enfants nés entre 1992 et 2006. M. est en établissement spécialisé, en internat séquentiel. C'est l'ensemble de la fratrie qui devra être accueilli en urgence par les services de l'ASE avec un placement pour chacun en famille d'accueil.

Les parents voient leurs enfants dans le cadre de visites libres régulées par le service.

### **b) Les temps de travail**

Temps de travail collectifs formels au sein du service sur cette situation	Temps de co-analyses avec les référents, le psychologue de l'équipe ainsi que la responsable éducative (en début et fin de processus.)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 18 octobre 2007 : 1<sup>er</sup> temps de présentation à l'ensemble de l'équipe et choix d'un référent</li> <li>• 17 décembre 2007 : synthèse d'admission.</li> <li>• 21 janvier 2008 : situation étudiée en GER (groupe d'élaboration et de réflexion.)</li> <li>• Le 10 mars 2008 : synthèse d'échéance.</li> <li>• Mars 2008 : GER. Poursuite et</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 31 janvier 2008 : co-analyse de la présentation à l'équipe à partir de l'enregistrement vidéo</li> <li>• 15 mai 2008 : co-analyse de la synthèse d'admission à partir du verbatim</li> <li>• 13 juin 2008 : co-analyse du GER à partir du verbatim</li> <li>• 10 juillet 2008 : co-analyse de la synthèse d'échéance.</li> <li>• Février 2009 : Etude du dossier avec participation des trois</li> </ul>



<p>finalisation de la synthèse d'échéance en interne.</p>	<p>référents et du psychologue.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 mars 2009 : analyse transversale de la situation à partir de cartes relationnelles.</li> <li>• Avril 2009 : reprise de l'analyse transversale avec l'ensemble de l'équipe.</li> <li>• Septembre 2009 : remise aux professionnels de l'ensemble des données récoltées et mises en forme sur cette situation.</li> <li>• 28 janvier et février 2010 : Analyse transversale de la situation avec une professionnelle extérieure à la situation et recherche de généralisation des éléments d'analyse.</li> </ul>
---	---

→ **18 septembre 2007.** 1<sup>er</sup> temps de présentation à l'équipe de la situation et choix d'un référent. 24 participants.

Contenu. Il est fait état de l'enchaînement des faits et des décisions. À ce moment-là, l'OPP du parquet (en attente de la saisine du juge) va être prise. Le service se prépare à accueillir l'enfant bien que la question d'une éventuelle hospitalisation soit posée. L'éventualité d'un accueil d'urgence pour l'ensemble de la fratrie est formulée. Il est fait état d'une connaissance antérieure de la famille maternelle. Il est dit également que l'enfant s'exprime sur l'alcoolisation de son père et sa violence à l'égard de tous les enfants à l'exception de la petite dernière. La responsable de pôle précise que l'« on est ici bien éloigné d'un travail sur un projet de protection de l'enfance, puisqu'il s'agit, dans le cadre d'un accueil physique urgent, de protéger des enfants qui vont assez mal qu'on extrait de leur milieu familial, comme on dit, pour les protéger. »

Le choix du (des) référent(s) est peu aisé en raison d'une indétermination du nombre d'enfants accueillis. Deux travailleurs sociaux se positionnent.

La préoccupation dominante dans ce temps de présentation, diront les professionnels, est davantage l'identification de l'équipe qui aura en charge la situation que la connaissance en elle-même des éléments la constituant.

Différents points liés à l'organisation interne du service sont soulevés à cette occasion : sous l'angle des territoires (qu'en est-il de la cohérence dans l'activité si une même famille est « saucissonnée » au niveau de la prise en charge ?), sous l'angle du fonctionnement des équipes (de quelles ressources en nombre de postes chacune disposera-t-elle ?), sous l'angle de l'appréciation de la charge de travail de chacun (quelle visibilité ?)

Modalités de structuration des échanges. C'est la responsable de pôle qui présente les éléments en insistant sur le caractère d' « urgence » liée à cette situation. Le choix du (des) référent se fait alors que se produisent de nombreuses interactions portant sur des niveaux différents en termes de contenus.

→ **17 décembre 2007** : synthèse d'admission. 20 participants (professionnels de l'équipe ASE : psychologue, travailleurs sociaux, Assistant familial pour chaque enfant, stagiaires, assistante sociale et psy), assistante sociale de secteur, éducateurs référents pour les enfants en établissement spécialisé, psychologue de l'institution où se trouve M., directrice de la Segpa du collège où l'enfant est scolarisée).

Contenu La synthèse d'admission débute par le rappel des motifs du placement à savoir la maltraitance constatée vis-à-vis de l'enfant par les professionnels du lieu d'accueil et la mise en cause du père qui doit être jugé. Un retour s'opère sur la mesure d'AED précédemment effective pour cette famille. Cette dernière de longue durée constituait un étayage pour la famille et la situation s'est dégradée depuis son arrêt, il y a un an de cela. Les motifs de l'arrêt étaient, l'absence de progrès constatés dans l'intervention auprès de la famille.

On décrit ensuite l'état catastrophique de l'appartement, lequel reflète, selon une hypothèse émise, un fond abandonnique touchant à l'ensemble de l'appareil psychique groupal. Sont évoqués, au sein du couple parental, les tentatives de séparation et les déménagements. D'autres personnes de la famille sont situées dans la problématique familiale : la grand-mère maternelle « omniprésente » mais également une tante. Il est dit plus loin que l'appartement a été complètement refait et que la mère explique l'état d'abandon précédent par le fait qu'elle a été débordée dans la gestion du quotidien en raison d'hospitalisations.

Chaque enfant fait ensuite l'objet d'un temps d'échanges différencié au cours duquel sont présentés le vécu du placement, l'adaptation en famille d'accueil, le positionnement scolaire, mais aussi leur rapport à la nourriture. Il est relevé que globalement, les enfants sont « bien élevés... qu'ils ne sont pas des sauvages. » En ce qui concerne M., il est précisé qu'elle n'est pas « ingérable » comme ses parents la décrivaient, mais que cependant elle manifeste, depuis environ deux semaines, une intolérance à la frustration. A l'école également, elle « est beaucoup dans la provocation. »

Sont précisés, la date de jugement du père suite aux mauvais traitements et la prochaine échéance judiciaire pour la situation des enfants. Un bilan, fixé par cette échéance, est programmé dans un délai de trois mois. L'organisation des vacances de Noël fait l'objet d'un temps d'échanges spécifique avec les familles d'accueil.

Le temps des objectifs de travail prend la forme d'une phrase de synthèse en fin de réunion (« on va s'attacher à fournir un environnement le plus adapté possible aux enfants, de façon à ce

qu'ils reprennent, à l'image de la petite dernière, un peu de vie, qu'ils continuent à progresser. »)

Modalités de structuration des échanges. La réunion est animée par le psychologue de l'équipe qui a en charge la situation de M. (ceci en raison de l'absence pour maladie de la responsable éducative.) Elle est assez formellement structurée en raison du nombre d'enfants et du nombre de présents.

➔ **Situation étudiée en GER.** 9 présents

Contenu : La professionnelle référente de M. s'interroge suite à la réception de notes du juge des enfants (en lien avec l'action de l'avocat du père d'une part et l'administrateur ad hoc d'autre part) sur la validité à poursuivre, voire à augmenter comme cela est prévu, les rencontres entre les enfants et leurs parents sans médiatisations (craintes que le père fasse pression sur M. par rapport aux accusations de mauvais traitements.) Les carences éducatives de la mère sont rappelées ainsi que la difficulté explicite de l'un comme de l'autre à faire face au comportement de M. L'absence d'intervention dans la famille dans le temps qui a précédé le placement et la non-détection des professionnels (AEMO, secteur, UDAFF) quant à la dégradation de la situation est interrogée.

La discussion s'engage sur la distinction ou non à opérer entre les enfants de la fratrie par rapport au rapprochement avec les parents. Certains enfants ont-ils une position « à part » ? Cela apparaît être le cas pour l'aînée, mais aussi pour M. dont les parents expriment à son égard des difficultés qu'ils ne formulent pas pour leurs autres enfants. Ils ne souhaitent pas explicitement son retour au domicile familial alors que cela est clairement exprimé pour les autres. Comment ne pas accentuer « un rôle de bouc émissaire » pour cette enfant ? Quelle est la position du juge à ce sujet ? Faut-il s'en remettre à son appréciation ou l'influencer dans sa prise de décision ? On déplore alors le délai court pour se construire un point de vue précis sur les choix à effectuer. Il est fait un retour sur les comportements problématiques de M. dans sa famille en lien avec l'absence « de rappel de la loi », la « non-inscription de l'interdit de l'inceste » dans ce milieu de vie (l'un des frères disant que M. « vient dans sa chambre et fait l'amour » : la dimension imaginaire de tels propos est ici soulignée.) Le temps de GER s'arrête sur la nécessité de médiatiser davantage le dialogue entre la mère et sa fille aînée.

Modalités de structuration des échanges. Enchaînement de prises de paroles et évocation de différents aspects problématiques dans cette situation sans structuration apparente et objectifs explicites.

➔ **Le 10 mars 2008 : synthèse d'échéance.** 18 présents. Pour partie, les mêmes participants que dans la synthèse d'admission, mais aussi quelques professionnels en moins et d'autres

en plus.

Contenu. Les objectifs sont clairement énoncés : rappel historique, point sur la dynamique familiale, les enfants et propositions à formuler au juge quant au devenir de ceux-ci. Avec quelques variantes, c'est ce schéma qui va constituer les différentes thématiques de la réunion.

Le professionnel de l'AEMO présent à cette synthèse dresse un historique des nombreuses mesures de suivi pour cette famille et précise que les parents et plus particulièrement la mère ont toujours été présents aux temps de travail fixés. Plusieurs tours de paroles concernent le devenir d'une somme d'argent revenant à M. et versée en dédommagement de l'agression sexuelle dont elle a été la victime. Des points de vues concordants ou divergents s'expriment sur la personnalité complexe du père qui dit facilement 'oui' mais par ailleurs engage des procédures par avocat interposé, sur l'évolution réelle ou de surface des parents (« ils montrent »), sur le couple qui n'est pas « un vrai couple », sur la mère qui manipulerait le père, sur la résonance du placement au niveau du couple, sur la souffrance générée par le départ des enfants. M. est l'enfant qui « cristallise les problèmes de la famille. »

Il est question ensuite de la fille aînée pour qui la situation « est très compliquée », puis de la suivante qui demande depuis le début du placement à rentrer chez elle et enfin, de la jeune sœur L, « très inhibée » et de M. Celle-ci présente des « comportements de moins en moins adaptés » en institution, « une vigilance extrême » est nécessaire à son égard « car elle peut blesser les autres enfants ». Cela est interprété comme le signe d'un mal-être chez elle, « une angoisse qui ressurgit ». Sur le plan scolaire, elle n'est plus dans une dynamique d'apprentissage. Elle exprime fortement le « manque de ses frères et sœurs » et le souhait sans cesse réitéré qu' « elle veut être plus chez son papa et sa maman. » Par ailleurs, elle présente des troubles au niveau de l'alimentation et une prise de poids importante est mentionnée ainsi que des troubles du sommeil. Ses apports de cadeaux à chaque visite auprès de sa famille sont interprétés comme le besoin qu'elle aurait « de se racheter », se vivant comme étant la cause du placement de tous. En conclusion de la présentation de la situation actuelle de M, il est mentionné « une problématique importante. »

C'est ensuite au tour du jeune frère, T (5ans) d'être au centre de l'attention des professionnels. La vie au quotidien est décrite comme étant très difficile par l'assistante familiale : T est dans l'opposition, la destruction (a par exemple « saccagé » le jardin de fleurs), l'agression des autres enfants et à l'école, l'institutrice « n'en peut plus. » De plus, il présente de nombreux comportements problématiques en lien avec la sexualité. L'assistante familiale évoque l'arrêt de la prise en charge ; elle pense qu' « il est irrécupérable. » Le psychologue apporte des éléments contrastés sur cet enfant (« dans une relation duelle, on est impressionné par la finesse de sa pensée ») et interprète ses « passages à l'acte », qui « signent quelque chose de l'ordre d'une insécurité », d' « une angoisse considérable » en lien avec sa position d' « enfant roi, livré à une

toute-puissance » dans sa famille.

Il est ensuite question de « la petite dernière » qui a 18 mois, R qui après une période « sans réactions » se montre vive, éveillée, attachante, mignonne. » Il est souligné cependant des comportements étonnants (frottement de son sexe) peut-être en lien avec le diagnostic d'une mycose.

Vient ensuite la délicate question de la projection dans l'avenir et d'un éventuel retour des enfants au domicile familial. Tous les professionnels présents pensent que les parents vont demander un retour pour 4 des 6 enfants de la fratrie, M étant exclu. Il est dit que le temps du placement (6 mois) est un délai trop court pour « voir où en est la famille ». Avec un sentiment partagé qu'il n'a pas été possible, dans le délai imparti, d'avancer dans cette situation. Les parents auraient répondu aux attentes des professionnels « en surface », et « on sent beaucoup de problématiques cachées. » De là découle un point de vue sur le placement des enfants. D'autres professionnels cherchent à « imaginer des réponses moins lourdes que le placement, des choses plus séquentielles. » Les participants se questionnent sur : Qu'est-ce qui est le plus angoissant pour ces enfants ? L'éloignement de leur vie familiale ou la perspective du retour ? Ou encore une autre alternative comme celle de l'internat en semaine ? Une distinction s'opère entre les enfants (« ne pas tous les mettre dans le même panier. ») La synthèse se termine sur les possibilités matérielles d'hébergement des enfants dans l'appartement familial et sur une histoire de « cagibi. » Le travail de conclusion fera l'objet d'un autre temps de travail, entre professionnels de l'ASE.

Modalités de structuration des échanges. L'animation est d'abord assurée par une assistante sociale puis elle est relayée, dans cette fonction, par le psychologue qui ponctue les échanges par des reformulations ou questionne pour permettre un développement de l'exploration ou encore organise les transitions entre les différentes phases de la synthèse.

➔ **Mars 2008. GER.** Poursuite et finalisation de la synthèse d'échéance en interne.

Contenu Ce temps débute par une reformulation de là où en était restée la discussion en fin de synthèse d'échéance. C'est aussi une volonté qui s'exprime de « se situer en tant qu'ASE » dans cette situation qui mobilise beaucoup de professionnels relevant de différentes institutions. Il est question ensuite de « problématique d'abus sexuel », de « problématique incestuelle » à propos de cette famille.

La pertinence du maintien du placement des enfants est posée, c'est « une question à débattre entre nous ». Les échanges vont alors porter sur la réponse à apporter, identique ou distincte selon les enfants, sur la nature de ce qui est à évaluer, les conditions de réalisation de l'évaluation, la possibilité ou non de s'appuyer sur les évaluations antérieures faites au cours des

nombreuses mesures d'assistance éducative. Le retour est jugé comme étant prématuré et pour autant il apparaît important d'« ouvrir », notamment « en mettant en place des hébergements » et en « essayant d'individualiser la prise en charge dans les temps d'hébergement ». À la nécessité de savoir s'il faut poursuivre le placement pour une durée de 6 mois ou s'il faut le poursuivre pour une durée plus longue, les avis divergent. Il est dit alors que « c'est au juge de prendre la décision » à ce sujet. Pour l'un des enfants de la fratrie avec lequel le placement en famille d'accueil est problématique est posée la question des modalités de prise en charge (maintien ? Autre famille ? Institution ?). Le temps de concertation n'apporte pas ici de réponses.

Modalités de structuration des échanges. Les professionnels engagés directement dans la situation s'expriment en alternance. La discussion donne lieu à plusieurs reprises à l'expression de points de vue différents sur l'appréciation de la situation et sur la suite à donner à la prise en charge.

La décision de la cour d'appel en juillet va voir le retour de trois des enfants dans leur famille et le maintien du placement pour les autres dont M. Les parents vont par ailleurs se séparer.

### *c) Constats et interrogations formulés aux différents temps de l'analyse de cette situation.*

#### **➤ Qu'en est-il de la connaissance, de l'évaluation et de l'articulation avec le travail réalisé, par d'autres services, au domicile familial ?**

Face à la situation de maltraitance, il est observé que chacun reste plutôt sur la défensive, par crainte d'éventuels reproches qui pourraient être formulés. On observe une grande difficulté à analyser les processus de prises de décisions, car il y aurait un risque trop important de glisser vers une critique du travail des autres. La synthèse d'admission reste donc centrée sur des éléments de contenus. Le questionnement (pourquoi l'arrêt de l'AED notamment) ne trouve pas d'espaces et d'interlocuteurs pour être travaillé en dehors du cadre de l'équipe, d'une certaine façon de l'entre soi. Ce n'est pas repris à un niveau institutionnel ni à un niveau interinstitutionnel. Les commentaires sur la relation avec le service de prévention se structurent plutôt autour d'une opposition eux/nous (ex : « on devrait pouvoir faire en quelques mois ce qu'ils n'ont pas réussi à faire en plusieurs années » ou encore « eux, c'est la prévention, nous c'est la protection »). Le flou autour de l'existence d'un rapport offrant une trace de toutes les années de suivi de la famille est symptomatique de cette difficulté à articuler l'action entre les services. Par ailleurs, la frilosité de certains partenaires à envisager le retour des enfants dans leur famille est analysée comme la conséquence d'une culpabilisation encore à l'œuvre « de n'avoir pas agi auparavant, on agi avec plus de passion après et on ouvre le parapluie ».

➤ **Que produit l'antériorité du service dans sa relation avec la famille par rapport aux modalités d'entrée dans la situation ?**

L'évocation du patronyme de la famille suscite aussitôt de nombreuses réactions chez les professionnels lors de la présentation de la situation, « oh, la, la ! », « on a en tête, la situation de la famille B, la famille maternelle » disent les travailleurs sociaux. « Ce que je pouvais dire c'est que la famille maternelle on la connaît bien et qu'elle est chargée d'éléments extrêmement lourds de violence et d'abus sexuels quoi, dans la famille de la maman puisque c'est la soeur de... c'est lourd comme histoire. ». Lors des temps de co-analyse, les professionnels interrogent cette connaissance d'emblée mobilisée : on la questionne dans sa réalité (« des implicites circulent sans être questionnés », « il est fait référence à une mémoire collective qui n'est pas partagée par tous »), dans sa fonction (« ramener à quelque chose de connu, signe une défense contre l'angoisse »), et dans son impact sur le travail engagé (« ça plombe », « ça n'invite pas à s'engager lorsque la situation est lestée d'un passé chargé, avec une succession de prises en charge, un sentiment d'être dans la répétition »).

➤ **Quelles évolutions dans l'activité d'analyse sur cette situation ?**

Évolution des objets de discours : la présentation de la situation en équipe porte sur ce qui est alors les motifs du placement (traces de coups sur M.) pour ensuite glisser vers une centration sur les conditions de vie notamment matérielles - jugées catastrophiques - de l'ensemble de la fratrie (synthèse d'admission) et enfin être au moment de la synthèse d'échéance sur la recherche de « la moins mauvaise solution » dans le degré de proximité entre les enfants et leur parent. L'espace-temps pour que se déploient la compréhension de la problématique familiale globale et l'action à conduire pour accompagner la famille dans ses difficultés apparaît restreint.

Une piste émerge autour de la compréhension du fonctionnement des différents temps de travail autour de cette situation : on se trouverait davantage dans une accumulation de différents temps de travail, chacun ayant comme fonction de trouver une réponse aux questions du moment que dans une élaboration progressive, chaque temps de travail utilisant les ressources des temps précédents. Les professionnels s'interrogent par exemple sur la non reprise de la trace écrite de la synthèse d'admission.

De plus, le grand nombre de professionnels mobilisés dans cette situation pendant les synthèses, situés dans des logiques institutionnelles différentes, rend difficile l'élaboration de perspectives communes.

➤ **Quelles controverses émergent dans le développement de l'analyse et en quoi orientent-elles l'activité d'évaluation ?**

Dans le dernier temps de travail collectif, la responsable éducative souhaite revenir sur la question de la paternité pour l'aînée de la famille en lien avec la problématique d'abus sexuel insuffisamment pointée, de son point de vue, pour l'ensemble de la situation. Le psychologue s'oppose à cette analyse : il doute fortement de la pertinence de parler « d'abus sexuels » (« j'en sais rien personnellement ») et préfère atténuer la gravité de l'analyse de sa collègue en mettant en avant « des rôles qui ne sont pas bien posés à l'intérieur de la famille ». Il se refuse à aller au-delà. Pour l'une, cela reste une réelle question, pour l'autre tout au plus, un point de vigilance. On peut s'interroger sur le pourquoi de cet écart entre des appréciations qui très vite se referment et comment il aurait pu constituer un objet d'investigation partagée.

Dans la formulation de pistes de travail, la responsable éducative revient sur les inquiétudes (« ... enfants qui traînent comme ça sans protection »). Quelles pistes de travail sont à construire autour de cette dimension ? Les professionnels sont en majorité d'accord (cela évoluera) pour demander la prolongation du placement au juge des enfants, mais sur quoi vont-ils s'appuyer pour avancer là-dessus, pour évaluer le degré de dangerosité ou au contraire constater que les inquiétudes quant à la problématique d'abus sexuels étaient infondées ? Est-ce une « vigilance » à avoir, est-ce une expertise qui devrait être demandée ? Et si le juge décide d'arrêter le placement, que se passera-t-il alors ? Qu'est-ce qui pourra être mis en place sur cette dangerosité supposée au niveau intrafamilial, mais aussi au niveau de l'environnement ? Entre les inquiétudes de l'une, la réserve et au mieux « la vigilance » d'un autre, mais aussi les hésitations d'une troisième, quelles lignes directrices sont pensées pour dépasser cette appréciation subjective ?

Le retour ou non des enfants auprès de leur parent est aussi objet de controverses. Pour une professionnelle, il faut maintenir le placement parce que les changements des parents sont purement superficiels ; pour l'autre, il faut s'intéresser à ce que vivent et peuvent faire les parents, donc envisager « qu'est ce qu'on peut faire à domicile ? ». Cette question se développe dans l'un des temps de co-analyse : « Le problème c'est la séparation physique des enfants d'avec leurs parents, il s'agit pour nous de savoir comment se rendre compte des capacités et ressources parentales, tout en maintenant le placement? » Un désaccord existe entre les travailleurs sociaux sur l'intérêt de suivre l'enfant dans sa famille ou à l'extérieur. Question qu'ils se posent : « est-ce qu'on protège les enfants contre la famille ou est-ce qu'on les protège contre un certain nombre d'événements en aidant la famille à identifier ce qui est aidant pour l'enfant et ce qui pose des soucis ? » À nouveau, on se trouve ici face à cette difficulté de la séparation trop étanche entre les services qui interviennent à domicile et le service de l'ASE.





### 3- Le processus d'évaluation

L'analyse repose, rappelons-le, sur l'étude de 4 situations suivies durant le temps de leur accompagnement sur un an. Les situations choisies à leur arrivée au Pôle, n'avaient pas l'ambition d'être représentatives de l'ensemble des situations qui s'y trouvent abordées. Différents professionnels à l'intérieur des trois équipes constituant le pôle se sont impliqués sans qu'on puisse envisagé qu'il s'agisse là d'un « échantillon » représentatif des pratiques professionnelles s'y déployant au quotidien.

La validité des données recueillies tient au fait que toutes les activités mises en œuvre dans d'autres espaces que le travail collectif (rencontres inopinées, rendez-vous pris avec tel ou tel collègue) ou d'espaces formalisés ne relevant pas du niveau collectif à proprement parler (entretiens avec les parents ou l'enfant, VAD, rencontres avec les familles d'accueil, contacts avec le juge, etc.) sont prises en compte dans cette étude pour autant qu'il y en ait une trace explicite dans les échanges formalisés.

D'un autre côté, le travail mené avec les professionnels ne s'est pas arrêté à l'étude des 4 situations pour elles-mêmes, mais a cherché à utiliser les situations comme autant de supports à l'exploration conjointe des processus d'évaluation mis en œuvre collectivement. La dernière phase de l'étude a consisté ainsi à voir ensemble comment les processus repérés à partir des situations finement étudiées pouvaient ou non être généralisés, devaient ou non être relativisés, etc. Il en va de même avec les différences surgissant entre les trois équipes mobilisées dans cette recherche ; loin de constituer des obstacles, ces différences ont été utilisées comme support à l'exploration, à l'ouverture, et à la recherche de ce qui les unit par delà les divergences relatives aux climats d'équipes, aux tempéraments individuels, aux styles des uns et des autres.

Deux types de questions vont être abordées ici : les aspects organisationnels en tant qu'ils marquent et influent le processus et le processus d'évaluation lui-même au travers de la discussion de certaines de ses étapes clefs.

### **3-1 Les aspects organisationnels**

Il n'apparaît guère possible d'analyser le travail collectif d'évaluation sans le situer dans son contexte et sans relever ce qui l'impacte fortement. Ceci représentait bien un des enjeux du projet de recherche. Évoquer les aspects organisationnels c'est à la fois situer les éléments formels d'une structure mais aussi les conditions d'exercice, le vécu des acteurs.

#### ***a) Le nombre de situations par travailleur social***

On a précisé plus haut le nombre important de situations suivies par chaque professionnel. De manière schématique on peut dire que chaque travailleur social peut, au plus, consacrer une heure par semaine pour chacune d'entre elles (enfant et parent), en incluant par ailleurs dans ce laps de temps celui de la réflexion menée en équipe ou réalisée de façon plus informelle.

L'ensemble des professionnels l'a souligné à de nombreuses reprises : le temps manque pour effectuer un travail de qualité. La course contre la montre demeure une préoccupation quotidienne et constante. Dès lors, ce sont les situations les plus 'bruyantes' qui risquent de faire l'objet de plus d'attention, sans doute au détriment de situations plus 'silencieuses' ; pas forcément moins alarmantes, ces dernières peuvent, tôt ou tard, devenir des situations gravement préoccupantes. Les professionnels en charge des situations étudiées n'ont d'ailleurs pas manqué de signaler le bénéfice qu'a pu représenter ce temps supplémentaire d'analyse des situations en lien avec la recherche (même si ce temps a forcément été prélevé sur d'autres obligations).

Sur un autre plan, on peut relever combien la difficile question du travail avec les parents, qui sera évoquée plus loin, prend ainsi une connotation particulière : face au temps qui fuit, comment réussir à s'engager réellement dans une évaluation encore plus fine des dimensions plurielles de la parentalité, pourtant indispensables à l'approfondissement de l'analyse des situations ? Comment ouvrir et laisser ouvertes différentes pistes et hypothèses pour chacune des situations alors que le temps disponible ne va pas permettre de les investiguer ? Il est question ici d'économie psychique.

#### ***b) La temporalité des mesures***

Deux éléments rythment le travail d'analyse. L'un relève de l'instantané, plutôt traité dans le cadre des GER ou lors de moments spécifiques entre un travailleur social et le responsable éducatif, entre le travailleur social et le psychologue ou encore entre deux travailleurs sociaux. L'autre renvoie à la temporalité propre des mesures. Le travail collectif est organisé en fonction des

échéances : l'accueil qui donne lieu au travail de présentation puis à la synthèse d'admission, la fin de mesure qui donne lieu à la synthèse d'échéance.

Le temps du travail collectif apparaît de ce fait assez formalisé, sans qu'il ne corresponde nécessairement au temps des enfants et des familles dans leurs dynamiques historiques. Le temps de l'organisation n'est pas nécessairement le temps de ceux qui l'habitent, familles ou professionnels. Au regard du nombre de situations gérées par chaque équipe, les temps de GER ne parviennent pas à répondre aux besoins manifestés de mise en réflexion des différents moments d'une prise en charge. Certaines synthèses peuvent davantage apparaître comme des manières de scander formellement le temps d'une situation que comme des occasions privilégiées de relancer la réflexion collective sur son sens et ses enjeux.

### *c) L'organisation des services*

L'analyse du travail avec les partenaires dans les 4 situations retenues a mis en évidence nombre de difficultés. Par exemple en ce qui concerne le lien entre les services à l'origine de la mise en œuvre d'un placement et les équipes Ase : les compétences spécifiques des équipes de l'Ase n'apparaissant guère sollicitées lors de l'évaluation d'une demande de séparation d'un enfant et de sa famille. Autre exemple en ce qui concerne le lien entre les équipes Ase et les services de milieu ouvert à la sortie du placement : on repère des difficultés de formalisation d'une mise en commun des perspectives engagées et du suivi envisageable plus exactement on peut dire que c'est formellement prévu, mais pratiquement peu réalisé (se reporter plus particulièrement à la 1ère situation.)

D'un point de vue extérieur, l'organisation des services apparaît clivée avec d'un côté le travail dit 'de prévention' et de l'autre le travail 'de protection', lequel ne se met en place, en règle générale, qu'en cas d'échec du premier (on peut observer cela dans la 4ème situation). Les équipes Ase doivent alors gérer une première histoire qui leur échappe pourtant en grande partie ; elles se retrouvent à porter seules au final une certaine négativité du placement ; ce n'est probablement pas sans conséquence sur le travail avec les parents. Ceux-ci étant situés comme n'ayant pas été en mesure d'assumer la protection de leur enfant, le contexte de leur rencontre avec les professionnels est souvent marqué par des formes de disqualification et de méfiance sinon de contestation.

Comme le notaient Gavarini<sup>40</sup> et al en 1995, le placement représente un effondrement de l'idéal du travail éducatif dans les familles et « de la famille comme instance si ce n'est la meilleure du moins la moins mauvaise pour le développement de l'enfant » (p. 91) et ce sont bien les

40 GAVARINI, L. ; COLIN, L. ; PETITOT, F. & SUZZARINI, J.M. (1995) Les pratiques éducatives contemporaines : conflits décisionnels et enjeux éthiques autour de la maltraitance, Paris, MIRE.

professionnels de l'Ase qui doivent l'assumer seuls.

On ne peut pas ne pas interroger les effets de ce clivage (dans les deux sens) sur les parcours d'enfants, sur les continuités.

On verra plus loin comment le fait d'être centré sur l'idée d'une protection venant après l'échec d'un travail de prévention à prévenir le placement peut éventuellement peser sur le travail collectif d'analyse et d'élaboration.

#### *d) Les contraintes des réponses.*

Les choix d'orientation des enfants en maison d'enfants ou en placement familial apparaissent comme relevant d'abord d'une orientation politique, celle du département. Le choix d'une famille d'accueil s'appuie en premier lieu sur la disponibilité éventuelle d'un tel lieu d'accueil.

Il faut donc souligner que l'ensemble des choix d'orientation doit composer avec les contraintes du dispositif qu'il s'agisse des choix globaux ou de la réalité du terrain par exemple le nombre de places disponibles en famille d'accueil ou au Centre Départemental de l'Enfance, mais aussi en Mecs ou pour l'accueil d'urgence. Il existe un écart quasi constant entre l'idéal d'un accueil et sa mise en œuvre effective. Les professionnels relèvent ainsi que l'absence de lieux intermédiaires entre le placement et la famille pèse sur les choix à l'admission, mais aussi sur la manière d'envisager les possibilités de retour de l'enfant dans sa famille. Par lieu intermédiaire est entendu un cadre offrant un temps d'observation et d'analyse avec les familles des difficultés qu'elles rencontrent, temps situé en dehors du domicile familial lui-même et présentant une certaine neutralité.

#### *e) L'individualisation de la prise en charge*

Alors même qu'il existe un cadre qui prévoit et organise, et même si le responsable éducatif, par sa présence et sa fonction, tend à amoindrir le sentiment de solitude éprouvé par le praticien de terrain, l'individualisation reste inscrite dans l'équation suivante: une situation = un référent. Si l'organisation s'appuie sur des éléments de responsabilités collectives, le référent se sent porteur d'une responsabilité particulière et personnelle dans la conduite de la mesure, l'effectivité et l'efficacité de sa prise en charge. Il peut exister parfois d'assez fortes divergences entre ce qui se dégage des discussions en équipe et la perception que peut avoir le référent d'une situation. L'existence de telles divergences ne pose pourtant pas problème, bien au contraire. Mais on peut néanmoins se poser la question de savoir comment le travailleur social référent peut s'engager dans

un agir avec lequel il est en partie en désaccord ?

De fait, les professionnels en situation collective énoncent leur souci de préserver l'engagement du travailleur social (de préserver son désir) dans la prise en charge ; ils manifestent une attention marquée à son point de vue personnel de la situation (on précise ce point un peu plus en avant dans le texte « cette famille, on la connaît ».)

Le regard porté sur le travail collectif laisse entier un paradoxe : l'affirmation de sa nécessité, la volonté de s'y référer n'engendrent pas forcément un sentiment de solitude que peut éprouver le travailleur social dans les moments difficiles d'une prise en charge, là où sa responsabilité se trouve engagée, là où son rapport subjectif, intime à la situation est fortement mobilisé.

Cela même s'il y a une évolution remarquée depuis la mise en place des responsables éducatifs dans le service et qu'étant plus présents et écoutés, ils prennent aussi sur eux une part de la charge émotionnelle relative aux situations suivies.

#### *f) Le sentiment de sécurité.*

Les équipes ont souligné l'importance d'une sécurisation suffisante des professionnels pour que puisse se déployer un travail d'élaboration collective de chaque situation. Se sentir en sécurité, c'est se sentir autorisé à parler, à exprimer ses ressentis, ses doutes et ses ambivalences ; c'est aussi se sentir autorisé à nommer les désaccords, à entrer dans un débat sans peur excessive du jugement d'autrui ; c'est même prendre du plaisir aux échanges et controverses.

Ce sentiment de sécurité paraît dépendre de multiples facteurs :

- le cadre organisationnel et ses ressources propres
  - le positionnement du responsable éducatif qui, lors des réunions, est amené à devoir intervenir sur le contenu du travail et dans le même temps sur le processus ; à devoir donc être attentif aux objectifs, à ce qui se dit çà et là, tout en étant soucieux des échanges et d'une parole de qualité
  - la posture du psychologue qui peut osciller entre une position « experte », plus extérieure, dans une logique relevant parfois du diagnostic et une implication plus forte dans la discussion, et même l'animation, cherchant à éviter justement un point de vue en surplomb.
- En ce qui concerne ces rôles de responsable éducatif et de psychologue, on trouve également en jeu les attentes et les représentations croisées des membres d'une équipe (ce n'était pas l'objet de la recherche-action).

- la possibilité de préserver l'espace de la singularité (des personnes, des situations) tout en

visant à élaborer des repères communs.

Nous reviendrons dans le dernier chapitre sur les enjeux organisationnels.

### **3-2 Les étapes clefs.**

Nous abordons ici le cœur de la recherche-action, les points centraux des pratiques d'évaluation collective. Ils n'ont pas tous fait l'objet d'un consensus avec les professionnels les places et les regards étant différents.

Rappelons que le travail collectif au sein de l'Aide sociale à l'enfance se structure en général autour de trois moments : le temps de la présentation initiale de la situation, le temps de la synthèse d'admission et celui de la synthèse d'échéance. Ces temps sont des temps formalisés et concernent toutes les prises en charge. A ces trois temps s'en ajoute souvent un autre, celui des Groupes d'Élaboration et de Réflexion, espaces ouverts pour accueillir le questionnement des professionnels à un moment (ou à plusieurs) de la prise en charge d'une situation familiale.

La présentation de la situation à tout le service apparaît comme un temps où la responsable du pôle met à disposition de l'ensemble des professionnels du service les informations en sa possession à propos d'un accueil déjà réalisé ou en cours de préparation. Cette présentation donnait lieu à un certain nombre d'échanges dans le groupe avant qu'il soit procédé à l'attribution de la situation à l'une des trois équipes, et à la désignation d'un référent. C'est dans un tel cadre que les quatre situations ont été retenues. Depuis lors, un changement est intervenu et les équipes étant désormais territorialisées, cette présentation initiale – comme nous l'avons écrit au début de ce rapport - se limite désormais aux strictes informations essentielles, l'attribution se faisant à l'équipe géographiquement compétente ; la désignation du référent relève d'un temps de travail interne à cette équipe.

Suite à la co-analyse des différents temps du travail collectif, d'abord sur chaque moment formalisé de la prise en charge (éventuellement avec un GER), puis plus globalement sur l'ensemble des temps de chaque mesure, un premier document s'est attaché à mettre en forme les éléments de co-analyse afin de repérer les contenus de l'évaluation, le processus lui-même.

S'agissant des contenus, certaines interrogations que nous avons formulées portaient sur la place accordée au point de vue des parents et des enfants, sur les perceptions des parents et leurs bases normatives, sur la base des observations rapportées, sur la faible reprise des contenus antérieurs lors d'une nouvelle réunion de synthèse. Nous avons noté des écarts entre l'énoncé des

traces, la prise en compte et la remise en discussion des hypothèses préalablement énoncées.

S'agissant des processus, il était fait état d'un grand nombre d'interrogations : elles touchaient à la compilation des informations un peu désordonnée et l'absence d'investigations particulières (concernant par exemple le développement de l'enfant), aux modes de compréhension appuyés largement sur ce qui est déjà connu des familles ou en référence à des situations connues, à l'absence d'hypothèses alternatives en mesure d'orienter différemment le travail d'évaluation et/ou de prise en charge, à l'importance de la notion de protection comme rempart contre le risque, et enfin aux références peu visibles aux notions de parentalité, parentalité partielle, co-parentalité, etc.

A propos des ressources offertes par les pairs, nous écrivions : « si les fonctions de soutien et de décentration que jouent les autres, qui ne sont pas dans l'action, sont clairement énoncées et posées comme essentielles, il est aussi souligné que le travail d'élaboration commun régulier conduit à normaliser les modalités de l'analyse collective. De nombreux repères communs implicites sont opérants mais limitent les confrontations de points de vue. Les craintes sont grandes que celles-ci viennent créer des blocages. Les paroles des psychologues sont différenciées de celles des autres travailleurs sociaux, elles sont chargées d'un poids particulier et peuvent introduire de la plurivocalité. »

Se trouvait ainsi questionné le travail collectif d'élaboration. À propos des Ger dont la fonction de soutien était apparue fondamentale, la question fut posée de savoir si cette fonction n'était pas première par rapport à une fonction d'élaboration.

Nous l'avons souligné, ce premier document est apparu brutal pour les professionnels, trop globalisant et sans nuances au regard de ce qui avait été énoncé oralement, trop éloigné donc des échanges réels instaurés dans les temps de co-analyse. La plupart d'entre eux ne se reconnaissaient pas dans la restitution, laquelle leur donnait le sentiment d'une remise en cause de leurs pratiques, et d'un jugement de valeur dépréciatif sur leur travail. Le rapport avait un goût amer, celui d'une perte de confiance et d'un sentiment de trahison.

Ce document, sans doute maladroit dans ses formulations, n'avait pas d'autres objectifs que de fournir des éléments d'interrogations, comme autant de matériaux à reprendre ensemble. Le document ne constituait qu'une étape du travail et non les prémisses du rapport définitif.

Le travail a pu reprendre ensuite. Le document fut en partie réécrit, et les professionnels ont repris, à leur manière, certaines des interrogations qui s'y trouvaient explicitées :

- le fait de démarrer trop vite dans l'action parce qu'on a le sentiment de connaître suffisamment



- le fait de se trouver peut-être davantage dans le « faire » que dans l'élaboration réflexive
- une compréhension insuffisante au départ, avec des éléments qui manquent pour l'alimenter
- un escamotage partiel des parents et de leurs paroles
- des difficultés à parler de l'enfant
- la présence de réflexes professionnels (automatismes)
- le doute permanent sur le danger, sur l'intérêt de l'enfant et une tendance à jouer la prudence donc la protection
- le lien problématique avec les autres services (autres services du Conseil général, service d'Aemo)

Il s'agit pour nous désormais de reprendre ici ces différents items.

#### *a) La présentation initiale des situations : « cette famille on la connaît »*

Tout travail d'évaluation correspond à un travail de construction d'une réalité. Au-delà des enjeux normatifs, des représentations à l'œuvre, de la pression du mandat de protection, de ce qu'implique une rencontre avec l'altérité, celle des familles qui mettent leur enfant en danger, nous avons repéré un élément assez essentiel de cette construction.

Dans les trois équipes, les professionnels estiment que leur travail ne commence pas à la réunion de présentation, mais seulement par la suite ; ce qui est énoncé lors de ce temps de présentation ne leur semble dès lors pas vraiment primordial. Pourtant, dans les 4 situations étudiées, on relève le poids parfois déterminant de cette présentation : elle constitue le point de départ non seulement d'un cadre de réflexion, mais aussi de la prise en charge ultérieure de la situation. Les éléments évoqués traversent l'ensemble des évaluations et en structurent en effet la compréhension.

Cela se joue selon deux formes (lesquelles se repèrent également lors de la synthèse d'admission) : la situation est celle d'une famille déjà connue (exemple : la première situation) et des repères déjà acquis s'y retrouvent dès lors mobilisés ; la situation est certes nouvelle, mais elle est ramenée, rabattue pourrait-on dire, à une catégorie de situations comparables.

L'enjeu essentiel paraît être, dans les deux cas, d'offrir la possibilité de se mettre au travail sans délai. Les points de repères constituent alors autant de points d'ancrage pour engager la prise en charge, l'agir, le faire.

## Le mot « connu »

Revenons en détail sur la vie du mot « connu » dans la 1<sup>ère</sup> situation retenue pour la recherche<sup>41</sup> à la fois pendant les temps formels de travail collectif des professionnels et pendant les temps de reprise du verbatim des réunions avec les chercheurs.

1<sup>er</sup> extrait<sup>42</sup> : Réunion de présentation de la situation à l'ensemble de l'équipe

La responsable de pôle :

*Alors les situations à accueillir. Donc la situation de R, enfant de Mme F, **situation qu'on connaît**, c'est le frère de B. et C. (...)*

Les professionnels commentent ainsi au cours de cette réunion de présentation, l'annonce de ce prochain accueil :

***On la connaît bien** Mme F, elle va venir volontiers, elle va pas nous agresser, elle va être ravie de nous poser son enfant donc là y'aura pas de souci, c'est pas Mme// comment elle s'appelle, Mme C ? Y'a aucun souci, elle va même nous l'emmener avec ses affaires, y'a pas de souci. Et plus en avant : Et la prochaine sur la liste, ça va être D, sa petite sœur.*

Poursuite de la réunion et auto-désignation d'un référent pour réaliser le travail d'accueil de l'enfant.

La référente :

***Je la connais bien** la situation vis-à-vis de Mme F et le petit R qui vient souvent aux visites médiatisées quant il y en a pour sa sœur, c'est un petit garçon **qui me connaît bien** (...) je me sens // J'ai des disponibilités la semaine prochaine.*

Validation de la responsable avec quelques réserves

41 Rappel : Il s'agit d'un garçon de 12 ans accueilli dans le cadre d'une mesure judiciaire, une ordonnance de placement a été prononcée pour un an au motif d'un fort rejet de la mère vis-à-vis de son enfant. Ses deux sœurs aînées ont déjà fait l'objet de différentes mesures de protection et de placements.

42 Il nous faut ici préciser que des énoncés lorsqu'ils sont appréhendés en dehors du flux discursif dans lequel ils prennent place peuvent donner au lecteur une vision simplifiée ou caricaturale de leur signification du fait de l'éloignement par rapport au réel de la situation d'interaction. Mais précisons qu'ici il s'agit davantage d'identifier le processus dans lequel la signification de ce mot se développe que son usage en lui-même.

Le mot « connaître » est d'emblée mobilisé par les travailleurs sociaux pour qualifier leur rapport avec la situation et avec les personnes qui la compose. Cette « connaissance » est attachée à une réciprocité entre la référente et l'enfant (*c'est un petit garçon qui me connaît bien.*) Le mot est pris dans son usage ordinaire, dans « sa fonctionnalité dans l'expérience immédiate » pour reprendre une expression de Clot. La signification est ici « pratiquée » et il y a une « automaticité » de l'emploi du mot dans le flux discursif. L'enjeu essentiel, du point de vue de l'activité, paraît être d'offrir la possibilité de se mettre au travail sans délai. Les points de repères constituent alors autant de points d'ancrage pour engager la prise en charge, l'agir, le faire. Dans les plages vacantes viendront se loger une nouvelle tâche dont la contenu semble aller de soi.

*2<sup>ème</sup> extrait : co-analyse avec les chercheurs. Dans la reprise avec les chercheurs du film et du verbatim de la réunion de présentation, les professionnels s'interrogent.*

Le psychologue :

*Qu'est-ce qu'on met derrière le mot « connu » ? On se protège en disant cela de quelque chose d'insupportable. Le « on connaît » renvoie à l'identification du rejet de la mère. C'est mortifère, on sait déjà alors qu'il est nécessaire de laisser place à autre chose, de laisser un peu de place à celui qui va faire, de renoncer à la maîtrise. Le fait de connaître permet de neutraliser la charge d'inconnu.*

La référente de la situation :

*La problématique de la mère est là mais les relations sont différentes avec chaque enfant. On ne peut pas anticiper, on va découvrir.*

La reprise des énoncés dans le contexte de la recherche, vient interroger les professionnels sur l'usage et la signification attribuée au mot *connu* (*qu'est ce qu'on met derrière le mot connu ?*). Face à l'inquiétude du futur auquel ils vont être confrontés, ils convoquent du passé connu. D'une certaine manière on peut dire que c'est « l'enveloppe affective » qui entoure l'entrée dans cette nouvelle situation. L'idée a émergé dans les temps de co-analyse que si cette propension à faire vite renvoyait sans doute à une sorte d'économie cognitive permettant effectivement une accélération de la mise au travail, elle pouvait aussi être perçue comme une défense contre l'angoisse que véhicule toute situation nouvelle ; ainsi agir au plus tôt permet l'atténuation ou la neutralisation de la charge d'inconnu et de risques potentiels.

Mais se déprendre de son point de vue initial est une intention qui dans l'activité va s'avérer complexe.

*3<sup>ème</sup> extrait : le Groupe d'Elaboration et de Réflexion<sup>43</sup>. A la lecture de la*

43 Rappel d'éléments sur la situation : Trois mois plus tard alors que la synthèse d'admission a eu lieu et que l'enfant a été placé en famille d'accueil (après un bref passage dans un foyer), un temps de GER (groupe d'élaboration et de réflexion) est consacré à l'analyse de la situation de R. Les professionnels et tout particulièrement la référente mais aussi le psychologue rencontrent une importante difficulté (*On est coincés* disent-ils à propos de cette situation.) L'enfant ne « s'installe » pas en famille d'accueil et la mère demande avec force son retour.

transcription de ce temps de travail collectif, l'un des professionnels fait l'observation suivante :

*On est orienté dans l'élaboration de son point de vue par la façon dont le travailleur social référent va présenter la situation. Il n'y a pas de neutralité possible dans le discours. On est d'accord avec lui, avec les éléments qu'il amène. Le travailleur social a une force, c'est lui qui **connait** la situation.*

Au cours de ce temps d'analyse entre pairs, le point de vue initial sur la mère se renforce, elle alterne les phases de rejet et de fusion avec ses enfants. Il est donc indispensable de protéger l'enfant, de l'éloigner de son emprise. Le mot « connu » est énoncé pour désigner la difficulté à développer des points de vue différents dans les temps de dialogue au sein de l'équipe car il y a des voix qui dominent, notamment celle du travailleur social référent.

*4<sup>ème</sup> extrait : co-analyse transversale de la situation avec les chercheurs. Le travailleur social, référent de la situation, s'interroge et interroge ses pairs. Elle dresse le constat que le point de vue sur la mère et l'avancée du travail avec elle, sont repartis sur les mêmes schémas :*

*Comment on peut se construire et maintenir un regard neuf lorsqu'on est dans l'accueil d'un enfant qui vient d'une famille avec laquelle on a déjà travaillé, une famille « **connue** » ?*

La nécessité de se doter de méthodes pour l'analyse (*comment on peut...*), différentes de celles qui consistent à reproduire l'existant, est nettement exprimée. Le travailleur social pose ici la question du « comment » autant à elle-même qu'à ses pairs. Avoir conscience que l'expérience antérieure influence la situation ne permet pas de s'en déprendre. Elle vient d'en faire l'expérience. Ce qui peut être perçu comme une facilitation du point de vue de l'action se révèle un frein d'un autre point de vue, celui de la réflexion. Comment éviter que le regard se fige ? Comment éviter d'être « encombré » par ce qui est connu comme le soulignent les professionnels ? Comment ne pas mésestimer les singularités, celles des familles d'une part et celles des enfants au sein d'une même famille d'autre part ?

*5<sup>ème</sup> extrait : Traces d'un temps de retour sur la recherche réalisé par les professionnels, hors de la présence des chercheurs et qui nous a été ensuite adressé.*

*On démarre trop vite dans l'action: **on connaît ! Ou si on ne connaît pas, on sait**, car cette famille, elle ressemble aux autres. On ne prend pas assez de temps pour le recueil des données, le travail qui a été réalisé avant que l'équipe soit située. Les raisons du placement: quelles sont-elles concrètement et véritablement dans la dynamique et l'histoire de cette famille? Très souvent on se précipite au sens chimique du terme, on se met devant, on prend place,*

*trop de place?*

*(...)*

*Il nous faudrait prendre plus de temps avant la synthèse d'admission de recueillir un maximum d'informations sur la situation et d'en parler en GER. Mais sur quel temps?*

Dans ce dernier extrait on constate une prise de conscience quant au poids des points de vue pré-construits. Pour ne pas être dans la reproduction, ils envisagent de développer d'autres modalités d'entrée dans la situation fondée sur une activité de recueil et de mise en forme de données qu'eux-mêmes élaboreront à l'intérieur de leur collectif. Ils formulent cela en tant que proposition à débattre entre collègues car si le sens de ces nouvelles tâches leur apparaît nettement, la question de l'efficacité reste quant à elle non résolue (*Sur quel temps ?*)

La manière dont les premières informations structurent la perception et la manière dont elles s'inscrivent dans des références acquises au cours de l'expérience professionnelle apparaissent comme essentielles. Mais ce qui est posé plus fondamentalement encore, c'est la question de la recherche d'informations nécessaires et inédites, et celle des hypothèses pouvant contribuer à les structurer. Dépasser les évidences pour éviter « de démarrer trop rapidement » apparaît un souci partagé au sein des différentes équipes.

### *b) La séparation, l'amont des décisions*

Les équipes Ase ont souvent à mettre en œuvre des décisions de séparation. Il est dès lors inévitable de s'interroger sur ce qui les fonde, sur la manière dont cette indication est posée, et dont les conséquences peuvent être envisagées pour l'enfant à court, moyen et long terme. Cela renvoie, comme cela a été souligné à propos des aspects organisationnels, aux contextes dans lesquels cette décision intervient, et aussi à la manière dont les diagnostics évaluatifs sont « outillés » par exemple en ce qui concerne l'appréciation des modalités d'attachement et/ou du niveau de développement de l'enfant.

En posant ces interrogations, nous avons sans doute pu donner le sentiment de mettre en cause la pertinence de ce travail en amont, position avec laquelle les professionnels se sont montrés en désaccord total. Il n'en reste pas moins que les questions soulevées par l'analyse du travail collectif d'évaluation des situations d'enfants placés peuvent également concerner le travail d'évaluation en amont, tant sur le plan organisationnel que sur le plan du processus.

Il existe en arrière-fond une interrogation sur les repères communs aux différents services. : à partir de quels éléments est-il possible de poser une indications de séparation ? Est-ce que ce qui fait sens pour une assistance sociale de secteur confrontée à de multiples sollicitations fait sens pour

d'autres travailleurs sociaux ?

En quoi la mise en œuvre d'une mesure de protection reflète-t-elle ou non, une mise à distance d'une situation complexe, un soulagement pour reprendre une idée développée lors des temps de co-analyse ? Nous retrouvons ici combien l'événement peut être déclencheur du placement lorsque la question de la pertinence de la séparation n'a pu être posée avant (Bessin 2006)<sup>44</sup>. Cela est particulièrement opérant dans la première et la troisième situation.

Ce n'était pas l'objet du travail de reprendre la construction de la situation de séparation, et les professionnels ne souhaitaient pas s'engager sur ce terrain de manière explicite, ce qui ne signifie nullement qu'il soit sans interrogation.

### c) Les synthèses

Les synthèses apparaissent d'abord comme un lieu de mise en commun des informations recueillies selon les places et les fonctions des acteurs.

Dans le cas où la synthèse réunit uniquement des personnes impliquées dans la situation et ayant par ailleurs l'occasion d'échanger entre eux en dehors de ces temps formalisés, peu d'éléments nouveaux sur le plan de l'élaboration sont mis en avant lors de ce temps de travail collectif. La situation s'avère bien différente dans le cadre d'une délégation de prise en charge (une partie des informations est connue seulement du référent) ou lorsque la réunion est élargie à des personnes extérieures, quoique cela puisse, dans ce dernier cas, conduire à rendre peu lisible la masse des informations énoncées.

Les informations échangées relèvent de différents registres :

- la situation familiale
- les observations du comportement des enfants (observations réalisées directement ou rapportées) ; les assistants familiaux ont ici un rôle essentiel
- les descriptions de certaines des relations en jeu dans la situation (au sein du couple parental, entre parents, entre parents et enfants)
- la perception qu'ont les professionnels des parents et de leur implication dans la mesure.

Au-delà de ce qui touche directement aux modalités précises des échanges, certains points ont fait débat avec les professionnels :

- La place accordée aux différents acteurs situés dans la situation (parents, personne en

---

<sup>44</sup> Bessin, M. (2006) L'urgence au sein de la justice des mineurs : un exemple de la dé-temporalisation de l'intervention sociale », *Sociétés et Jeunes en difficulté* n°1 | printemps 2006, URL : <http://sejed.revues.org/index111.html>

situation de parentalité, enfant) peut varier d'une synthèse à l'autre (un beau-père par exemple dont on évoquait la présence à un temps To, peut ne plus être nommé au temps suivant T1)

- Les éléments avancés lors d'une première synthèse ne sont pas forcément repris dans la suivante, dès lors ce qui structure en partie la synthèse renvoie aux derniers événements, à l'actualité immédiate (événements relationnels particuliers, délais imposés par la mesure dans la rédaction de tel ou tel rapport...). Ce qui, pour les professionnels, est lié à la difficulté (sinon à l'impossibilité au regard du temps disponible) de préparer en amont les synthèses.
- Si les propos des enfants et des parents sont rapportés, il n'est pas réellement fait référence à leurs points de vue propres. Il est effectivement beaucoup question lors des synthèses des parents, principalement de la mère, et de la dynamique familiale. Mais les échanges se construisent sur les perceptions des uns et des autres, convergentes ou non, et peu sur la perception que peuvent avoir les parents et enfants de leur propre situation. Parents et enfants se trouvent plus parlés qu'ils ne parlent. Ceci touche à la difficulté de rendre compte d'une parole en tenant compte des contextes d'énonciation (qui recueille la parole ? À quel moment ?). Un tel constat a été jugé excessif par certains professionnels, il ne serait pas représentatif de l'ensemble des situations abordées dans le cadre de leurs pratiques professionnelles. Pour d'autres, ce constat interroge.
- Ce qui se fait avec l'enfant, avec les parents, etc. reste en général peu visible. Par exemple, il y a peu d'observations précises (au-delà de l'évocation d'attitudes globales) réalisées lors des visites médiatisées. Comme le souligne l'un des responsables éducatifs : « les synthèses s'enchaînent, elles manquent de préparation, et on manque de temps pour aborder toutes les dimensions utiles au travail d'analyse ».
- Des exigences normatives sont souvent exprimées, des attentes d'attitudes et de comportements qui seraient « naturellement » associées à l'image de ce que serait un bon parent. Ce qui se trouve en jeu ici, c'est le système de normes servant de référence ; il peut se trouver en opposition plus ou moins grande avec la manière dont les parents pensent eux-mêmes leurs rôles et les besoins de leur enfant. L'écart se situerait entre les normes de leur propre milieu et celles supposées attendues à bon droit dans l'intérêt même de l'enfant. C'est un point discuté par les professionnels qui soulignent leur souci de prendre en compte la diversité en particulier dans un cadre interculturel.
- Une partie du processus paraît prisonnier de la nécessité qui existe de rendre des conclusions au magistrat, lesquelles semblent devoir faire l'objet d'un consensus minimal.

Ce qui se vérifie tout particulièrement au niveau des synthèses d'échéance. Le temps compté permet-il de laisser en réflexion une proposition qui a encore besoin de maturation ?

Au-delà de ces éléments, les temps de co-analyse ont permis de dégager un certain nombre de constats.

Les temps de travail collectif en synthèse sont reconnus par tous comme une nécessité, un ancrage indispensable pour assurer des prises en charge de qualité. En même temps, ils apparaissent tout à la fois très formalisés dans leur organisation et assez peu cadrés dans la régulation des échanges qui s'y déploient :

- Très formalisés, puisque deux temps structurent à chaque fois le déroulement du travail : d'abord un échange sur la situation (admission) ou son évolution (échéance), un autre ensuite de décision en terme de projet (admission) ou de propositions d'orientation (échéance).

- Même si les responsables éducatifs ont une structure pour aborder différents points, les échanges demeurent multidirectionnels sans qu'apparaissent clairement les fils rouges qui guident l'analyse collective. Ils se révèlent ainsi davantage cumulatif que favorisant l'élaboration.

La reprise des temps collectifs, au cours de la recherche-action, conduit au constat suivant : s'ils participent d'un travail d'élaboration utile pour chacun, ils ne parviennent pas à se constituer véritablement comme des temps d'analyse. Ils le sont quand certains éléments de décalage s'interposent dans la discussion générale : un désaccord, un regard plus extérieur, des positions d'emblée différenciées (par exemple, quand plusieurs référents sont situés pour une même situation). Quand cette occasion se présente, l'évidence communément partagée se trouve plus facilement mise en débat, voire remise en question, avec comme enjeu de permettre par là même l'émergence d'éléments sous-jacents, moins visibles.

Lors du travail au temps 3 (reprise de chaque situation dans son développement) le recours à des cartes relationnelles a ainsi conduit à des lectures différentes et à la formulation d'autres hypothèses, l'outil graphique ayant servi de support à de nouvelles interrogations.

Ainsi dans la première situation a-t-il été envisagé une certaine normalité du comportement problématique de l'enfant face à sa mère alors que s'annonce l'arrivée d'un petit frère. Certes cela intervient dans une histoire complexe mais cette ouverture pouvait conduire à penser différemment l'intervention et pour le moins elle ouvrait sur une compréhension autre de l'impossible installation de l'enfant en famille d'accueil : peut-être révélait-elle moins la volonté de manipulation de la mère que l'interrogation voire l'anxiété de l'enfant sur sa place dans sa famille ?

Dans la troisième situation, le fait de rassembler sur un schéma les éléments épars d'un discours sur la famille a permis de soulever des questions sur l'enjeu de la configuration familiale maternelle noyée dans un discours sur l'attitude du père et de la belle-mère.



Introduire du décalage (que peut représenter la parole des parents, de l'enfant), se dégager des évidences, garantir une pluralité de points de vue, veiller à l'élaboration de différentes hypothèses ont été des éléments discutés avec les professionnels dans le dernier temps de reprise de l'ensemble des données produites par la recherche. Les professionnels qui ont participé à la recherche se sont interrogés sur le temps de travail collectif, son organisation et son contenu. Ils ont questionné en particulier ces synthèses entre les seuls professionnels de l'équipe impliqués (pouvant dès lors se limiter à trois personnes, référent, psychologue, responsable éducatif) ; ils ont fait référence à une époque antérieure où ils veillaient à ce qu'un tiers soit systématiquement présent.

On retrouve ici une des dimensions organisationnelles : la possibilité d'un véritable travail d'expression des différences de ressenti et des désaccords dans l'analyse dépend en partie de l'établissement ou non d'une confiance suffisante des uns dans les autres. Il dépend aussi de la capacité des équipes à gérer des positions a priori contradictoires et à en sortir autrement que dans la conformisation des points de vue minoritaires. Il renvoie également, comme le soulignent les professionnels à la remise en interrogation des routines de travail ; utiles et efficaces, de tels automatismes peuvent, s'ils ne sont jamais réinterrogés, conduire logiquement à du « prêt-à-penser ».

D'une certaine manière on peut souligner qu'une partie du travail collectif en synthèse est tournée vers la fabrication d'un compromis, l'idée de faire tenir ensemble des points de vue qui permette au travailleur social référent de poursuivre sa prise en charge. Le temps jouant là-aussi son rôle, on ne note pas de recherche d'un consensus au sens de Moscovici et Doise<sup>45</sup>, c'est-à-dire l'élaboration d'une nouvelle représentation qui dépasse les représentations divergentes exprimées.

La quatrième situation illustre assez bien ce processus : les controverses s'y expriment fortement tant sur l'analyse de la situation des parents que sur les propositions à formuler au magistrat. Deux réunions ne suffiront pas pour dégager une position assumée par tous. C'est lors de la rédaction du rapport que l'option du maintien du placement pour l'ensemble des enfants sera actée comme position du service.

#### *d) Les GER*

Dans le processus d'évaluation et d'élaboration, de tels dispositifs représentent pour les professionnels un lieu important de ressources collectives. Moins formalisé que les temps de synthèse, le GER permet en effet plus facilement de travailler les situations en respectant leurs dynamiques propres.

---

45 Moscovici, S. ; Doise, W (1992) *Dissensions et consensus*, Paris, Puf.

Sans qu'ils ne mésestiment évidemment leur importance, nous avons été amené à souligner qu'au regard de ce que montrait les matériaux produits par la recherche, la fonction d'étayage mutuel, de sécurisation affective, de maintien de la cohésion du groupe apparaît première par rapport à la fonction d'aide à l'élaboration. Cela ne signifie nullement qu'il n'y ait pas élaboration, tant s'en faut. Mais que ce qu'on observe en premier lieu, c'est l'importance pour les professionnels de pouvoir s'exprimer, dire aux autres et devant les autres, dire à ses pairs qui partagent des interrogations semblables ses propres doutes, ses questions, sa perplexité après tel entretien, telle rencontre, tel moment de prise en charge d'un enfant. Au-delà d'une écoute attentive de ce qui mobilise autrui, chacun semble attendre d'être en mesure à son tour de partager son expérience, son ressenti, tout ce qui a besoin de mots partagés avec d'autres pour ne pas rester en soi un poids et une entrave. Le temps souvent fait défaut. Mais le groupe apparaît ici dans un rôle contenant. Écouter, être entendu participe d'une solidarité face aux épreuves du travail.

De fait, le GER représente bien des espaces qui concourent à l'élaboration réflexive des situations, cela par le fait même qu'il permet d'énoncer ce qui fait problème. Le travail d'élaboration apparaît alors comme une possible résultante d'adresser au groupe ses doutes et questionnements et non comme l'objet même du groupe.

#### e) *L'activité interprétative.*

En matière d'évaluation, dans le cours ordinaire de l'activité du service, les pratiques s'organisent pour tendre à objectiver le recueil d'informations, le rendre le plus large, le plus systématique et ainsi laisser le moins possible dans l'ombre des éléments importants pour orienter l'action. Ce but, aussi affirmé soit-il, est loin d'être aisé à atteindre et de plus, il n'aborde pas de front la question de l'interprétation des données recueillies. Il s'agit de prendre en compte les « processus » (Papay, 2007)<sup>46</sup> qui organisent la construction d'un point de vue sur la situation. L'interprétation n'est pas « pur regard », elle attribue des significations à des actes, à des paroles.

Il est possible d'identifier différentes manières d'interpréter déployées dans les temps de travail collectif et qui jalonnent les différents temps de la prise en charge.

##### → **L'interprétation d'emblée partagée**

Un premier mode interprétatif est celui où chaque protagoniste apparaît interchangeable. On peut considérer que l'on s'approche ainsi d'un *savoir* sur la situation lorsqu'une interprétation d'emblée partagée se développe. Pour autant ce qui est partagé, c'est une façon de percevoir par rapport à un ensemble d'autres façons d'appréhender une situation. De plus, l'interprétation

---

46 Papay, J. (2007). *L'évaluation des pratiques dans le secteur social et médico-social*. Paris, Vuibert.

commune est relative à une communauté limitée et à un moment donné. Dans l'interprétation partagée, les dialogues souffrent d'excès mimétique, chaque point de vue est le reflet à l'identique de l'autre, chacun valide, en l'accentuant, les énoncés antérieurs. Exemple : dans la situation de A (2<sup>ème</sup> situation) à la 1<sup>ère</sup> synthèse d'échéance, chaque participant renforce le point de vue selon lequel un séjour chez le père de l'enfant est prématuré et que il s'agit de rester en position d'attente vis à vis de lui : « on est dans l'attente du retour de l'enquête social sur ses capacités à se mobiliser pour accueillir son enfant... », « on en est du côté paternel à attendre, à attendre comment il va se positionner juridiquement mais également en tant que père parce que là pour l'instant on n'entend pas beaucoup l'aspect paternel des choses », « dans le rapport qu'on va établir, on va indiquer qu'on l'a rencontré mais que pour le moment rien ne nous prêche à penser qu'il est actuellement en phase complète, en capacité d'accueillir bien A., en tous cas, on manque de bien des éléments. » Cette convergence des appréciations est tout aussi nette à propos de l'installation de l'enfant en famille d'accueil: « elle va très bien », « impeccable », « même de visage, elle a changé... », « elle s'épanouit »

#### → **L'interprétation monologique**

Un deuxième genre existe, celui dans lequel les pairs ne saisissent pas ce que peut signifier le point de vue de l'autre, il reste énigmatique, opaque ou encore plus simplement ignorée, annulée. Son contenu ne se transforme pas en objet de débats, il reste l'expression d'une seule voix. On parle alors d'**interprétation monologique**. Un exemple peut être donné dans le cadre de la synthèse d'admission, dans la 1<sup>ère</sup> situation, avec une interaction entre l'assistante sociale de secteur et le psychologue : celui-ci s'interroge ( « c'est curieux... ») sur les motifs d'un signalement à l'autorité judiciaire alors que la demande de la mère relevait d'un accueil provisoire. La volonté des travailleurs sociaux était « de ne pas rentrer dans le jeu de la mère » et dans cette perspective, un maintien de l'enfant dans son milieu familial pouvait s'entendre selon le psychologue. Mais le travailleur social se refuse à reconsidérer ses choix antérieurs et à envisager - à distance de l'action - d'autres alternatives. Elle développe un discours très négatif sur la mère et sur son impossibilité à obtenir sa collaboration dans le suivi éducatif de l'enfant.

#### → **L'interprétation plurivocale**

Un troisième genre interprétatif est repérable, celui où il est accepté qu'un tiers voit autrement mais où les points de vue apparaissent légitimement différents. Lorsqu'il est reconnu qu'un point de vue autre est possible, il peut être considéré comme marginal ou une juxtaposition de points de vue peut être revendiquée, une légitimité à afficher des manières de penser différentes. Cette plurivocalité est repérable dans la 4<sup>ème</sup> situation, au cours de la synthèse d'échéance alors que le retour de l'enfant dans sa famille est discuté. Pour la responsable éducative, un partenariat de co-

éducation avec la mère lui semble envisageable alors que pour le travailleur social référent, ce choix n'est pas adapté au motif que « la mère va jouer de la situation. » Cette plurivocalité va ensuite disparaître et laisser une seule option (celle de la référente) prendre le dessus. Pouvoir à ce moment précis s'interroger mutuellement sur les éléments qui conduisent à développer des points de vue différents pourrait permettre d'approfondir l'évaluation de la situation. Comment par exemple le rapport avec chacun des protagonistes vient orienter son appréciation propre.

### → **L'interprétation dialogique**

Un quatrième genre interprétatif est possible, celui où il est reconnu qu'un tiers non seulement analyse autrement mais qu'il modifie le regard. Le point de vue différent peut devenir l'organisateur fondamental de la façon de penser, ce à l'égard de quoi un point de vue s'organise. On parlera alors d'**interprétation dialogique** lorsqu'il y a une **interpénétration des points de vue**. Ces modalités d'interprétation ont pu être, en partie repérées, dans une des quatre situations co-analysées, situation pour laquelle le placement concomitant de plusieurs enfants, d'une même fratrie, a nécessité une co-activité de plusieurs travailleurs sociaux. Elles ont pu aussi apparaître dans certains temps de co-analyse avec les chercheurs. La reprise du mot « connu » dans la première situation dans différents moments de la recherche, a incité les professionnels à le regarder avec étrangeté. Ils sont surpris de s'entendre dire à plusieurs reprises ce mot-là<sup>47</sup>. Une interrogation naît tout autant sur l'usage du mot que sur la pensée qui y est attachée. D'autres choix seraient possibles que celui de « connaître d'emblée. »

On est, dans le cadre de ce rapport, plus particulièrement intéressés à identifier les éléments qui peuvent contribuer à développer une interprétation dialogique, rarement repérés dans les temps de travail collectifs étudiés, plutôt que de produire une catégorisation qui nous éloignerait de l'analyse du processus d'évaluation.

### *f) Collectif formel et collectif informel*

Le travail sur les synthèses et sur les temps de Ger met en évidence des décalages entre les objectifs et les attendus de ces espaces de travail et leur fonctionnement réel. Il met en exergue ce qui entrave le travail d'analyse collective et en même temps ce qui le favorise.

Pour les professionnels, ces temps ne représentent qu'une partie du travail d'évaluation, du travail sur les situations, celui des moments formalisés. Aussi ont-ils répété qu'une grande partie des échanges se déploie dans les interstices institutionnels et dans l'informel : la rencontre avec le responsable éducatif, avec le psychologue, le dialogue avec les collègues, toute une série de temps

---

47 Se reporter à l'analyse produite à ce sujet dans la partie 3-2 a de ce rapport.

de travail qui n'ont pas fait l'objet d'investigation lors de la recherche-action.

De notre point de vue, le travail informel réalisé par ailleurs est en effet une dimension importante des activités en travail social. D'une certaine manière, on peut même soutenir qu'il s'agit là d'une modalité particulière d'un travail collectif, lequel ne se réduit pas forcément aux temps de réunions formalisées. Toutefois, la recherche s'est centrée sur les temps organisés du travail collectif et la question de savoir pourquoi ce travail informel qui apparaît si important dans la mise en œuvre des mesures pour les professionnels demeure pas ou peu visible dans les temps de travail collectif.

Il est en tout cas difficile de repérer si de tels échanges informels influent sur l'analyse collective des situations et si tel est le cas, à quel niveau et selon quel degré.

### *g) La place des parents, l'évaluation des liens*

La lecture ou la relecture du verbatim des réunions conduit à étudier la nature des discours tenus par les professionnels sur les parents. Ces (re)lectures permettent en effet d'interroger le caractère parfois jugeant des propos évaluatifs tenus, et leurs modalités de construction.

Il est ici nécessaire de prendre en compte le contexte d'intervention, celui du placement. Qu'on le veuille ou non, le placement signe une forme de disqualification des parents qui n'ont pas été en mesure d'assurer au mieux la protection de leur (s) enfant (s). On ne doit pas négliger l'influence au sein des équipes des expériences vécues de situations particulièrement lourdes sur le plan émotionnel, de situations qui confrontent au tragique, où se fait jour pour le travailleur social la nécessité vitale d'être un « témoin engagé », comme l'exprime fortement Myrian David<sup>48</sup>.

Pour autant, il apparaît tout autant nécessaire d'interroger la quasi-absence de référence à la notion de parentalité, de coparentalité, notions que nombre de travaux explorent et affinent depuis vingt ans, à partir des réflexions du groupe de praticiens et chercheurs initialement formé autour de D. Houzel<sup>49</sup>. Car une analyse en termes d'axes différenciés de la parentalité (expérience, exercice et pratique) peut en effet s'avérer utile pour apprécier non seulement les défaillances sinon les béances du côté des adultes responsables de l'enfant, mais aussi leurs ressources et leurs potentiels de développement. Nous avons vu dans cet état de fait la conjonction de plusieurs phénomènes : la difficulté à se défaire d'une représentation normative d'un « bon parent », l'absence de solutions intermédiaires susceptibles de prendre en compte des parentalités partielles.

Dans un tel cadre, la problématique de l'évaluation des liens parents/enfants pose de nombreux problèmes. Qu'est-ce qui est évalué ? Une position parentale ? Le discours de l'enfant ?

48 David, M. (1990) *Le Placement familial : de la pratique à la théorie*, Paris, Esf Editions. (réédité chez Dunod)

49 Houzel, D. (1999) *Les enjeux de la parentalité*, Toulouse, Erès.

Ses comportements après une visite ? Sur de telles questions, les professionnels font état d'une certaine perplexité, en particulier du fait de l'absence d'observations fines et prolongées d'interactions<sup>50</sup> qui oblige d'une certaine manière à s'en tenir à l'interprétation de signes épars. Lorsque ces observations existent, lorsqu'elles ont été préparées (situation évoquée lors d'un temps de co-analyse d'une mère adolescente et de son bébé), les professionnels font état alors d'une activité de confrontation de points de vue, nourrie des observations centrées sur l'enfant, sur la mère, et sur la relation qui se déploie entre eux. Ce travail d'évaluation est guidé par la volonté de mettre à distance le déjà-dit et le déjà-pensé pour entrer dans la situation.

Nous sommes conscients de la difficulté de la tâche, des enjeux que revêtent les processus d'identification à l'enfant et/ou au(x) parent(s). Néanmoins, dans les situations où au moins deux hypothèses compréhensives sont mises à jour, on a recours à des éléments d'observations plus précis, et on élabore davantage les controverses. Dès lors, ce ne sont plus des perceptions qui sont l'objet de la discussion collective, mais des réalités observées, fussent-elles construites d'ailleurs par les professionnels dans un cadre spécifique (médiation, visite à domicile, etc.)<sup>51</sup>.

Sans vouloir imaginer plus que de raison ce qu'une évaluation à partir des questions de parentalité ouvriraient comme pistes d'analyse, de réflexion et d'action, sans vouloir en faire un modèle absolu, il n'est pas impossible que le questionnement à propos des quatre situations ait été quelque peu différent : il favoriserait un travail d'évaluation s'appuyant sur des hypothèses, des décalages, des confrontations, au-delà d'un échange d'informations et de perceptions convergentes.

### *h) L'enjeu de la protection*

En mai 2009, nous avons écrit dans le document diffusé au sein du pôle l'énoncé suivant :  
« de façon schématique, on observe une logique sous-jacente qui ne doit pas être lue comme un automatisme absolu, mais comme quelque chose qui structure en partie le travail :

Enfant signalé en danger → il doit être retiré de sa famille → il doit être placé en famille d'accueil. (évaluation en amont)

Bonne intégration en famille d'accueil → protection de l'enfant → installation dans le placement (évaluation au cours de la prise en charge). »

---

50 Quelques professionnels, parmi les plus anciens, ont fait référence à l'existence un temps de « l'espace môme », lieu d'accueil et d'observation qui ne concernait que les enfants en bas-âge.

51 Nous faisons ici typiquement référence à des situations qui ont été évoqués dans la dernière phase de la recherche-action, dans ce moment d'élargissement de la réflexion.

On doit probablement relier une telle orientation dans l'action à l'organisation des services, laquelle situe les équipes du pôle Ase dans la mise en œuvre effective d'une protection, en opposition avec un travail dit « de prévention ». Elle témoigne sans doute aussi d'un sentiment de responsabilité qui enjoint à l'extrême prudence, en évitant dès lors ce qui pourrait s'apparenter à une prise de risque supplémentaire. Les équipes doivent effectivement faire face à des injonctions contradictoires : celle de tout mettre en œuvre pour que l'enfant reste dans sa famille ou puisse y retourner, celle de ne rien faire qui puisse le mettre en danger. Mais l'installation dans le placement, les routines qui sont alors mobilisées pour l'action, ne constituent-elles pas également des freins à un travail avec les parents, au-delà d'un seul maintien des liens ? Cette centration sur la protection, ne finit-elle pas par entraver le travail d'analyse ?

Cette tendance repérée ne concerne évidemment pas toutes les situations prises en charge, ce qui signifierait qu'il n'y aurait aucune évolution dans les situations de placement, aucun retour en famille. Néanmoins, elle pèse fortement sur le travail d'évaluation. La deuxième situation le reflète assez bien. L'accueil de l'enfant permet de la protéger à un moment où les suspicions sont fortes quant à de possibles violences sexuelles. L'installation positive dans la famille d'accueil, l'absence d'une demande de la mère pour un retour auprès d'elle, une expertise qui rassure quant à ce qu'a vécu l'enfant engagent un positionnement de l'équipe autour du maintien du placement. La question du père dans sa demande d'accueillir sa fille est dès lors abordée du point de vue du risque. Le maintien de la protection apparaît alors comme un évitement de ce risque.

## 4- Perspectives pour la protection de l'enfance

A partir du travail mené avec les professionnels mais aussi au-delà des échanges que nous avons eu avec eux, il apparaît assez essentiel de dégager non pas des préconisations mais des pistes de réflexion.

### 4-1 *Penser l'organisation*

Nous ne saurions être totalement surpris de l'impact des enjeux organisationnels. Nous avons pu observer au cours de cette recherche leur influence sur les processus d'évaluation qu'ils se déclinent en terme de moyens ou en terme de structuration des services et du travail sans oublier de prendre en compte le vécu des acteurs, le sens que prend pour eux les éléments de leur travail qu'ils organisent eux-mêmes dans le cadre où ils exercent.

De fait, il se fait jour un décalage entre les attentes des temps collectifs et ce qui s'y joue, un décalage entre l'attachement profond des professionnels à ces temps indispensables à leurs pratiques et une réalité plus aléatoire du point de vue du travail produit.

En imposant un cadre relativement rigide, un découpage de l'action, l'organisation vient d'une certaine manière empêcher un travail de la pensée qui s'accommode mal d'un temps figé. Nous sommes face au paradoxe d'une organisation qui, plus elle organise le temps du travail, plus elle entrave une part de celui-ci. On comprend alors l'insistance des professionnels à décrire les temps informels qui correspondent généralement à un travail interindividuel (échange entre deux travailleurs sociaux, entre un travailleur social et un psychologue).

La plainte qu'exprime les professionnels renvoie bien ici à un travail empêché, au sentiment d'une qualité insuffisante au regard des idéaux qui ont conduit vers les métiers de l'aide et qui conduit à une mise en doute de leurs propres compétences. Ce travail empêché ne nous apparaît pas uniquement comme le résultat de la confrontation au réel et à ses contraintes (Lhuilier 2006 p. 194)<sup>52</sup> mais aussi comme le reflet d'une logique organisationnelle qui en luttant contre l'informe, le

---

52 Lhuilier, D. (2006) Cliniques du travail, Ramonville-Saint-Agne, Erès.



non-prévu, le spontané (Enriquez 1992 p. 94)<sup>53</sup> déjoue quelque peu la possibilité de penser, s'oppose en quelque sorte au déploiement d'une clinique de chaque instant.

Face aux difficultés du travail, face à ce qu'il soulève d'un point de vue affectif, émotionnel, on comprend que le collectif puisse d'abord être vécu comme un groupe de soutien : ce que l'on partage avec les pairs. Cela se repère assez nettement dans les Ger où malgré les déceptions possibles en termes de retour, l'important est avant tout de pouvoir dire à ceux qui peuvent l'entendre, le comprendre en tant que pairs, ses difficultés. Le groupe apparaît comme un besoin vital dans son rôle de sécurisation « pour ne pas se retrouver tout seul lorsqu'une situation tourne mal » comme l'expriment nombre de professionnels. Dès lors, la fonction de co-activité centrée sur l'élaboration collective au travers de confrontations, celle qui fait inévitablement référence à l'équipe avec des personnes, des fonctions, des statuts et des rôles différenciés (travailleur social, psychologue, responsable éducatif aux prises avec des rapports au savoir et au pouvoir parfois conflictuels), qui fait référence à un projet de travail sinon un projet de service, passe un peu au second plan.

« *L'équipe est un groupe qui devient le réceptacle de toutes les anxiétés de l'institution* » écrit Mellier (2003 p. 26)<sup>54</sup>. La nécessité du groupe comme enveloppe, comme protection, comme soutien face aux épreuves de professionnalité qui peuvent : « *conduire à l'instar de l'usure, à l'abattement, au retrait et au désenchantement* » mais « *aussi être surmontée et dépassée et, dans ces conditions, être source de valorisation* » (Ravon 2008 p. 191)<sup>55</sup>, la nécessité du sentiment d'appartenance à un collectif de travail où se manifestent des solidarités est un fait. Molinier ne manque pas de rappeler que « *La souffrance est un vécu individuel, éprouvé par le corps propre et pourtant la lutte contre la souffrance dans le travail peut parfois impliquer une coopération et des règles défensives* » (2006 p. 194)<sup>56</sup>. Mais si l'équipe et le groupe se confondent, si plus précisément l'équipe est recouverte par le groupe, si les stratégies défensives centrées sur l'unité du groupe l'emportent, comment le travail d'équipe peut-il advenir ? Le groupe n'en vient-il pas à obérer la possibilité même de l'équipe et plus précisément du travail d'équipe ?

Penser l'organisation en protection de l'enfance paraît un préalable essentiel avant même de penser des actions de formation.

Certains aspects relèvent de la décision politique, de l'organisation générale. Le cadre de nos investigations a mis en évidence une organisation qui place en opposition travail de prévention

---

53 Enriquez, E. (1992) *L'organisation en analyse*, Paris, Puf.

54 Mellier, D. (2003) L'équipe est aussi un groupe, *Enfance et psy*, n° 19, 22-28.

55 Ravon, B, dir (2008) *Usure des travailleurs sociaux et épreuves de professionnalité*, Rapport à l'Onpes, Mo.dys.

56 Molinier, P. (2006) *Les enjeux psychique du travail*, Paris, Petite Bibliothèque Pyaot.

(avec les familles) et travail de protection (avec l'enfant) et l'absence de lieux intermédiaires entre la placement et le milieu ouvert. Cela ne saurait en soi expliquer la difficulté de penser le travail avec les parents mais cela n'est pas fait pour le favoriser. Nous avons pu observer combien le poids de la négativité porté par les personnels de l'Ase, parce qu'ils doivent assumer la violence du placement et l'échec qu'il contient n'était pas sans effet sur l'approche des situations familiales, sur une possible approche de la parentalité qui ne se résume pas à ce que le parent ne peut ou ne sait pas faire.

La difficulté du travail, les souffrances qu'il génère, soulignent un besoin de sécurisation, un besoin d'espace d'élaboration arrimé au quotidien. Face à cela nous avons été surpris qu'aucun professionnel ne fasse mention du groupe d'analyse des pratiques dont ils bénéficient. On peut émettre à ce sujet une piste de réflexion : la possibilité d'un travail dans un temps différent que le temps du quotidien ne remplace pas la nécessité que soit prise en compte au quotidien la nature même du travail. Pour le dire autrement, l'analyse des pratiques peut être un soutien important, essentiel même mais elle n'a pas pour fonction de mettre en débat et de résoudre les problèmes d'organisation.

D'autres aspects relèvent des modalités mêmes que les équipes se donnent. Il est probable que la structuration du travail telle que nous avons pu l'observer a traduit à un moment donné un besoin, a fait sens lors de son institution. Le caractère formalisé que cette structuration semble avoir pris aujourd'hui reflète une certaine perte de sens. Comme le notait un professionnel, « il faut savoir garder ces lieux vivants », ce qui implique une nécessité de réinterroger régulièrement les modalités du travail d'équipe.

## **4-2 Le travail d'équipe**

S'il s'agit d'une question liée à l'organisation elle ne saurait pour autant s'y dissoudre car d'une certaine manière l'interrogation porte tout aussi fondamentalement sur ce qui conduit à travailler ensemble, ce qui porte à aller au-delà du groupe comme lieu de réassurance pour penser le collectif comme un lieu de ressources, un espace de compétences, une combinaison de pertinente de compétences pour le dire à la manière de Le Boterf.

Nous avons souligné les dimensions individuelles du travail. Le travailleur social est membre d'une équipe mais relativement seul dans la réalisation de son activité. Les autres vont remplir une fonction de soutien, d'appui technique, de relais ponctuel mais ils ne sont pas en charge

directe de la situation. Il est référent d'un nombre de situations, ce nombre faisant l'objet de réajustements réguliers pour tendre à une répartition égalitaire quant à la charge de travail des uns et des autres. Des binômes peuvent ponctuellement fonctionner et des interactions langagières nombreuses (en réunion mais aussi dans les bureaux et dans les couloirs) permettent d'introduire du « répondant professionnel » (Clot, 2008)<sup>57</sup> entre soi et la situation. Mais pour autant un sentiment de solitude est exprimé par une partie d'entre eux. Une distinction avec le travail des éducateurs en institution permet de faire une hypothèse quant à la compréhension de cet isolement dans le collectif. Lorsque des éducateurs travaillent dans une institution, il est vital qu'ils développent de la « collaboration » (De la Garza et Weill-Fassina. 2000)<sup>58</sup> pour parvenir à mener à bien leur activité. Ils se relaient auprès d'une même personne ou d'un même ensemble de personnes. Il y a donc nécessité comme le soulignent Vilatte et al (2004)<sup>59</sup>, que les actions des uns et des autres soient « cohérentes avec un projet commun » et qu'elles assurent « une certaine *continuité de l'action éducative*. » Le travail collectif favorise le collectif de travail. Se confronter à plusieurs, de manière répétée, aux situations développe une bonne maîtrise du « genre » (Clot et Faïta. 2000)<sup>60</sup> et autorise à prendre des risques. A l'inverse, dans un service où chacun a en charge un certain nombre de situations, la collaboration n'est pas ce qui organise l'activité. Elle est un supplément. Dans le service ASE, le collectif est l'espace d'échanges qui permet, par l'information partagée, de diminuer la perception d'une confrontation directe entre soi et la mise en œuvre d'actions. Pour autant cet espace social est hors activité, un temps « hors sol » qui, au mieux aide à penser la réalisation antérieure ou à venir mais qui n'offre pas la ressource du collectif dans le cours même de l'activité ordinaire.

Considérer, dans le cadre observé, les collègues comme ressources (et au minimum comme incontournables) ne relève pas de la configuration de travail mais d'un choix individuel voire d'un choix d'affinités dont témoigne l'importance accordé au temps informel.

L'équipe est donc à la fois un espace organisé, formel, et un espace à géométrie variable qui permet la spontanéité des échanges.

Mais sous le poids de la responsabilité individuelle (être référent d'une situation, assumer ce rôle face aux autorités administratives et judiciaires), l'espace de l'équipe ne tend-t-il pas à se

---

57 Clot, Y. (2008). Le collectif dans l'individu ? In *Travail et pouvoir d'agir*. (pp. 135-161). Paris, Puf.

58 De la Garza, C. & Weill-Fassina, A. (2000). Régulations horizontales et verticales du risque. In T.H. Benchekroun & A. Weill-Fassina (dir.). *Le travail collectif. Perspectives actuelles en ergonomie*. Toulouse : Octarès.

59 Villatte, R., Teiger, C., Caroly-Flageul, S. (2004). Le travail de médiation et d'intervention sociale. In *Ergonomie*. . Paris, Puf, 583-601

60 Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

restreindre à un l'espace où le travailleur social peut confronter son point de vue à celui de ses pairs, l'alimenter par les apports des personnes centrales comme le psychologue ou le responsable éducatif ? Dès lors n'est-ce pas la possibilité du développement d'un espace pour parvenir à une analyse commune qui se trouve ainsi en partie obérée ?

La question peut être posée des effets possibles sur le travail d'équipe si la nomination du référent suivait un travail d'analyse au lieu de la précéder mais ce n'est pas bien sûr la seule manière de s'interroger sur ce qui organise le passage d'une référence plus incantatoire que réelle au travail d'équipe.

### **4-3 Prendre en compte le milieu de vie**

L'approche des situations en utilisant le support des cartes relationnelles a mis en évidence la tendance à privilégier certains éléments de parenté plutôt que d'autres, avec une certaine focalisation sur la figure de la mère. Du point de vue des relations familiales, ce qui prime aux yeux des professionnels, c'est plus globalement ce qui relève en fin de compte de l'autorité parentale. Les autres relations, celles qui s'inscrivent dans une parentalité sans pour autant s'appuyer sur une parenté, restent de ce fait plutôt dans l'ombre, voire finissent par s'évanouir des situations travaillées. Or, il est patent que nombre de familles que rencontrent les équipes Ase sont des familles recomposées aux parcours souvent tumultueux, inscrites dans une précarité, dont les dimensions économiques, sociales et culturelles se conjuguent aux dimensions psychiques.

Les cartes relationnelles, qu'on ne considère ici que comme un outil parmi d'autres, ouvrent sur de nombreuses interrogations sur le monde des « autrui significatifs » (Mead) de l'enfant, c'est-à-dire sur l'ensemble des personnes qui jouent un rôle dans sa vie, qui assument des positions parentales plus ou moins fortement, maladroitement ou même de manière maltraitante voire pathologique. Les idées de parentalité partielle et de coparentalité semblent incontournables pour penser au-delà de leur désagrégation apparente, la viabilité des liens parentaux, à partir d'une investigation des axes de la parentalité décrits selon son exercice, son expérience et sa pratique. Ces outils permettent également de décentrer le regard de la seule perception des personnes inscrites dans la vie de l'enfant, pour le porter sur leurs rôles effectifs ou potentiels, les relations nouées et le sens qu'elles peuvent prendre.

Prendre en compte un milieu de vie revient aussi à le situer sur un plan social, socio-économique, à prendre en compte ce que sous-entend pour lui de « faire famille » et le soutien social (notion absente dans les situations étudiées).

On retrouve ici une des dimensions abordées à différentes reprises au cours de cette

recherche : la prise en compte du point de vue des familles, des parents, mais aussi des enfants en tant qu'ils sont « acteurs de leur développement. »<sup>61</sup>.

### **4-3 Les référents théoriques**

Inévitablement se trouve à nouveau poser la question des référents théoriques. L'évaluation des situations s'appuie essentiellement sur des savoirs d'expérience qui conduit plus ou moins fortement à ramener l'inconnu au connu.

Les professionnels rencontrés ont affirmé leur connaissance de la parentalité, de la même manière que les professionnels en règle générale ne mésestiment pas le poids des facteurs socio-économiques dans l'évolution des situations familiales. Pour autant ces connaissances ne paraissent pas mobilisées dans le travail d'évaluation, comme si, face à la réalité immédiate, à l'urgence parfois, ne restait de disponible pour penser que l'expérience accumulée par soi et par les autres.

Tout se passe comme si ces connaissances ne parvenaient pas à s'ancrer dans un système de pensée. Plus précisément cela renvoie à l'inertie d'un système de représentations (Boutanquoi 2007) où des éléments « déviants » (des savoirs théoriques nouveaux par exemple) sont maintenus en extériorité.

Cela ne relève pas d'une problématique de formation individuelle mais d'un travail d'élaboration collective. Le travail de co-analyse conduit avec les professionnels n'a pas concerné uniquement chaque situation, il a mis aussi en perspective la possibilité de discuter « le prêt à penser » comme il fut nommé par les professionnels. Notre erreur fut sans doute de croire que sous prétexte de cette mise au jour dans un espace précis il était possible de l'énoncer à plus large échelle ce qui est apparu comme un dévoilement inacceptable. Au fond, ce moment de tension a, à sa manière, témoigné de l'interrogation possible sur les références mais aussi de ses difficultés.

### **4-4 Structurer la recherche d'informations**

Le travail collectif repose à la fois sur une structure formalisée et un cadre relativement empirique. On recueille et on réunit des informations. Sont-elles d'emblée pertinentes ? Quelles sont par ailleurs celles qu'il s'avère nécessaire de disposer, mais qui ne sont pas forcément disponibles ?

---

61 Zaouche-Gaudron, C. ; Ricaud-Droisy, H. et Malrieu, P. (2004) Rapport aux autres multiples et différenciateurs dans le processus de socialisation, *Bulletin de psychologie*, 57, 1, n° 469

La question ici n'est pas forcément celle du recours à un référentiel extérieur comme celui élaboré récemment par le Creai Rhône-Alpes, ou ceux utilisés au Québec. S'ils structurent une recherche d'informations systématique, ils conduisent souvent à un cumul de données difficilement analysable. Au-delà de listes impressionnantes de questions, une simple approche thématique (contexte, développement de l'enfant, capacités parentales, soutien social...) peut aussi contribuer à nourrir une réflexion collective.

La question peut être simplement celle de la mise au point par les professionnels d'un cadre qui permet de rendre visible des points clés, ou pour parler comme Berger, des « jalons »<sup>62</sup>.

Référentiel importé ou guide élaboré localement, l'outil n'est utile que pour autant qu'il fait sens pour les pratiques et qu'il s'inscrit dans des références partagées : chercher à mieux discerner des pratiques parentales ne peut prendre sens que si les professionnels font conjointement référence à la notion de parentalité ; évaluer le développement ou le type d'attachement ne prend sens que si les professionnels estiment que ces éléments participent de la compréhension de la dynamique de la situation.

#### **4-5 Travailler en recourant à des hypothèses**

Les professionnels soulignent la nécessité de créer du décalage dans la pensée, des écarts afin de ne pas « démarrer rapidement », de laisser ouvertes différentes possibilités, de mieux prendre en compte toute une série d'éléments.

Si ramener au connu, quel qu'il soit, possède l'avantage de fournir rapidement des repères pour l'action, il a pour principalement inconvénient d'obérer un travail sur la singularité et la complexité des situations.

Comme cela a pu être évoqué avec les professionnels, le temps des synthèses ne devrait-il pas être en premier lieu le temps des questionnements ?

Qu'est-ce qu'un travail d'analyse sinon un travail visant à dégager un certain nombre d'hypothèses permettant tout à la fois de comprendre ce dont il s'agit, et de savoir de quelles informations il faut disposer pour se construire un point de vue sur les situations selon différents angles ?

Travailler à émettre des hypothèses est ainsi une manière de structurer la recherche d'informations, de démêler celles qui sont essentielles de celles qui ne font qu'occuper l'esprit sans permettre d'approfondir l'investigation d'une situation. C'est aussi une manière de révéler les connaissances professionnelles qui les fondent et qui sont susceptibles d'orienter le travail de

62 Berger, M. (2002) Les jalons de l'évaluation de l'hôpital Bellevue, Gabel ; M. & Durning P. (eds) *Evaluation des maltraitements*, Paris, Fleurus, 95-141.

réflexion collective. Cela tend également à favoriser une activité interprétative dialogique, un travail d'analyse plus ouvert aux différents points de vue qui peuvent s'interpénétrer, y compris celui des parents. D'une certaine façon la difficulté est de dire le dernier mot dans une activité qui devrait sans cesse remettre en débats les affirmations, points de vue, références et vécus de chacun.

À ce sujet, on peut souligner que les modalités différentes de faire équipe dans les trois groupes composant le service est potentiellement une ressource pour l'analyse : étudier de près les écarts qui organisent le travail d'élaboration aux différents temps collectifs peut mettre une distance avec les « automaticités » des actions avec le prêt-à-penser, le prêt-à-dire.

## Conclusion

Avant de conclure, nous voudrions souligner combien sans l'accord du Conseil général, des responsables de service et surtout sans l'accord et l'investissement des professionnels cette recherche n'aurait pu être conduite à son terme.

Les uns et les autres ont pris des risques car même si la recherche ne se voulait en aucun cas une évaluation du travail, une évaluation des conditions d'exercice, inévitablement certains points travaillés peuvent être repris de ce point de vue. Ils ont pris le risque de dévoiler un quotidien avec ses forces et ses difficultés, de s'y confronter pour participer à la production d'une connaissance. Les forces relèvent de l'engagement des acteurs dans leur travail, les difficultés de l'objet même du travail.

Nous leur sommes reconnaissants d'avoir pris ces risques et nous espérons vivement que les différents lecteurs de ce rapport, chercheurs, responsables politiques et administratifs, professionnels ne l'appréhendent pas comme un écrit sur un espace particulier. Au-delà d'éléments singuliers et sans prétendre à une généralisation sans précaution, les processus décrits, les questions soulevées ne s'inscrivent pas uniquement dans le contexte dans lequel la recherche a été conduite.

Nous sommes reconnaissants aux professionnels d'avoir maintenu la possibilité de la collaboration au-delà d'un moment particulièrement délicat. Sans doute pressés de livrer les interrogations sur une pratique, nous avons probablement mésestimé combien celles-ci pouvaient être éprouvées comme autant de critiques, comme nous avons insuffisamment pris en compte les mécanismes de défense des groupes face au regard extérieur. Si on peut penser que, dans ce moment de heurts, s'expriment aussi des sentiments contradictoires entre l'envie de savoir, qui installe là les chercheurs en position d'experts, et la crainte de savoir, qui les positionnent quelque peu comme objets persécuteurs, on n'en doit pas moins souligner l'aspect fécond de ce temps de crise dans la conduite de la recherche-action nous incitant à préciser le sens des questions, amenant les professionnels à travailler celles-ci.

Les professionnels nous ont fait part des aspects positifs et négatifs de leur participation.



Les aspects positifs renvoient au fait d'avoir été directement associés à la recherche, au sentiment d'avoir contribué à un dispositif dynamique de co-production de données et d'analyses. Ils ont souligné en effet l'intérêt des espaces de parole et d'échanges sur la pratique avec des intervenants extérieurs intéressés. Ils les ont vécus comme autant d'espaces de réflexion. Ils estiment que le dispositif a eu des effets de supervision et d'analyse de la pratique dynamisants. Ils ont apprécié aussi de se retrouver face à des personnes en position tierce venues avec le désir de comprendre, dont le travail de recueil et de co-construction des données a suscité des commentaires qui sont eux-mêmes devenus à chaque fois des moments d'élaboration. Pour eux, ces commentaires n'ont pas tant porté sur les familles que sur le dispositif mis en place, son sens, déportant l'analyse sur le néo-groupe que constitue l'équipe : qui fait quoi ? Qui dit quoi et pourquoi, en réponse à quoi ?

Les aspects négatifs renvoient au manque de temps et de disponibilité pour investir un tel travail de recherche, lequel s'est forcément surajouté au travail quotidien, au choc qu'a représenté le premier écrit et à la confiance entamée à ce moment-là. Il touche à l'inégale association des professionnels dans le dispositif et aux disparités d'investissement de l'un à l'autre, mais aussi à la durée de la recherche qui a suscité des difficultés à maintenir une dynamique collective.

Nous nous sommes donc intéressés à la question de l'évaluation des situations d'enfants confiés à l'Aide sociale à l'enfance en cherchant à repérer les processus en jeu principalement dans les temps collectifs de travail.

Nous avons pu mettre en œuvre une méthodologie, dans le cadre d'une recherche-action, qui s'est attachée à saisir au plus près du quotidien, au plus près d'une prise en charge inscrite dans le temps, le travail qui s'effectue. Dans ce cadre la question du nombre de situations retenues a fait l'objet de discussions : comment pouvions-nous prétendre faire émerger une compréhension des processus à l'œuvre à partir d'un si petit nombre ? La question était à la fois celle d'une validation scientifique mais elle fut aussi celle d'une validation par les professionnels au sens où ceux-ci ont interrogé à plusieurs reprises la possibilité que l'espace singulier de quatre situations permettent d'énoncer quelque chose sur une réalité plus globale du travail d'évaluation qui concerne plus de cinq cents situations.

On peut sans doute opérer ici un parallèle avec le recours aux histoires de vie comme méthode d'analyse des faits sociaux. Comme le note Ballandier (1981 p. 8)<sup>63</sup> « Toujours, l'objectif est d'accéder par l'intérieur à une réalité qui dépasse le narrateur et le façonne ». L'idée du sociologue et que partagent nombre de psychosociologues est bien de considérer que toute situation

---

63 Ballandier, G. (1981) préface, Ferrarotti, F. *Histoire et histoires de vie*, Paris, Librairie des Méridiens.

singulière contient et réfracte des réalités sociales (et psychiques) plus larges et qu'il est possible par l'analyse de ce singulier, conduite avec les acteurs eux-mêmes, d'atteindre des significations qui dépassent la situation étudiée. Il ne s'agit nullement de prétendre que l'analyse des espaces singuliers de quatre situations ait permis de dégager l'ensemble d'une réalité de travail complexe mais juste de rappeler qu'il y contribue.

La limite de cette recherche tient donc moins au nombre de situations étudiées (au sens où serait compromis la généralisation) mais plus fortement au fait que le nombre réduit de situations étudiées dans un contexte identifié n'autorise pas à penser que la totalité des processus en jeu ait pu être mise au jour.

Nous pouvons mettre en valeur deux ordres de résultats.

Le premier, relativement attendu, concerne l'importance des données organisationnelles, qu'elles relèvent de la structuration des services et du travail ou de données du vécu comme, nous l'avons noté, l'importance d'un sentiment de sécurité. Il est sans doute essentiel de réaffirmer que le travail en protection de l'enfance réclame un minimum de sérénité et que dès lors on ne saurait miser uniquement sur des logiques de développement individuel l'amélioration de la qualité des pratiques en éludant totalement les contextes dans lesquelles elles s'inscrivent.

Le deuxième se rapporte à l'activité d'évaluation d'un point de vue collectif, une tendance vers un compromis à base de savoirs d'expérience partagés, une difficulté à élargir les points de vue, à introduire de la différence et de la controverse ne serait-ce qu'en y introduisant de façon nette le point de vue des familles.

Au-delà de ce qui relève de l'organisation formelle, au-delà des modalités du travail, il nous faut considérer le lien entre ces deux ordres.

Et une question émerge : comment passe-t-on d'un groupe institué par l'organisation à une équipe au travail ? Comment peut-il y exister un au-delà du groupe constitué par la mobilisation des défenses contre l'angoisse et la souffrance que génère le travail en protection de l'enfance sans pour autant mettre en faillite ces défenses ? Il s'agit au fond d'être à la fois membre d'un groupe avec ce qu'il offre de réassurance, de solidarité et membre d'une équipe qui mobilise des compétences pour assurer l'une de ses missions.

Nous avons avancé l'idée de compétences collectives au début de ce travail pour finalement très peu y recourir, en tant que telle, dans la suite du rapport. En fait nous y avons travaillé de façon indirecte c'est-à-dire dans l'analyse des conditions de passage, pour le moins problématiques, du groupe au travail d'équipe.

Nous avons pour ambition de comprendre, d'analyser les processus collectifs non pour récuser d'emblée tout recours à un référentiel mais pour insister sur des dimensions rarement prises en compte dans les recherches sur l'évaluation en protection de l'enfance. Notre travail tend à montrer que la question de l'outillage n'a de sens non pas comme instrument de mesure mais comme point d'appui du travail collectif, n'a de sens que parce qu'il soutient une réflexion et une élaboration d'une équipe constituée comme telle menant un travail d'interprétation.

## Références bibliographiques

- AFÖLDI F. (2005) *Evaluer en protection de l'enfance*, Paris, Dunod.
- BARBE, L. (2003) *Les trajectoires des familles dans le dispositif de protection de l'enfance*, Montereau, Copas, ronéo.
- BEILLEROT, J. (2002) *Pédagogie, Chroniques d'une décennie*, Paris l'Harmattan.
- BERGER, M. (2002) Les jalons de l'évaluation à l'hôpital Bellevue, Gabel, M. ; Durning, P. (eds) *Evaluations(s) des maltraitances*, Paris, Fleurus, 95-141.
- BALLANDIER, G. (1981) préface, Ferrarotti, F. *Histoire et histoires de vie*, Paris, Librairie des Méridiens.
- BESSIN, M. (2006) L'urgence au sein de la justice des mineurs : un exemple de la dé-temporalisation de l'intervention sociale », *Sociétés et jeunesses en difficulté* n°1 | printemps 2006, URL : <http://sejed.revues.org/index111.html>
- BORZEIX, A. (1994) L'implicite, le contexte et les cadres ;: à propos des mécanismes de l'interprétation, *Le Travail Humain*, 57, 4, 331-343
- BOUTANQUOI, M. (2004) Autour de la relation d'aide: vécus des jeunes et travail avec les parents, *Les sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, vol. 37, n° 2, p. 48.
- BOUTANQUOI, M; MINARY, J.P.; DEMICHE, T. (2005) *La qualité des pratiques en protection de l'enfance*, Ministère des la Solidarité, Dgas.
- BOUTANQUOI, M & MINARY, J.P. (2007) Travail social et démarche clinique, dans, Fablet, D. (ed) *Les professionnels de l'intervention socio-éducative*, Paris, L'Harmattan, 73-84.
- BOUTANQUOI, M. & MINARY, J.P. (2008) Pratiques professionnelles en protection de l'enfance et problématique de l'évaluation, Boutanquoi, M et Minary J.P (eds) *L'évaluation des pratiques dans le champ de la protection de l'enfance*, Paris, L'Harmattan.
- CLOT, Y. (2008). Le collectif dans l'individu ? In *Travail et pouvoir d'agir*. (pp. 135-161). Paris : Puf.

- CLOT, Y. & FAÏTA, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- DAVID, M. (1990) *Le Placement familial : de la pratique à la théorie*, Paris, Esf Editions. (réédité chez Dunod)
- De la Garza, C. & Weill-Fassina, A. (2000). Régulations horizontales et verticales du risque. In T.H. Benchekroun & A. Weill-Fassina (dir.). *Le travail collectif. Perspectives actuelles en ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- DIET, E. (2003) L'homme procédural. De la perversion sociale à la désubjectivation aliénante, *Connexions*, n° 79.
- DURNING, P. (1986) *Education et suppléance familiale en internat*, Vanves, Ctnerhi.
- DURNING, P. (2002) L'évaluation des situations d'enfants maltraités: définitif, enjeux, méthodes, in Gabel, M. ; Durning, P. (eds) *Evaluations(s) des maltraitances*, Paris, Fleurus, 15-48.
- ENRIQUEZ, E (1992) *L'organisation en analyse*, Paris, Puf.
- FAHINE, A. (2002) *Les perceptions et la représentation de la protection de l'enfance par des familles et des jeunes*, ronéo, Orsas-Lorraine, Conseil Général de Haute Saône/ Direction départemental de la PJJ.
- FALZON, P. (1989). *Ergonomie cognitive du dialogue*. Presses Universitaires de Grenoble.
- GABEL, M. (2002) Pratiques institutionnelles d'évaluation, Gabel, M et Durning, P. (eds) *Evaluation des maltraitance: rigueur et prudence*, Paris, Fleurus.
- GAVARINI, L. ; COLIN, L. ; PETITOT, F. & SUZZARINI, J.M. (1995) Les pratiques éducatives contemporaines : conflits décisionnels et enjeux éthiques autour de la maltraitance, Paris, MIRE.
- GOLDBECK, L ; LAIB-KOEHNEMUMD, A. & FEGERT, J.M (2007) A randomized controlled trial of consensus-based child abuse case management, *Child Abuse & Neglect*, 31, 919-933.
- HOUZEL D. (1999) *Les enjeux de la parentalité*, Toulouse, Erès.
- KUFELDT, K; SIMARD M.; VACHON, J. (2000) *S'occuper des enfants au canada*, UNB, Université de Laval.
- LAMOUR, M. (2005) La souffrance des professionnels confrontés aux troubles graves de la parentalité, in Gabel, M.; Lamour, M.; Manciaux, M. (eds) *La protection de l'enfance: maintien, rupture et soins des liens*, Paris, Fleurus,
- LE BORTEF, G (1999) *Compétences et navigation professionnelle*. Paris, Editions d'organisation.
- LHUILIER, D. (2006). *Cliniques du travail*, Ramonville-Saint-Agne, Erès
- LÉVY, A. (1984) La recherche-action et l'utilité sociale, *Connexions*, 43.
- MELLIER, D. (2003) L'équipe est aussi un groupe, *Enfance et psy*, n° 19, 22-28.
- MOLINIER, P. (2006) Les enjeux psychique du travail, Paris, Petite Bibliothèque Pyaot.
- MOSCIVICI, S. & DOISE, W. (1992) *Dissensions et consensus*, Paris, Puf.
- NAVES, P. & CATHALA, B. (2000) *Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents*, Igas/Igsj.
- MINARY, J.P & BOUTANQUOI, M. (2008) Pratiques professionnelles en protection de l'enfance et problématique de l'évaluation, Boutanquoi, M et Minary J.P (eds) *L'évaluation des pratiques dans le champ de la protection de l'enfance*, Paris, L'Harmattan.
- MOLINIER, P. (2006)
- ONED (2006) *Deuxième rapport annuel au parlement et au gouvernement*, Paris, Gipem.
- PAPAY, J. (2007). *L'évaluation des pratiques dans le secteur social et médico-social*. Paris, Vuibert.
- RAVON B, dir (2008) *Usure des travailleurs sociaux et épreuves de professionnalité*, Rapport à l'Onpes, Mo.dys.
- VALLÉRIE B. (2003) *La prise de décision comme moment éducatif*, Lille, Presses Universitaires de

Septentrion.

VILLATTE, R., TEIGER, C., CAROLY-FLAGEUL, S. (2004). Le travail de médiation et d'intervention sociale. In *Ergonomie*. . Paris, Puf, 583-60

WARD, H. (1998) *Using a child development model to assess the outcomes of social work interventions with family*, Children and Society, Vol. 12, 202-211.

WARD, H. (2005) Interagency assessments in child welfare in England and Wales: the gap between vision and reality, *9ème Congrès de l'Eusarf*, Université Paris X Nanterre.

WITORSKI, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. L'Harmattan.

ZAUCHE-GAUDRON, C. (2007) Protection de l'enfance: quels outils pour quelle évaluation ? Communication, *Protection de l'enfance: de l'évaluation des situations à la sortie des dispositifs*, Oned.

ZAUCHE-GAUDRON, C. ; RICAUD-DROISY, H. & MALRIEU, P. (2004) Rapport aux autrui multiples et différenciateurs dans le processus de socialisation, *Bulletin de psychologie*, 57, 1, n° 469