



Working together  
[www.asistentasociala.ro](http://www.asistentasociala.ro)

## **Revista de cercetare și intervenție socială**

Review of research and social intervention

ISSN: 1583-3410 (print), ISSN: 1584-5397 (electronic)

Selected by coverage in Social Sciences Citation Index, ISI databases

---

### **L'Évaluation de la maltraitance du point de vue des enfants et des jeunes [Maltratment assesment: perspectives of children and youngsters]**

Pierrine Robin

*Revista de cercetare și intervenție socială, 2009, vol. 25, pp. 63-81*

The online version of this article can be found at:

[www.cceol.com](http://www.cceol.com)

[www.asistentasociala.ro](http://www.asistentasociala.ro)

[www.expertprojects.ro](http://www.expertprojects.ro)

---

Published by:

Lumen Publishing House

On behalf of:

„Alexandru Ioan Cuza” University,

Department of Sociology and Social Work

and

Holt Romania Foundation

Additional services and information about Social Work in Romania  
can be found at:

Virtual Ressources Center in Social Work

[www.asistentasociala.ro](http://www.asistentasociala.ro)



# L'Évaluation de la maltraitance du point de vue des enfants et des jeunes

## [Maltratament assesment: perspectives of children and youngsters]

Dr. Pierrine ROBIN<sup>1</sup>

### Abstract

*This article pays the attention on the experience of children involved in an assessment process in child protection. The analyse is focused on the possibilities for the children to take part in the assessment. Fundamentally the relationship between the professionals and the care users is sounded out.*

*Keys words: assessment, children's rights, participation*

### Introduction

Depuis une dizaine d'années, souligne R. Sirota (2006), la sociologie de l'enfance a bénéficié "d'un retour général vers l'acteur" mettant en lumière la complexité des expériences sociales et la construction subjective des individus. Mais ce courant qui a tout d'abord pris en compte l'adulte, n'a pris en considération que tardivement l'enfant. Aussi peu de recherches en protection de l'enfance se sont portées sur le vécu de l'enfant dans les dispositifs de protection de l'enfance et encore moins en situation d'évaluation (Pluto, 2007).

C'est précisément au point de vue de l'enfant sur l'évaluation de sa situation en protection de l'enfance que nous nous sommes intéressées dans cette recherche<sup>2</sup>, réalisée dans le cadre d'une étude commanditée par le Conseil général

---

<sup>1</sup> Docteur en sciences de l'éducation Sous la Dir. Du Prof. Dr. Catherine Sellenet, Chargée d'études à l'ONED, Conseillère technique au CREAI Rhône-Alpes.

<sup>2</sup> Cette recherche est issue d'un travail de thèse en sciences de l'éducation, réalisée sous la direction du Prof. Dr. Sellenet et du Prof. Dr. Krappmann, soutenue le 20 mars 2009, *L'évaluation de la maltraitance en tension, Regards comparés France/Allemagne*

de la Drôme<sup>3</sup> et d'une recherche à la Maison des enfants de Bourg-en-Bresse<sup>4</sup>. À partir d'entretiens avec 16 enfants, adolescents et jeunes français de 11 à 25 ans, actuellement ou antérieurement pris en charge en protection de l'enfance, nous avons cherché à comprendre la manière dont les évaluations avaient été vécues par les enfants concernés, aux conséquences qu'elles avaient eu pour eux et la place de sujet qu'il leur avaient été possible d'exercer dans ces dernières.

### ***Prendre en compte le point de vue de l'enfant, une double nécessité épistémologique et éthique***

La parole de l'usager et *a fortiori* de l'enfant usager a longtemps fait l'objet de suspicion dans la recherche comme dans la pratique, les enfants étant tour à tour considérés comme "des idiots culturels", "des menteurs" ou encore comme "des perroquets" (Danic, Delalande, Rayou, 2006). Si des réminiscences de cette posture sont encore prégnantes dans la communauté professionnelle et scientifique, R. Balen *et al.* (2006) défendent *a contrario* la nécessité de prendre au sérieux le point de vue de l'enfant dans une double visée : épistémologique et éthique (Janes et Prout, 1997).

Epistémologiquement, le point de vue des enfants "*children's standpoint*" diffère de celui des adultes. Aussi selon A. Mullender *et al.* (2002, p. 22), les enfants, porteurs de connaissances "*knowing subjects*", peuvent nous montrer des faiblesses à combler dans notre manière de penser. Entre vulnérabilité et capacité, l'enfant a une position particulière qu'il s'agit de comprendre.

Ethiquement, faire participer les enfants à la recherche les place, selon A. Lewis et G. Lindsay (2000, p. 31), en position de sujet et de citoyen, en leur permettant de prendre part à tous les niveaux de décision y compris au développement et à la mise en œuvre de recherche.

### ***Principes méthodologiques dans l'analyse d'entretiens avec des enfants : rigueur et prudence***

Il reste qu'analyser des entretiens biographiques avec des enfants, des adolescents ou des jeunes, n'est pas chose aisée. Il convient de garder à l'esprit qu'une parole est toujours recueillie à un moment précis de l'histoire du sujet qui l'énonce et qu'elle est liée aux rencontres positives ou négatives réalisées par l'usager. Comme le souligne P. Hamman (2002, p.177), "l'enquêté se souvient, témoigne, parle toujours de lui et des autres en fonction du moment présent." Dès lors, l'histoire, les sentiments exprimés, se trouvent marqués par la reconstruction du passé qui s'opère dans le maintenant de l'énonciation. C'est pourquoi dans

---

<sup>3</sup> Etude commanditée par le Conseil général de la Drôme sur le suivi des enfants confiés, 2008

<sup>4</sup> Etude à la MDE de l'Ain, 2006

l'analyse des données recueillies, nous nous appuyons sur une démarche de recherche qui s'inspire à la fois de la sociologie compréhensive et de la lecture clinique, formalisée par D. Demazière et C. Dubar (2004), qui se veut ni illustrative ni restitutive mais analytique par reconstruction de sens.

J. Münder *et al.* (2000) montrent en effet que les représentations subjectives de l'enfant ou du jeune sur l'évaluation de sa situation peuvent être influencés en positif ou en négatif par plusieurs facteurs : si sa situation de vie actuelle traduit une amélioration de sa qualité de vie, autrement dit s'il fait actuellement des expériences positives, s'il a été associé de manière adéquate aux procédures, s'il a fait l'expérience d'un contact continu et positif avec un professionnel. À ces trois critères, L. Pluto (2007) ajoute un quatrième : si le mineur s'est adressé de manière volontaire au service.

Les fondements épistémologiques, éthiques et méthodologiques de notre démarche ainsi posés, nous montrerons dans cet article que bien que les enfants démontrent une grande compréhension de leur situation familiale, ils font état, dans l'exercice de leurs droits constitutifs, d'une assez faible participation au processus et de forts écarts d'interprétation dans la structure de l'évaluation, du fait de la présence de deux référentiels d'action opposés.

## **Une compréhension différenciée des situations familiales initiales**

### ***Différents types de danger et une appréhension variée***

Différentes situations familiales sont évoquées par les enfants, les adolescents et les jeunes comme source des problèmes rencontrés : conflits massifs entre les parents, départ d'un des parents, problèmes d'addiction, pathologie mentale, situations matérielles précaires, violences physiques et psychologiques. Si les types de danger diffèrent, il en va de même de leur présentation par les enfants, les adolescents et les jeunes rencontrés, qui peut varier d'une présentation parcellaire et factuelle à une présentation très construite et conceptualisée. On peut faire l'hypothèse ici que les différences de conceptualisation ne tiennent pas seulement à l'âge de l'enfant, à sa maturité, à son genre, mais aussi et surtout à l'espace de réflexivité offert à l'enfant pendant la prise en charge.

### ***Une centration sur la violence psychique***

Si les dangers diffèrent, les usagers centrent néanmoins leur récit sur les violences psychologiques. Ceux qui évoquent avoir été victimes de violences physiques le font de manière très brève, ils insistent beaucoup plus longuement sur les souffrances psychiques. Ils parlent alors d'éducation injuste et inadaptée, de fortes différences dans la fratrie, de punitions et d'interdits injustifiés. La

phrase, “il n’y avait pas de place pour moi” revient comme un leitmotiv dans le récit de ces enfants, adolescents et jeunes majeurs qui apparaissent avoir pris une part de la faute sur eux : “*On étouffait ma mère. Il y a beaucoup trop de monde à la maison. Il n’y a pas de place pour moi*”<sup>5</sup>.” (G, 13 ans) Cette question de la “place” ne renvoie sans doute pas uniquement à la place physique au sein du foyer familial mais plutôt à l’indisponibilité psychique de leurs parents à leur égard et à l’impossibilité à laquelle ils sont confrontés de trouver une place dans des systèmes familiaux en recomposition. En miroir, dans le dispositif de protection de l’enfance, c’est bien à nouveau à un problème “de place” auquel ils sont confrontés avec des changements fréquents de lieu d’accueil. Cette question interroge donc également la place que la société leur accorde dans le traitement de leur situation au sein du dispositif d’aide sociale à l’enfance mais également en dehors, dans leur parcours d’insertion.

### ***Une vision synergique du développement***

Dans l’appréhension de leur situation familiale, les enfants, adolescents et jeunes rencontrés évoquent également les conséquences de leurs problèmes familiaux en montrant les effets synergiques descendants sur leur développement social, relationnel et cognitif :

*“C’est les problèmes de mon père biologique qui ont fait que ça a déraillé. Mes notes ont chuté. Ça m’a un peu cassé. J’ai été bloqué pendant 4/5 ans. Quand ça vous tombe dessus, on ne comprend pas trop. Il y avait un truc qui me prenait au fond de moi. Je voulais des réponses car ça m’empêchait d’avancer. C’est comme si on dit à un gamin de 5 ans de faire une équation”*<sup>6</sup> (G, 19 ans).

Dans cet extrait, c’est bien d’une rupture et d’un blocage dans son développement dont le jeune parle en filant la métaphore d’un train qui déraile. En l’absence de réponse et de travail sur son histoire familiale, il est resté bloqué, incapable de se développer, que ce soit dans le champ social, relationnel ou cognitif. La métaphore de l’équation mathématique utilisée par le jeune témoigne de l’analogie et du lien de causalité qu’il établit entre la difficulté d’appréhender son histoire familiale et les difficultés scolaires rencontrées. Il souligne, en ce sens, l’interdépendance entre les différents champs de son développement, reliés par des liens de synergie.

---

<sup>5</sup> Entretien J. 13 (G, 13 ans), réalisé par P. Robin mars 2007

<sup>6</sup> Entretien J 8 (G, 19 ans) réalisé par P. Robin, mai 2008

### ***Une prise de conscience à différents temps du danger mais toujours par la mesure d'un écart à une norme***

Si la prise de conscience du danger se fait à différents temps, c'est toujours par la mesure de l'écart avec une norme extérieure que les enfants appréhendent leur situation familiale. Cette norme extérieure peut être celle des parents et enfants "ordinaires" à l'école qu'ils appellent "les enfants normaux", celle du lieu d'accueil ou encore plus globalement celle de la société et de l'époque dans laquelle ils grandissent :

*"En maternelle, j'ai remarqué que les parents étaient affectueux. Moi, j'attendais des heures qu'on vienne me chercher. C'est pour ça aussi que l'école c'est très important. Je voyais bien la différence avec les autres. Ça frappait aux yeux. [...] Mes parents, ils ont reçu un mode éducatif très différent d'aujourd'hui et d'ici. Ils ont grandi comme ça, pour eux c'était la norme. Mais ce n'est pas normal d'élever des enfants comme ça<sup>7</sup>" (F, 16 ans).*

Cette question de la norme est d'autant plus présente quand, comme dans l'extrait précédent, les enfants grandissent dans une famille aux traditions culturelles différentes du pays dans lequel ils vivent. Ceci interroge donc la posture évaluative : jusqu'à quel point tenir compte, dans l'évaluation, des différences culturelles des parents, tout en portant attention au fait que les enfants peuvent ne pas se reconnaître dans ces pratiques culturelles ? Cette interrogation est d'autant plus importante que ces conflits culturels entre la famille et l'enfant peuvent s'accroître au moment de l'adolescence.

### ***Des situations difficiles depuis l'enfance mais qui se dégradent à l'adolescence***

La majorité des enfants, adolescents et jeunes interrogés évoquent des situations difficiles depuis l'enfance qui se dégradent au moment de la puberté alors que dans leur dossier les analyses des professionnels pourraient laisser penser à des problèmes ponctuels sans gravité, liés à l'adolescence. Cette appréhension différente de la temporalité du danger et de sa gravité interroge. Elle peut conduire les professionnels à des erreurs d'appréciation et à des réponses tardives aux situations. Ainsi, pour 9 des 16 enfants, adolescents et jeunes interrogés, leur situation a été prise en compte beaucoup trop tard, quand elle était déjà dégradée:

---

<sup>7</sup> Entretien J 11 (F, 16 ans), réalisé par P. Robin, mars 2007

*“Si on m’avait écoutée avant que ça empire, on aurait pu stopper. On a laissé empirer, empirer et c’est là qu’on a su qu’il y avait un problème<sup>8</sup>” (F, 14 ans).*

C’est la dégradation de leur situation à l’adolescence qui les pousse à alerter.

### ***Des enfants sujets ou objets de la demande d’aide ?***

7 des 16 enfants, adolescents et jeunes interrogés se présentent d’emblée comme les acteurs de la demande d’aide. Ces enfants qui ont pris d’eux-mêmes l’initiative de recourir aux services sociaux sont généralement satisfaits du processus d’évaluation, auquel ils ont pu prendre part et des aides ultérieures reçues :

*“J’ai déclenché mon arrivée ici [...] De ma situation, c’est tout moi qu’ai décidé du début à la fin<sup>9</sup>” (F, 16 ans).*

Tandis que les enfants, objets d’aide, n’ont souvent pas pris part à l’évaluation comme en témoignent les expressions «j’étais pas là», «j’ai pas suivi» utilisées par ces derniers et la mesure de protection a alors été perçue comme subie et contrainte: “je voulais pas”, “j’étais obligé”. Mais on peut observer, qu’au fur et à mesure de leurs parcours en protection de l’enfance, ils sont parvenus à se réapproprier la mesure d’aide et à se poser en acteur de l’évaluation en cours de mesure.

Même s’ils sont parvenus à trouver un interlocuteur, les enfants et adolescents interrogés ont été démunis dans la demande d’aide, du fait, chez les enfants non suivis par les services sociaux, de leur faible connaissance du dispositif et de l’absence de réaction des adultes de leur entourage, et, chez les enfants suivis, de l’absence de construction d’un lien de confiance avec les travailleurs sociaux. De plus, ceux qui avaient été suivis par le dispositif dans le passé, se sont trouvés en difficulté pour faire une nouvelle demande d’aide une fois sortis, suite au déménagement de leur famille, comme peut venir le signifier une des jeunes filles rencontrées : *“Je ne savais pas comment faire les démarches, écrire à un juge quand on n’en a pas un sous la main !<sup>10</sup>” (F, 22 ans).* On observe donc un manque d’informations sur le dispositif et les possibilités d’aide et des contacts initiaux considérés majoritairement comme neutres et non comme des ressources. Or pour L. Pluto (2007), la nature, le lieu et l’atmosphère de ces premiers contacts sont importants dans la détermination du processus ultérieur.

---

<sup>8</sup> Entretien J 12 (F, 14 ans) réalisé par P. Robin, mars 2007

<sup>9</sup> Entretien J 11 (F, 16 ans) réalisé par P. Robin mars 2007

<sup>10</sup> Entretien J 10 (F, 21 ans), réalisé par P. Robin, mai 2008

***“Mon premier souvenir, c’est le placement”***

Hormis lorsqu’ils ont été acteurs de la demande d’aide, les enfants, adolescents et jeunes interrogés ont peu de souvenirs de l’évaluation initiale. Leur premier souvenir marquant commence souvent avec le lieu d’accueil. Cette faiblesse des souvenirs liés à la situation d’évaluation administrative interroge. Peut-on l’imputer à un défaut de mémoire des enfants placés ? Cette hypothèse nous apparaît à écarter. En effet, I. Fréchon et A.-C. Dumaret (2008) soulignent dans une méta-analyse d’études sur le devenir des enfants placés que les recherches biographiques ont montré la grande capacité des anciens à se souvenir et à élaborer leur histoire. Peut-on expliquer ces faibles souvenirs par une amnésie post-traumatique, liée au choc de la séparation ? Il est difficile de répondre, mais on note toutefois que les enfants ont des souvenirs très précis d’autres événements ayant lieu à la même époque. Ils peuvent par exemple donner la date précise du jugement. Il s’agirait alors d’une amnésie partielle ! Mais ne peut-on pas plutôt penser que ces faibles souvenirs de l’évaluation administrative sont à mettre en relation avec la faible participation des enfants au processus initial ? On observe, en effet, que la faiblesse des souvenirs est plus marquée chez les enfants, objets d’une aide que chez les enfants sujets de la demande d’aide.

**Une assez faible participation des usagers mineurs au processus d’évaluation**

Les enfants, adolescents et jeunes font état d’une absence de compréhension des méthodes dans l’évaluation initiale, du caractère contraignant de l’évaluation en cours de mesure et de la position dominante des adultes dans l’ensemble du processus. Cependant, dans leurs récits, l’évaluation peut, tour à tour, être présentée comme une contrainte ou un soutien, selon qu’elle se présente sous une figure distale ou proximale, implicite ou explicite, autoritaire ou participative, rétrospective ou prospective, unilatérale ou bilatérale.

***“Pour faire l’évaluation, il faut déjà qu’elle me connaisse !”***

Les enfants, adolescents, et jeunes interrogés perçoivent dans la primo-évaluation un caractère rapide : *“Je me souviens plus trop comment s’est passé le rendez-vous, combien il y a en a eu, ça été très rapide<sup>11</sup>”* (F, 14 ans) et contingent : *“Ils ont compris juste à temps. S’ils n’étaient pas venus avec moi quand je suis retournée chercher mes affaires, ils ne m’auraient pas crue<sup>12</sup>”* (F, 25 ans). Ils

---

<sup>11</sup> Entretien J 12 (F, 14 ans), réalisé par P. Robin, mars 2007

<sup>12</sup> Entretien J 3 (F, 25 ans), réalisé par P. Robin, avril 2008

perçoivent les professionnels conduisant les primo-évaluations comme des personnes extérieures, qui ne les “connaissaient pas” et qui ont donc très peu d’éléments sur leur situation : *“C’est une éducatrice qui a fait le premier rapport. En fait, je ne la connaissais pas. Elle a fait le rapport à partir de ce qu’elle connaissait de la situation”<sup>13</sup>.* (F, 18 ans)

De même, dans les différents acteurs professionnels qui interviennent dans le processus d’évaluation en cours de mesure, les jeunes établissent une relation de disjonction entre l’évaluation distale et experte, rattachée à l’administration et l’évaluation proximale et profane, rattachée au lieu d’accueil, et n’estiment pas à part égale leur légitimité d’intervention. Pour les usagers, le partage du quotidien avec leurs référents du lieu d’accueil justifie leur participation à l’évaluation car ils disposent d’une plus grande connaissance de leur situation : *“Avec eux, c’est la vie au quotidien, ils savent mieux où ça en est”<sup>14</sup>.* (F, 14 ans) Alors que les travailleurs sociaux rattachés à l’administration, avec lesquels ils n’ont pas de souvenir, ne les “connaissent pas” et seraient donc peu à même de juger de leur situation : *“L’assistante sociale, elle ne me connaissait pas. Pour faire l’évaluation, il faut qu’elle me connaisse”<sup>15</sup>.* (F, 14 ans) De plus, les enfants perçoivent dans leurs référents du lieu d’accueil des personnes à même de porter leur parole et de favoriser leur participation à l’évaluation alors que les changements fréquents des travailleurs sociaux rattachés à l’administration les conduisent à avoir des attitudes de retrait : *“Au Conseil général, on se confie à quelqu’un et quand ça change, il faut redémarrer le dossier à zéro, s’il n’a pas été transféré”<sup>16</sup>.* (F, 19 ans) Ne participant pas à leur quotidien de vie et à leur éducation, l’intérêt des travailleurs sociaux, rattachés à l’administration, pour leur situation ne leur semble pas réel mais lié simplement à l’exercice de leur fonction : *“Récemment je l’ai croisée en ville. Elle ne m’a pas dit bonjour. S’ils sont polis que dans le cadre de leur travail...”<sup>17</sup>* (F, 22 ans) Alors qu’en raison du lien construit avec eux et de leur implication dans leur éducation, les référents du lieu d’accueil sont perçus par les enfants comme plus à même de défendre leurs intérêts et de juger de leur situation. Dans cette vision proximale de l’évaluation, seule la participation active dans l’éducation de l’enfant justifierait une prise de position dans l’évaluation :

*„Je pense qu’il faudrait peut-être donner une part plus importante aux familles d’accueil, parce que ce sont eux qui font une grosse partie du boulot. [...] C’est vrai que leur avis est quand même à prendre, parce que eux sont plus à même de juger qu’un éducateur ou des parents”<sup>18</sup>* (G, 19 ans).

<sup>13</sup> Entretien J 15 (F, 18 ans) réalisé par P. Robin, mars 2007

<sup>14</sup> Entretien J 16 (F, 14 ans) réalisé par P. Robin, mars 2007

<sup>15</sup> Entretien J 16 (F, 14 ans) réalisé par P. Robin, mars 2007

<sup>16</sup> Entretien J 7 (F, 19 ans) réalisé par P. Robin, mai 2008

<sup>17</sup> Entretien J 2 (F, 22 ans) réalisé par P. Robin, avril 2008

<sup>18</sup> Entretien J 4 (G, 19 ans) réalisé par P. Robin, mai 2008

S'il est important de retenir cette idée portée par les jeunes de développer l'évaluation proximale, pour garantir une meilleure connaissance des situations, être au plus près des préoccupations des enfants et favoriser leur expression, on peut toutefois s'interroger sur les limites de l'évaluation proximale. Comment assurer l'impartialité de l'évaluation quand l'évaluateur est en prise quotidienne avec l'enfant ? La proximité tout comme la trop grande distance ne rend-elle pas aveugle l'évaluateur mais différemment ? Inversement, on peut se demander si l'évaluation distale ne pourrait, dans sa réalisation, gagner en proximité. Les enfants nous invitent donc à nous interroger sur la bonne distance dans l'évaluation. Dans leur récit, on voit apparaître en effet la thèse développée par P. Peretti-Wattel (2001, p. 27) d'une concurrence des légitimités dans les sociétés du risque entre les savoirs experts et distaux qui se basent sur des méthodes universelles, standardisées, mais qui impliquent une simplification systématique du réel, et les savoirs profanes et proximaux, peu formalisés mais axés sur le quotidien de vie.

***“On me disait c'est pour ton bien. Mais je ne voyais pas le bien !”***

Au sujet des méthodes évaluatives, 3 des 16 français se rappellent avoir eu une visite à domicile, 8 avoir eu un entretien dans les locaux de l'administration, 2 avoir connu ces deux modalités. En ce qui concerne la présence ou non de référentiels et d'outils d'évaluation formalisés, aucun ne se souvient – même pour ceux pour lesquels des tests de développement sont référencés dans le dossier — avoir passé “des tests”. Ainsi, ce sont principalement des évaluations informelles et implicites que les enfants ont connu sans recours à des outils d'évaluation. Mais on peut l'entendre dans leurs assertions, l'évaluation implicite ne garantit pas à l'enfant de rester sujet si les méthodologies évaluatives ne sont pas explicitées :

*“A cet âge, on ne comprend pas pourquoi on fait des dessins. On ne m'expliquait pas. On me disait c'est pour ton bien. Mais je ne voyais pas le bien !<sup>19</sup>” (F, 19 ans).*

On peut penser à la manière de V. Burns-Beeckmans et B. Houdmont qu'une évaluation non explicitée dépossède l'enfant de son vécu et ne lui permet pas de comprendre le sens de l'aide et “de voir le bien” pensé pour lui par un adulte.

***“Ils en ont parlé pendant que j'étais pas là”***

8 des enfants interrogés évoquent le fait de ne pas avoir été entendus dans le processus d'évaluation initiale : *“ils en ont parlé pendant que j'étais pas là. Ils étaient dans le salon, j'ai pas suivi<sup>20</sup>” (G, 13 ans)*, 6 peuvent apprécier d'avoir été

<sup>19</sup> Entretien J 7 (F, 19 ans), réalisé par P. Robin, mai 2008

<sup>20</sup> Entretien J 13 (G, 13 ans), réalisé par P. Robin, mars 2007

entendus seuls, en dehors de la présence des parents “*j’arrivais pas trop à parler devant mes parents, seule c’était un peu mieux*<sup>21</sup>” (F, 14 ans), 2 soulignent qu’il aurait été important que leurs parents entendent ce qu’ils avaient à dire : “*En fait cela ne m’aurait pas dérangé que l’éducatrice me parle mais j’aurais bien aimé que ma mère écoute parce qu’après je n’aurais pas su lui expliquer et lui redire*<sup>22</sup>.” (G, 13 ans) Même si notre corpus n’est pas représentatif, ces résultats traduisent l’hétérogénéité des pratiques des professionnels dans la mise en œuvre de la participation de l’enfant. Alors que la Convention internationale des droits de l’enfant pose, à son article 12, l’obligation d’entendre l’enfant dans toutes les procédures administratives et judiciaires qui le concernent, il apparaît que celui-ci n’est pas respecté unanimement.

***“Ils croient d’abord les parents, parce que ce sont des adultes et c’est seulement après que vient la parole de l’enfant.”***

De plus, lorsqu’ils ont été entendus, les usagers mineurs évoquent le fait d’avoir eu des difficultés à se confier durant la primo-évaluation : “*Non je n’ai pas pu trop leur expliquer.*<sup>23</sup>” (F, 21 ans) et à expliquer aux différents acteurs leur histoire : “*Il faut tout le temps réexpliquer.*<sup>24</sup>” (F, 19 ans). Ils ont l’impression de ne pas être crus, de devoir sans cesse convaincre, sans être soutenus par une tierce personne :

*“Je n’ai pas pu exposer ma situation, c’est surtout elle (la chef de service) qui parlait. La responsable, elle ne voyait pas la situation comme moi. On aurait dit qu’elle ne croyait pas ce que je disais. Elle me disait que c’était peut-être à cause de mon comportement. Pourtant je le savais moi que ce n’était pas une crise d’adolescence. Elle me contredisait. ... Au début, j’aurai voulu me faire entendre plus. Mais les gens ont du mal à croire que ce n’est pas qu’on fait une crise d’adolescence, mais c’est parce qu’il y a de réels problèmes qui se posent*<sup>25</sup>” (F, 14 ans).

Cet extrait est intéressant car il montre que l’enfant peut avoir des difficultés à faire entendre son point de vue face à des professionnels qui le laissent peu parler, le “contredisent”, “ne le croient pas”. Deux visions de la même situation s’entrechoquent sans qu’une compréhension commune puisse émerger. À la conscience de la jeune fille que son problème est réel et ne relève pas d’une simple crise d’adolescence : “je le savais moi que ce n’était pas une crise d’adolescence !”, s’oppose la théorie implicite “de la crise d’adolescence” que les pro-

<sup>21</sup> Entretien J 16 (F, 14 ans), réalisé par P. Robin, mars 2007

<sup>22</sup> Entretien J 13 (G, 13 ans), réalisé par P. Robin, mars 2007

<sup>23</sup> Entretien J 2 (F, 21 ans) réalisé par P. Robin, avril 2008

<sup>24</sup> Entretien J 7 (F, 19 ans), réalisé par P. Robin, mai 2008

<sup>25</sup> Entretien J 12 (F, 14 ans), réalisé par P. Robin, mars 2007

fessionnels formulent à son égard. Face à ces écarts d'interprétation, on peut penser avec B. Bouquet (2007) que seule "une visée compréhensive", une négociation permanente de sens entre le professionnel et l'utilisateur permet d'approcher au plus près les réalités intersubjectives des personnes en présence et garantir la vision circulaire nécessaire à une évaluation complète d'une situation.

Ce n'est pas seulement la position dominante des professionnels qui met en difficulté les enfants, adolescents et jeunes français dans l'évaluation mais également la position d'alliance entre adultes. Les enfants, adolescents et jeunes ont l'impression que les professionnels se positionnent du côté de leurs parents, qu'ils croient en priorité leur récit. Tout se passe comme si la parole de l'enfant avait moins de crédit que celle des adultes. Elle "vient après" celle des professionnels et des parents. Ainsi, comme nous l'avons souligné dans la première partie de ce travail, s'il a fallu attendre les années 1980 pour qu'un crédit soit apporté à la parole de l'enfant, celle-ci reste encore fragile face à la parole dominante des adultes. Aussi, on ne peut que souligner ici avec B. Bouquet (2007) l'importance de rechercher dans l'évaluation "une équité de représentation et d'expression".

### ***"J'en ai déjà parlé plein de fois !"***

Deux autres figures d'opposition de l'évaluation se dessinent dans le récit des jeunes, avec une figure rétrospective et statique et une figure prospective et dynamique.

Lorsqu'elle se donne à voir sous un jour rétrospectif, axé uniquement sur le passé familial, l'évaluation en cours de mesure est vécue par les jeunes comme une charge. C'est en effet sur les effets négatifs de ces évaluations itératives que nous alerte ce jeune homme, dans l'extrait ci-dessous où il montre que cette évaluation "qui rabâche" le ramène sans cesse à son passé, à ses problèmes familiaux et l'empêche "de se construire" et d'aller de l'avant:

*"Ils nous demandent tout le temps la même chose : «t'as vu ta mère,..». A la fin, ça commence à être gavant. On se sent contrôlé<sup>26</sup>. A partir de 16 ans, j'ai commencé à évacuer un peu mieux, carrément tout mais il y a toujours ce placement qui rabâche les choses. A la fin, à l'éducatrice, je lui disais : 'moins je vous vois, mieux je me porte !' Le jour où j'ai eu ma majorité, j'ai dit, c'est fini ma vie de merde, maintenant, je vais me construire<sup>27</sup>" (G, 19 ans).*

---

<sup>26</sup> Entretien J 8 (G, 19 ans) réalisé par P. Robin, mai 2008

<sup>27</sup> Entretien réalisé par P. Robin, mai 2008

Inversement, quand l'évaluation a été au service d'une dynamique de conseil et d'orientation dans l'avenir, elle a été perçue positivement :

*“Certains m’ont beaucoup apporté, ont su me soutenir, me comprendre, m’aider, m’orienter<sup>28</sup>” (F, 19 ans).*

Aussi pour J.-F. Bernoux<sup>29</sup>, le retour dans le passé que demande l'évaluation, n'a de sens et d'intérêt véritable que, référé à une perspective d'avenir. De plus, l'évaluation pour ne pas être vécue comme une contrainte ou une charge supplémentaire, ne doit pas être déconnectée de l'action et de la dynamique d'aide. On peut penser en ce sens que le paradigme de la participation ne gagnera ses lettres de noblesses que s'il est relié à des possibilités de choix concrets pour les jeunes.

***“Ils décident un peu pour nous, où on va aller, ce qu'on va faire.”***

6 des jeunes interrogés se perçoivent comme les acteurs de la décision de mesure prise : *“C'est moi qui ai décidé de venir ici. C'est moi qui ai voulu être placée<sup>30</sup>.” (F, 16 ans)*. Tandis que pour les 10 autres, la décision s'est imposée à eux : *“Je n'ai rien dit, la décision était déjà prise. Je ne voulais pas y aller. Ils m'ont dit que j'étais obligé<sup>31</sup>.” (G, 13 ans)*. La majorité des jeunes interrogés rapportent donc s'être vus imposer un lieu d'accueil : *“Ils m'ont dit : ‘là où il y aura de la place tu seras placé’ J'aurais bien voulu qu'on me dise à peu près<sup>32</sup>.” (F, 14 ans)* Or on peut noter avec L. Pluto (2007) une corrélation nette entre la possibilité de participer à l'évaluation et à la définition de la prise en charge et la perception positive des aides reçues : *“Ici ça a marché car on m'a pris avec ce que j'étais, ce que je voulais<sup>33</sup>.” (F, 21 ans).*

***“Là sont consignés les objectifs qui sont attendus de moi.”***

Les usagers évoquent avec distance les temps d'évaluation en cours de mesure, ce qui laisse supposer qu'ils ne se sont pas appropriés le sens de la démarche : *“Quand j'allais au Conseil général. On avait des réunions.... euh... ils appelaient ça projet personnel, je crois<sup>34</sup>.” (F, 22 ans)* Pour la plupart, l'évaluation

---

<sup>28</sup> Entretien J 7 (F, 19 ans) réalisé par P. Robin, mai 2008

<sup>29</sup> Entretien J 8 (G, 19 ans) réalisé par P. Robin, mai 2008

<sup>30</sup> Entretien J 11 (F, 16 ans), réalisé par P. Robin, mars 2007

<sup>31</sup> Entretien J 13 (G, 13 ans) réalisé par P. Robin, mars 2007

<sup>32</sup> Entretien J 12 (F, 16 ans), réalisé par P. Robin, mars 2007

<sup>33</sup> Entretien J 2 (F, 21 ans) réalisé par P. Robin, avril 2008

<sup>34</sup> Entretien J 6 (F, 22 ans) réalisé par P. Robin, mai 2008

en cours de mesure est appréhendée comme un moment de bilan “pour faire le point sur ce qui allait, ce qui n’allait pas” pour donner “les points positifs, les points négatifs, ce qu’il fallait améliorer”. Mais plus que la définition et l’évaluation en commun d’objectifs dans une démarche contractuelle, les jeunes perçoivent ces réunions comme le lieu de la définition des attentes à leur égard : “*Là sont consignés les objectifs qui sont attendus de moi (2007)*” Ils les appréhendent comme des temps où leur comportement est évalué plus que des temps où leur situation est évaluée :

*“Ils ont écrit un rapport sur mon comportement ici. C’était plutôt positif car je suis plutôt calme<sup>35</sup>” (F, 16 ans).*

Aussi peut-on se demander avec S. Ebersold (2002) s’il n’y aurait pas, dans la participation, “un nouveau projet normatif” dans lequel les usagers seraient de plus en plus obligés de s’engager personnellement dans un impératif de performance individuelle, qui peut mettre en difficulté les personnes fragiles et *a fortiori* les enfants. Ce nouveau paradigme participatif, sous couvert de la reconnaissance de droits aux enfants et aux usagers, ne viserait-il pas à justifier leur responsabilisation dans un contexte de rationalisation économique et de désengagement de l’État ? Mais que reste-t-il alors du contrôle inverse, de l’évaluation par le jeune des aides qui lui sont proposées par les professionnels ? Pour L. Pluto (2007), le principe du projet pour l’enfant supposerait en effet que les deux parties du contrat soient évaluées, ce qui impliquerait une évaluation bilatérale de l’évolution de l’enfant et de ses parents mais aussi des actions des professionnels à leur égard. Mais, face à des rapports inégalitaires, comment permettre à l’usager mineur de prendre part à l’évaluation des actions mises en œuvre par les professionnels à son égard ? Comment élaborer cette évaluation dans une logique qui soit différente de celle de l’enquête de satisfaction ? Ces questions relatives au processus évaluatif restent entières et ouvertes et nous invitent à nous intéresser aux écarts d’interprétation dans les structures évaluatives.

### **Des écarts d’interprétation dans les structures évaluatives**

On observe, dans les structures évaluatives, des différences de mode d’analyse et de communication entre les professionnels et les usagers, qui peuvent conduire à des différences d’appréhension des situations, liées à la formulation de deux référentiels d’actions opposés.

---

<sup>35</sup> Entretien J 11 (F, 16 ans) réalisé par P. Robin, mars 2007

### *Des différences structurelles de mode d'analyse*

Du fait de leur position différente, les structures d'analyse entre les professionnels et les mineurs usagers diffèrent. L'utilisateur, qui se réfère à son vécu expérientiel, privilégie un mode d'appréhension pragmatique, axé sur la finalité de l'intervention. Tandis que le professionnel, qui n'était pas présent et n'a pas vécu la situation, utilise pour la comprendre un mode d'appréhension analytique, fondé sur des théories implicites ou explicites. Mais ces différences de modes d'appréhension peuvent être sources d'incompréhensions.

Certains jeunes interrogés expriment, en effet, des doutes quant à la possibilité pour un professionnel, n'ayant pas été présent et n'ayant pas vécu la situation, d'être à même de l'évaluer :

*“Ce n'était pas correct. Je sais ce que j'ai vécu. Elle parlait comme si elle voyait à travers moi, comme si elle avait été toujours là présente<sup>36</sup>” (F, 16 ans).*

Dans cet extrait, cette jeune française oppose sa connaissance sur sa situation, issue de son vécu expérientiel, à la reconstruction du passé opérée par l'évaluateur qui n'était pas présent et ne peut voir “à travers elle”.

De plus, ne disposant pas de connaissance fine sur les normes en présence dans les familles suivies, l'évaluateur peut être tenté de plaquer et d'imposer ses propres normes sur la situation évaluée, comme l'explique ici ce jeune homme :

*“J'ai eu deux éducatrices. La deuxième, je ne l'ai pas trop appréciée. Elle prêchait le faux pour savoir le vrai. Elle était menteuse. Elle avait ses opinions mais c'est à chacun de choisir. Par exemple, à un moment elle ne voulait pas que je fasse de la chasse. J'ai des passions, je suis chasseur. C'est ma famille d'accueil qui m'a mis dans le truc. Le placement n'était pas trop d'accord. Il n'est pas trop d'accord que je me fasse baptiser non plus. Je me suis attrapé avec la directrice. Je lui ai dit si vous préférez que j'aille fumer du shit et prendre des cuites toute la journée<sup>37</sup>” (G, 19 ans).*

Ce jeune homme exprime son incompréhension et son opposition par rapport aux normes culturelles et sociales que l'évaluateur tente de plaquer sur sa situation, avec par exemple l'idée que toutes les activités récréatives ne se valent pas, la chasse étant perçue comme une activité peu noble voire dangereuse, ou encore l'idée, inspirée d'une conception stricte de la laïcité, que la famille d'accueil ne

---

<sup>36</sup> Entretien J 11 (F, 16 ans) réalisé par P. Robin, mars 2007

<sup>37</sup> Entretien J 8 (G, 19 ans) réalisé par P. Robin, mai 2008

devrait pas proposer une éducation religieuse à l'enfant. Ne se reconnaissant pas dans les normes et valeurs portées par l'évaluateur, ce n'est qu'en se référant à un interdit commun et partagé "aller fumer du shit et prendre des cuites toute la journée", que l'enfant parvient à réintroduire ses propres codes culturels et spirituels dans la situation d'évaluation.

Ces différences de mode d'appréhension et d'analyse peuvent conduire à des incompréhensions chez les usagers qui ont l'impression que les professionnels, pris dans des lectures psychologisantes et des théorisations implicites, "aggravent les problèmes" :

*"Ils allaient un peu loin. Ils aggravaient un peu les choses. Il y a une fille avec qui je m'étais liée d'amitié. On avait décidé de travailler ensemble. On nous a défendu de nous voir. On nous a dit qu'on ne devait pas avoir de contact en dehors du foyer. C'était ma meilleure amie. Ils ne nous ont pas fait confiance alors qu'on s'apportait plein de choses"<sup>38</sup> (F, 21 ans).*

Ainsi, comme l'a montré U. Beck (2001), dans les sociétés du risque la théorisation implicite ou explicite des situations individuelles par les professionnels peut rentrer en contradiction avec la perception que les individus ont de leur propre vie "eigenes Leben". Il en résulte des possibles écarts d'interprétation entre les professionnels et les usagers qui mobilisent deux modes d'appréhension distincts de la même situation.

### ***Deux univers de croyance en tension***

Plus fondamentalement, les écarts d'interprétation entre les mineurs usagers et les professionnels trouvent leur fondement dans le recours des professionnels et des usagers à deux référentiels d'action opposés qui rentrent en contradiction. En effet, toute évaluation engage une lecture du monde. Or la lecture du monde des usagers diffère de celle des professionnels. Les professionnels ont recours à un référentiel axé sur la famille nucléaire et biologique tandis que les usagers se réfèrent à une expérience subjective d'une famille élargie et élective.

Dans leur récit, les jeunes rencontrés utilisent tour à tour les termes mes "vrais parents" pour désigner les parents géniteurs, vrai employé ici au sens légal et génétique et "vrais parents" pour désigner la famille d'accueil, vrai renvoyant alors au lien subjectif et affectif. Mais on peut penser que cette confusion des termes ne renvoie pas une confusion dans leur esprit du rôle qu'ils attribuent à chacun puisque la distinction qu'ils opèrent entre "les parents géniteurs" et "ceux qui apprennent à faire toutes les démarches dans la vie" est très nette :

---

<sup>38</sup> Entretien J 2 (F, 21 ans) réalisé par P. Robin, avril 2008

*“Pour moi, il y a une différence entre les parents géniteurs et ceux qui apprennent à vivre, et à faire toutes les démarches qu'on va faire pendant la vie...<sup>39</sup>” (G, 19 ans).*

Cette confusion est liée plutôt à la difficulté d'expliquer et de mettre en mot ces liens subjectifs créés durant l'accueil, du fait d'une absence de termes reconnus et partagés dans la pratique pour désigner ces parentalités additionnelles. Or, on peut penser que cette absence de termes reconnus et partagés dans la pratique pour désigner les parentalités additionnelles renvoie à “une zone aveugle” de l'évaluation, avec une absence de prise en compte dans l'évaluation de “la parentalité d'accueil”. Ce ne sont pas seulement “les parentalités additionnelles” qui constituent la zone aveugle de l'évaluation des professionnels, mais également l'ensemble de la famille élargie. Or, l'univers de croyance des mineurs usagers repose lui sur une famille plurielle et élargie, qui comprend la fratrie biologique, la fratrie du lieu d'accueil, des membres de la famille biologique et du lieu d'accueil. Plus qu'une famille subie ou une famille de fait, les jeunes se réfèrent à une famille élective :

*“A 6 ans, j'ai demandé à être baptisé. La marraine c'est la fille de ma famille d'accueil. Le parrain c'est le beau-frère de ma famille d'accueil. C'est deux personnes que j'apprécie énormément<sup>40</sup>” (G, 19 ans).*

Ainsi deux univers de croyance s'entrechoquent entre les professionnels et les usagers avec pour les premiers, un référencement exclusif aux parents biologiques et pour les seconds, une vision d'une famille plurielle et élective.

Ces deux univers de croyance des professionnels et des usagers rentrent en tension et en contradiction. En effet, la lecture du monde parentaliste mobilisée par les professionnels dans l'évaluation suscite de nombreux désaccords et incompréhensions chez les mineurs usagers, qui ont l'impression que leurs intérêts et leur vision du monde ne sont pas suffisamment pris en compte. En effet, les enfants et les jeunes perçoivent la prégnance d'un paradigme parentaliste dans les institutions de protection de l'enfance comme “une erreur”, une faille des services sociaux à leur mission de protection de l'enfant :

*“Il s'est trouvé que j'avais un éducateur qui prenait fait et cause pour mon père biologique, ce qui n'était pas le meilleur choix à faire. Il a fait toutes les démarches en fonction de ce que disait mon père<sup>41</sup>” (G, 19 ans).*

---

<sup>39</sup> Entretien J 4 (G, 19 ans) réalisé par P. Robin, mai 2008

<sup>40</sup> Entretien J 8 (G, 19 ans) réalisé par P. Robin, mai 2008

<sup>41</sup> Entretien J 4 (G, 19 ans) réalisé par P. Robin, mai 2008

### **Conclusion : Professionnels versus usagers : deux systèmes interprétatifs en conflit**

Les enfants et jeunes font donc état d'une assez faible participation au processus de l'évaluation, du fait de la position dominante des adultes et de forts écarts d'interprétation dans les structures évaluatives. Ces écarts d'interprétation sont la résultante de structures de communication et d'analyse différentes entre les usagers qui privilégient un mode d'appréhension pragmatique et les professionnels qui affectionnent un mode d'appréhension analytique. Ils sont également le résultat de référentiels d'action opposés, avec un référentiel professionnel axé sur la parentalité biologique et la famille nucléaire et une expérience vécue des usagers axée sur les parentalités additionnelles et la famille élective. Ainsi la prégnance d'un paradigme parentaliste chez les professionnels crée de nombreuses sources de tensions, de désaccords et d'incompréhensions chez les usagers mineurs.

Il n'en reste pas moins que les enfants et jeunes allemands apportent des éléments nouveaux d'analyse sur leur situation familiale, leur vécu au cours du placement, les parentalités additionnelles. Ainsi, comme nous avons déjà pu le constater dans la sociologie de l'enfance sur les enfants travailleurs (Schlemmer, 2006), quand les enfants et jeunes majeurs font entendre leur voix, ils peuvent le faire de manière dissonante par rapport à ce qu'on attendait d'eux. Comment alors permettre à ces éléments de connaissances d'émerger ? Comment renforcer les possibilités d'influence des jeunes dans l'évaluation de leur situation individuelle ? Comment renforcer leur possibilité de faire entendre collectivement leur point de vue ? Des initiatives frémisantes voient le jour comme le séminaire "*Nice to meet you*", organisé par l'ONG Amici dei Bambini du 27 au 30 avril à Bucharest, auquel ont participé une vingtaine de jeunes de 16-25 sortants des dispositifs de protection de l'enfance de six pays européens, en vue d'élaborer des recommandations sur la sortie. On peut alors se prendre à rêver du jour où on verra les enfants placés s'organiser de manière collective, à la manière des enfants travailleurs pour faire entendre leurs voix dissonantes.

## Résumé

*Le présent article s'intéresse au vécu expérimentiel de l'usager dans l'évaluation de sa situation en protection de l'enfance. Il porte la focale sur la participation de l'enfant au processus évaluatif, en mettant en exergue les possibles écarts d'analyse et d'interprétation qui peuvent émerger entre les professionnels et les usagers enfants. Plus fondamentalement, il questionne le rapport entre l'usager enfant et le professionnel en situation d'évaluation.*

*Mots clefs: Evaluation, droits de l'enfant, participation.*

## Bibliographie

- Balen, R., Blyth, E., Calabretto, H., Fraser, C., Horrocks, C., Manby, M., 2006, "Involving children in health and social research - 'human becomings' or 'active beings'?" *Childhood 13 (1)*, 29-48
- Beck, U., 2001, "Eigenes Leben in einer entfesselten Welt : Individualisierung, Globalisierung und Politik", in *Die Zukunft des globalen Kapitalismus* / sous la dir. de W. Hutton, A. Giddens, Campus Verlag, Frankfurt/New York, pp. 197-212.
- Bouquet, B., 2007, «L'évaluation au regard de l'éthique», in *les défis de l'évaluation en action sociale et médico-sociale/ sous la dir. de B.Bouquet, M. Jaeger, I. Sainsaulieu*, Dunod, Paris :, pp. 251-267.
- Burns-Beeckmans V., Houdmont B., Quand le diagnostic devient non-sens...l'évaluation dans les situations d'enfants abusés, *Bulletin de l'enfance maltraitée Direm n°34*, [http://www.one.be/PDF/DIREM/direm\\_34.pdf](http://www.one.be/PDF/DIREM/direm_34.pdf)
- Danic, I., Delalande J., Rayou P., 2006, *Enquêter auprès d'enfant et de jeunes, objets, méthodes et terrains*, Presses universitaires de Rennes.
- Demazière, D., Dubar, C., 2004, *Analyser les entretiens biographiques, l'exemple de récits d'insertions*, Les presses universitaires Laval, Québec.
- Fréchon, I., Dumaret, A.-C., 2008, Bilan critique de 50 ans d'études sur le devenir adultes des enfants places, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56 (2008) 135-147.
- Hamel, S., 2008, "La parole aux jeunes et le dialogue entre intervenants : nouvelles approches face au phénomène des gangs à Montréal", in *Les usagers évaluateurs ?/ sous la dir. de M. Laforcade, V. Meyer*, Bordeaux : les Etudes Hospitalières, p. 167.
- Hamman, P., 2002, Quand le souvenir fait lien, *Sociologie du travail*, n° 44, pp. 175-191, p. 177
- James, A., Prout A., 1997, "Re-Presenting Childhood : Time and Transition in the Study of Childhood", in *Constructing and Reconstructing Childhood/ sous la dir. de A. James and A. Prout* (Eds.) Falmer Press, pp. 230-250, London.
- Lewis, A. and G. Lindsay (Eds), 2000, *Researching Children's Perspectives*, : Open University Press, Buckingham.
- Mullender, A., Hague, G., Imam, U., Kelly, L., Malos, E. and. Regan, L., 2002, *Children's Perspective on Domestic Violence*, Sage, London.
- Münder, J. et al., 2000, Kindeswohl zwischen Jugendhilfe und Justiz, *Votum*, Münster.

- Peretti-Watel, P., 2001, *La société du risque*, Paris : La découverte, repères.
- Pluto L., 2007. *Partizipation in den Hilfen zur Erziehung, eine empirische Studie*, München : Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Sirota R., 2006, *Sociologie de l'enfance*, PUR , Rennes.