

INSET D'ANGERS

# L'encadrement garant du processus d'évaluation des situations familiales en protection de l'enfance

Les actes du séminaire national  
CNFPT - ONED

27 et 28 septembre 2010

  
Observatoire national de l'enfance en danger





## Sommaire

---

<b>Ouverture et présentation du séminaire</b>	page 5
Philippe RUTTEN, directeur de l'Inset d'Angers Laurent SOCHARD, responsable formation au pôle de compétences politiques de solidarité, cohésion sociale, enfance de l'Inset d'Angers	
<b>Propos introductif – Une évaluation au cœur d'enjeux importants</b>	page 13
Marie Paule MARTIN-BLACHAIS, directeur général du GIP Enfance en danger	
<b>Introduction théorique sur l'évaluation participative dans l'action sociale</b>	page 15
Jean-François BERNOUX, sociologue, auteur de « <i>L'Évaluation participative au service du développement social</i> »	
<b>L'évaluation des situations familiales en tension</b>	page 21
Pierrine ROBIN, chargée d'études à l'Oned	
<b>Approche multi-perspectives et dialogique de l'évaluation</b>	page 25
Reinhart WOLFF, chercheur, professeur en sciences sociales et éducation spécialisée à l'université professionnelle Alice-Salomon de Berlin	
<b>Table ronde – L'évaluation des situations familiales comme élément d'une stratégie globale de la politique de protection de l'enfance</b>	page 35
<i>L'évaluation, une politique départementale</i> , par Chantal RIMBAULT, conseil général du Val-de-Marne <i>L'évaluation, une stratégie globale</i> , par Guy PATRIARCA, conseil général de l'Ardèche <i>La redéfinition des critères d'évaluation en protection de l'enfance</i> , par Anne OUI, Oned	
<b>Ateliers</b>	
Atelier 1 : <b>Construire une stratégie évaluative</b> Atelier 2 : <b>Construire un cadre de référence de l'évaluation</b> Atelier 3 : <b>Garantir l'articulation des regards</b> Atelier 4 : <b>Garantir l'association de la famille au processus d'évaluation</b>	
<b>L'évaluation, une question éthique</b>	page 46
Philippe DUCALET	
<b>Restitution des ateliers</b>	page 55
<b>Table ronde finale – L'évaluation, une construction partagée</b>	page 63
Chantal RIMBAULT, conseil général du Val-de-Marne Michel BASS, sociologue et médecin	

## Clôture

---



## Ouverture et présentation du séminaire

---

### PHILIPPE RUTTEN, DIRECTEUR DE L'INSET D'ANGERS

Bienvenue dans cet établissement, que certains connaissent déjà, puisque nous avons le plaisir, cette année, d'organiser avec l'Oned les troisièmes rencontres des cadres des conseils généraux sur les questions de prévention et de protection de l'enfance.

S'agissant de la thématique retenue de « l'encadrement, garant du processus d'évaluation des situations familiales en protection de l'enfance », Laurent Sochard et Madame Martin-Blachais auront l'occasion d'exprimer les raisons de ce choix.

Pour ma part, je voudrais évoquer avec vous l'évolution de notre établissement. Le nouveau président du CNFPT, François Deluga, arrivé depuis un peu plus d'un an, a souhaité que les Enact se transforment en instituts (Inset, Institut national spécialisé d'études territoriales) – et puissent travailler en réseau sous le pilotage de l'Inet. Le lien entre cette annonce et notre travail d'aujourd'hui est que chacun des instituts sera spécialisé. L'Inset d'Angers sera spécialisé dans le secteur social. Nous aurons trois domaines d'activités sur le social : un domaine sur les personnes âgées et personnes handicapées, un domaine sur les politiques de lutte contre l'exclusion et l'insertion, et un domaine sur l'enfance, avec la protection de l'enfance et la protection maternelle et infantile. Nous travaillerons donc en réseau, ce qui signifie pour cette spécialité que nous piloterons les travaux pour le CNFPT dans ces domaines. Nous allons nous appuyer sur un réseau d'experts internes et externes et il sera installé un conseil scientifique. Nous diffuserons ensuite sur l'ensemble du territoire, au travers des Inset et des délégations régionales du CNFPT, des programmes de formation pour que tous puissent avoir au plus près une réponse à leurs besoins en développement des compétences ou en accompagnement de mise en œuvre de lois ou de réformes. Notre président est très attentif à ce que les cadres et les agents des collectivités locales puissent trouver à proximité une réponse de formation à leurs besoins.

Nous conserverons et développerons les autres programmes de l'INSET que sont les formations généralistes pour les cadres sur le management, les finances et la gestion, les formations statutaires et les formations préparant au concours interne d'administrateur.

Pour en terminer sur ces propos assez généraux qui feront l'objet, dans les prochains mois, d'une ample communication dont vous serez destinataires, le travail de cette spécialité va se faire sur des travaux d'étude, de ressources, pour mieux comprendre les évolutions du milieu et des politiques. Le deuxième volet portera sur la formation et le troisième, sur l'animation de réseaux professionnels, pour lesquels nous comptons sur vous et sur des partenariats avec certaines institutions, notamment l'Oned, avec lequel nous travaillons déjà depuis quelques années.

Nous sommes donc sur un projet en développement, qui est tout à fait passionnant, parce qu'il vise à organiser les Inset en structures d'accompagnement des mises en œuvre de politiques publiques – spécialisées dans le social pour l'INSET d'Angers. Nous ferons tout pour continuer et renforcer notre partenariat pour le plus grand bénéfice des agents et des collectivités.

LAURENT SOCHARD, RESPONSABLE FORMATION AU POLE DE COMPETENCES POLITIQUES DE SOLIDARITE, COHESION SOCIALE, ENFANCE DE L'INSET D'ANGERS

Quelques mots sur la thématique globale du séminaire. C'est le troisième que nous organisons en collaboration avec l'Observatoire national de l'enfance en danger, après celui de septembre 2008 : « ASE, PMI, service social : de nouvelles coopérations pour une approche renouvelée de la prévention en protection de l'enfance » et celui de septembre 2009 : « Les observatoires départementaux de la protection de l'enfance : outils stratégiques au service d'une politique territoriale de protection de l'enfance ». La thématique du 4<sup>ème</sup> séminaire portera sur « La place des familles en protection de l'enfance » et se déroulera du 27 au 28 septembre 2011.

L'objectif de ces séminaires est bien d'offrir aux cadres des départements un espace pour approfondir la thématique de l'évaluation, qui est importante pour leur mission de protection de l'enfance, en articulation avec la question du management des équipes. Ce séminaire a donc pour objet d'aider les cadres des conseils généraux à penser et à mettre en œuvre les conditions pour que les évaluations produites soient à la fois légitimes et pertinentes.

Je ne vais pas détailler davantage cette problématique. L'intervention de Madame Martin-Blachais, dans quelques instants, posera les enjeux de cette réflexion. Nous sommes bien là dans l'idée qu'en qualité d'encadrants, nous avons à savoir quelque chose de l'évaluation, techniquement ; et en même temps, nous ne sommes pas le travailleur social, ni le psychologue. À quel endroit du processus de réflexion devons-nous nous situer ? Comment l'organiser ? Comment le penser ? Quel référentiel choisir ? Comment pouvoir discuter avec les équipes ? C'est autour de ces questions que portera notre réflexion.

Un mot sur le public réuni aujourd'hui : vous êtes à peu près deux cents dans la salle. Nous en sommes très satisfaits. Vous représentez une soixantaine de départements, ce qui est aussi un panel tout à fait intéressant. Nous avons été obligés de clore les inscriptions il y a déjà une quinzaine de jours, alors qu'elles affluaient dans les derniers jours. Nous aurions sans doute pu être 250, mais nous avons des ateliers dans lesquels vous serez déjà assez nombreux.

Je souhaite naturellement la bienvenue à tous, mais nous avons coutume, ici, de saluer un peu plus spécifiquement les collègues venus de très loin : nous accueillons des collègues de la Guadeloupe et de la Martinique. Merci d'avoir fait tout ce chemin pour venir travailler avec nous.

Avant de passer la parole à Madame Martin-Blachais, je vous précise la façon dont nous avons organisé les temps de travail, sans trop entrer dans le cœur de la problématique, mais pour que vous puissiez voir comment nous avons construit cette rencontre, alternant entre les séances plénières et les temps d'atelier, afin que vous sachiez quel menu nous vous proposons et le rôle que vous pouvez y avoir.

Madame Martin-Blachais posera la problématique d'une **évaluation au cœur d'enjeux importants**. Ce matin, nous aurons plusieurs de prises de parole. Avant d'entrer dans l'évaluation des situations familiales, nous nous pencherons avec Jean-François Bernoux sur **l'évaluation participative dans l'action sociale**. L'évaluation, cet obscur objet du désir... On en parle beaucoup, avec toute l'ambivalence qu'il y a dans l'action sociale à l'égard de l'évaluation, que l'on sacrifie parfois sous le sceau de l'urgence ou que l'on évoque beaucoup au conditionnel : « il faudrait que l'on évalue ce dispositif ». Mais comment le penser et comment le faire ? Pierrine Robin entrera dans le cœur du sujet de **l'évaluation des situations familiales en tension**, tension qui concerne sans doute autant les professionnels que les familles. Pour les familles, il est assez évident que l'évaluation les met en tension, entre le risque de stigmatisation et en même temps, l'aide potentielle que l'on pourrait leur apporter. Mais les professionnels sont certainement aussi en tension à l'égard de l'évaluation. D'abord par rapport au fait que leur analyse et leur observation vont décider de l'avenir d'enfants ou de familles. Mais aussi parce que l'évaluation, c'est toujours le risque du contrôle. Nous terminerons la matinée par une intervention de Reinhart Wolff, que je remercie aussi de s'être déplacé, parce qu'il vient de Berlin. Il nous présentera son **approche multi-perspectives et dialogique de l'évaluation**, une approche qui fait se croiser, plutôt que s'opposer, les regards à la fois des familles et des professionnels.

Cet après-midi, une nouvelle séance plénière sous forme de table ronde sera consacrée à **l'évaluation des situations familiales comme élément d'une stratégie globale de la politique de protection de l'enfance**. Chantal Rimbault et Guy Patriarca, chacun pour leur département, dans leur poste de direction

de l'enfance et de la famille, vous diront comment ils pensent et problématisent cette question. Anne Oui, de l'Oned, interviendra sur **la redéfinition des critères d'évaluation en protection de l'enfance**.

Ensuite, nous pourrons aller vers les ateliers. Ceux-ci sont construits en deux temps. Nous avons choisi de faire des temps d'ateliers assez longs. Cet après-midi, il s'agira de poser la problématique du point de vue de la responsabilité de l'encadrement et demain matin, ces mêmes problématiques seront déclinées sous un angle plus opérationnel, en partant de la présentation d'outils, de méthodes et de pratiques. Je ne détaillerai pas le contenu de ces ateliers. Pierrine Robin en dira un mot au cours de son intervention. Je précise simplement que les inscrits à un atelier aujourd'hui continueront dans le même groupe demain pour poursuivre la réflexion avec le même animateur, les mêmes intervenants et les mêmes participants. Animer un public de cinquante participants requiert beaucoup de travail. Je vous demande donc de veiller ensemble à la régulation de ce temps d'échange. Vous savez que nous avons une pratique, à l'Inset d'Angers, celle d'avoir des ateliers où nous souhaitons vraiment que les gens puissent prendre la parole. Nous connaissons tous trop de colloques ou de séminaires où les ateliers sont une succession d'interventions ne permettant pas de s'exprimer ; à peine a-t-on posé deux ou trois questions qu'il faut retourner en séance plénière... Nous avons voulu laisser ce temps d'expression assez large, mais il faut qu'ensemble, nous arrivions à le structurer. En tout cas, il me semble important de ne pas avoir une longue succession d'intervenants pour que collectivement, nous puissions faire le diagnostic et l'état des lieux et que nous puissions avoir des éléments d'analyse pour envisager ensemble comment nous réalisons les missions qui nous sont confiées. Ce sont des moments qui nous paraissent importants, même s'ils ne sont a priori pas structurés. C'est de vos débats qu'émergera la structuration.

Demain matin, les ateliers se poursuivront, avec une focale sur un certain nombre d'éléments plus méthodologiques, pratiques ou techniques. Le programme détaillé développe les problématiques des ateliers de manière beaucoup plus approfondie et sera le support du démarrage des travaux de cet après-midi.

À la fin de la matinée, demain, nous reviendrons en séance plénière. Nous avons demandé à Philippe Ducalet de venir discuter avec nous de **l'évaluation comme question éthique**. Philippe est présent ici dès ce matin. Il n'arrivera pas simplement demain avec une conférence toute ficelée et déconnectée de nos travaux, même si nous avons déjà réfléchi ensemble à un certain nombre de thématiques et qu'il a des choses à vous dire. Mais le travail que nous lui avons confié est de nous écouter pendant un jour et demi et d'improviser, dans cette conférence, un effet miroir : comment parle-t-on de la question éthique ? Ou comment n'en parle-t-on pas ? Comment arrive-t-on à lui faire une place ou comment n'y arrive-t-on pas ? C'est un peu le rôle de grand témoin que nous lui avons confié. Il essaiera de nous renvoyer des éléments de ce que nous aurons dit et dans les ateliers et dans les séances plénières. Il viendra débattre de cela avec vous en fin de matinée.

Enfin, la séance plénière finale, demain après-midi, commencera par la prise de parole des quatre animateurs d'atelier, auxquels nous demandons de restituer et de mettre en perspective des éléments en termes d'état des lieux et de questionnement. Surtout, nous leur demandons de se faire un peu l'écho ou les porte-parole de ce que vous aurez fait émerger dans les ateliers pour poser des questions à la table ronde finale. Il y a donc un certain nombre d'éléments de questionnement de la table ronde que nous n'avons pas encore établis et nous demanderons aux intervenants de celle-ci d'y réagir, et d'y réagir avec vous dans un temps de débat très global et très ouvert.

## Séminaire ONED-CNFPT de septembre 2010 Programme détaillé

### L'encadrement garant du processus d'évaluation des situations familiales en protection de l'enfance.

Lundi 27 et mardi 28 septembre 2010

Séminaire co-organisé en partenariat entre l'ONED et le pôle SOCIAL de l'ENACT d'Angers

*Rendez vous annuel des cadres des Conseils Généraux  
sur les questions de prévention et de protection de l'enfance*

Ce séminaire est le 3<sup>ème</sup> co-organisé entre l'ONED et le pôle Social de l'ENACT d'Angers après celui de septembre 2008 : « ASE, PMI, service social, de nouvelles coopérations pour une approche renouvelée de la prévention en protection de l'enfance » et celui de septembre 2009 : « les observatoires départementaux de la protection de l'enfance : outils stratégiques au service d'une politique territoriale de protection de l'enfance ».

#### Objectif :

L'objectif est d'offrir aux cadres des départements un espace pour approfondir la thématique de l'évaluation, importante pour leur mission de protection de l'enfance, en articulation avec la question du management des équipes.

Public : Encadrement et direction des conseils généraux.

Lieu : ENACT Angers

#### Problématique :

Une des principales tensions dans la protection de l'enfance réside dans l'articulation entre les droits et devoirs d'intervention de la puissance publique dans la sphère privée pour protéger les membres les plus faibles de la famille d'une part et le droit au respect de la vie privée et de la vie familiale d'autre part. Ces deux types de droit (à la protection et au respect de la vie privée et familiale) trouvent leur fondement dans le droit interne (dans la Constitution, le code de l'action sociale, le code civil) comme international (Convention internationale des droits de l'enfant, Convention européenne des droits de l'homme) qui posent l'évaluation comme le point nodal de cette articulation. L'évaluation est posée en effet comme le garde fou pour justifier la nécessité de l'intervention et de la prise en charge.

En ce sens la réforme du 5 mars 2007 fait de l'évaluation un préalable obligatoire à la mise en place de toute prestation (article 19) et réaffirme l'enfant comme sujet premier de l'intervention. Elle donne la responsabilité principale des évaluations aux Conseils généraux et pose avec l'article 12 l'existence en leur sein d'une cellule centrale de recueil, d'évaluation et de traitement des informations préoccupantes. Par ailleurs, la loi abandonne la notion d'enfants maltraités, et généralise une notion unique et commune à la protection administrative et judiciaire, celle de « mineur en danger ou risquant de l'être. » Ce faisant elle harmonise les concepts au profit de ceux figurant dans le code civil, désormais seuls utilisés dans toutes les hypothèses, que les faits aient ou non pour auteurs les parents, que le danger trouve ou non sa source dans un exercice inadéquat de l'autorité parentale, que l'on se trouve dans le stade de la prévention ou de la restauration. Deux processus de subsidiarité sont mis en œuvre : l'intervention du juge est subsidiaire à celle du Conseil général qui est elle-même subsidiaire à celle des parents. Les critères de passage entre le Conseil général et la protection judiciaire sont redéfinis à partir du critère de l'adhésion des familles mais aussi de la gravité du danger.

La loi précise que l'évaluation de la situation portera sur « l'état du mineur, la situation de la famille et les aides auxquelles elle peut faire appel dans son environnement ». De plus, elle donne avec les notions d'intérêt supérieur de l'enfant et du développement de l'enfant de nouveaux éléments d'appréciation du danger, empruntés de la Convention internationale des

droits de l'enfant (CIDE). Ainsi l'article 1 pose que « l'intérêt de l'enfant, la prise en compte de ses besoins et le respect de ses droits doivent guider toute décision le concernant ». Tandis que le critère du développement physique, affectif, intellectuel et social, qui présente l'avantage d'être mesurable et objectivable, enjoint à une attention accrue, et éventuellement outillée, à l'égard de l'enfant et de son état. Enfin, et comme corollaire, la possibilité de distinguer à partir de l'évaluation les difficultés momentanées des perturbations durables des compétences parentales et d'étendre l'accueil de l'enfant au-delà de la durée de deux ans est posée. La loi du 5 mars 2007 réinterroge donc les finalités de l'évaluation avec comme fondements l'intérêt de l'enfant et les besoins de l'enfant.

L'évaluation des situations familiales pose donc des questions sensibles. Evaluer pourquoi ? Evaluer comment et avec qui ? Avec quels critères, quels référentiels ? Qui garantit les droits des différentes parties ? Qui a le pouvoir d'attribuer une valeur et de juger ? Qui est porteur de connaissances sur la situation évaluée ?

L'importance des décisions prises, et de leurs conséquences, nécessitent que les institutions s'engagent auprès des professionnels pour garantir un référentiel partagé, et une « délibération » autour des situations rencontrées. Les cadres, en leur sein sont à la confluence de trois sources : la commande institutionnelle, les évaluations des professionnels, et les droits des parents et de l'enfant.

Sans nécessairement maîtriser toute la technicité de l'évaluation des situations familiales, les cadres ont donc à tenir une place de garant dans ce processus afin de veiller à la légitimité de la commande, d'en organiser la stratégie, de permettre à l'ensemble des intervenants de mener une évaluation fondée sur des critères partagés et discutés, et de s'assurer que les droits et la place des parents mais aussi de l'enfant soient pris en compte, pour que l'évaluation soit la première pierre dans une dynamique de travail à entamer avec les familles.

Ce séminaire a pour objet d'aider les cadres des conseils généraux à penser et mettre en œuvre les conditions pour que les évaluations produites soient légitimes et pertinentes.

Lundi 27 septembre 2010

9h00 : accueil des participants

10h00: Mot d'accueil et ouverture par Philippe RUTTEN, directeur de l'ENACT d'Angers.  
Présentation du séminaire, Laurent SOCHARD, pôle SOCIAL ENACT Angers.

10h10

Propos introductif « Une évaluation au cœur d'enjeux importants »

Marie Paule MARTIN BLACHAIS. Directrice Générale du GIP Enfance en Danger.

10h30

Introduction théorique sur l'évaluation participative dans l'action sociale

Jean-François BERNOUX, Sociologue, Université Paris Dauphine. Consultant indépendant, spécialiste de l'évaluation des politiques sociales

L'évaluation inspirait toutes sortes de méfiances. Nombre de secteurs dont la protection de l'enfance paraissent à présent y sacrifier. Etrange conversion ! Faut-il y voir une démocratisation de l'expertise sociale ? Profite-t-elle à la reconnaissance de la place des citoyens, y compris les plus défaillants, dans la définition des projets et des actions qui les concernent ? Plus prosaïque semble se dessiner l'ordinaire de l'évaluation atteint par la fièvre de la performance. L'évaluation aujourd'hui se prescrit AVANT l'action pour en définir *a priori* l'efficacité et l'efficience. Périlleuse approche qui peut tout déshumaniser ou au contraire s'ouvrir à des processus éclairants, émancipateurs, et qualifiants... lorsqu'ils sont résolument construits sur un mode participatif.

L'évaluation des situations familiales en tension

Pierrine ROBIN, Chargée d'études ONED

Lourde d'enjeux, l'évaluation des situations familiales soulève autant d'espoirs que de craintes. L'espoir principal placé dans l'évaluation est celui de l'amélioration de l'orientation et de la qualité de la prise en charge, de la démocratisation des décisions et donc à terme du changement social. Mais dans le même temps, les craintes liées à l'évaluation et à sa formalisation sont nombreuses. Pour les professionnels, il peut s'agir d'une crainte de contrôle, d'intrusion, de remises en cause des savoir-faire professionnels. Pour les usagers, l'évaluation peut renvoyer à une peur de l'étiquetage, de la stigmatisation, de la réduction des particularités. En comprenant la technique évaluative dans sa limitation mais aussi dans ses possibilités d'accord, nous explorerons la possibilité d'une voie médiane.

L'évaluation : approche multi-perspectives et dialogique,

Reinhart WOLFF, chercheur, professeur en sciences sociales et éducation spécialisée à l'université professionnelle Alice-Salomon de Berlin.

Pour R. Wolff, l'attention nouvelle portée à l'évaluation diagnostique et à sa formalisation témoignerait d'une transformation sociétale profonde vers une société du risque, une protection de l'enfance « mise en danger par le risque ». Pour travailler sur ce risque, il défend l'idée d'une approche multi-perspectives et d'une évaluation dialogique qui cherche à croiser le regard des intervenants et des familles. Les expériences du projet modèle de recherche « Tirer des leçons des erreurs professionnelles dans la protection d'enfance » (Aus Fehlern lernen) seront transmises.

14h – 15h

L'évaluation des situations familiales : élément d'une stratégie globale de la politique de protection de l'enfance du Conseil Général

La loi du 5 mars 2007 oblige à une plus grande rigueur dans l'évaluation et conduit les institutions à se réinterroger sur leurs stratégies dans ce domaine.

Table ronde :

Chantal RIMBAULT, conseil général du Val de Marne, *l'évaluation une politique départementale*

Guy PATRIARCA, conseil général de l'Ardèche, *l'évaluation une stratégie globale*

Anne OUI, ONED, *la redéfinition des critères d'évaluation en protection de l'enfance*

## Ateliers : 15h15-18h00

Les ateliers sont construits en 2 temps : le lundi après midi, il s'agira de poser la problématique du point de vue de la responsabilité de l'encadrement. Le mardi matin, ces mêmes problématiques seront déclinées sous un angle plus opérationnel, en partant de la présentation d'outils, de méthodes et de pratiques.

Chaque participant s'inscrit à un seul atelier dont il suit les 2 séquences du lundi et du mardi.

### - Atelier 1 : Construire une stratégie évaluative

Aller à la rencontre d'une famille en situation d'évaluation, implique au préalable de clarifier le cadre de l'action et de la mission, de définir les questions auxquelles on souhaite répondre et la méthode la plus adéquate pour le faire : Que cherche-t-on à analyser? Qui est le plus compétent pour le faire ? Comment conduire l'évaluation en tenant compte de l'historique de prise en charge ? En somme, avant toute évaluation un premier temps d'estimation est nécessaire pour construire une stratégie évaluative. L'encadrement à différents niveaux est responsable de la conceptualisation, de l'organisation et de la mise en œuvre de ce processus évaluatif. Il doit en particulier être attentif à définir la méthode d'évaluation la plus adaptée à la situation particulière afin d'éviter les phénomènes de répétitions institutionnelles.

Pour cela il est nécessaire de connaître les fondements théoriques et méthodologiques de l'évaluation, mais aussi de comprendre que le management des équipes et des compétences conditionne la qualité de l'évaluation. Cette stratégie organisationnelle doit permettre à l'institution de produire une évaluation pertinente.

Animateur + Guy Patriarca, Conseil général de l'Ardèche

### - Atelier 2 : Construire un cadre de référence de l'évaluation

Conduire une évaluation implique également de définir le cadre théorique sur laquelle celle-ci repose. En effet, les indicateurs utilisés dans l'évaluation ne peuvent pas être détachés des théories explicatives de la maltraitance qui les fondent. Il est important que les références théoriques plurielles (théorie de l'attachement, approche socioculturelle, approche systémique, approche développementale,...) soient explicitées et justifiées au regard du cadre de l'évaluation. Pour pouvoir superviser et réinterroger les évaluations, et garantir le processus, la connaissance de ce champ théorique est indispensable à l'encadrant.

Animatrice + Eliane Corbet, Patrick Grégoire CREAI Rhône-Alpes

### - Atelier 3 : Garantir l'articulation des regards

Le double regard dans l'évaluation est perçu comme un moyen d'objectiver les subjectivités, de réguler les mécanismes d'identification projective, et d'avoir toute la famille dans le champ de vision. Dans certaines institutions, le regard est spécifié avec un professionnel en charge de l'évaluation de l'enfant, l'autre en charge des parents. Mais comment s'articulent alors ces regards parfois congruents, parfois dissonants ? Il revient aux cadres de créer les conditions pour que des professionnels aux formations variées, aux options théoriques diverses, puissent relativiser leur approche, l'enrichir d'autres perspectives, pour élaborer une construction commune sur les situations évaluées. Comment l'organisation permet-elle ce travail d'ajustement entre professionnels ?

Animatrice + Isabelle Guillaume, Conseil général de Meurthe et Moselle,

### - Atelier 4 : Garantir l'association de la famille au processus d'évaluation

Qui est porteur de connaissances sur la situation évaluée ? L'enfant et sa famille peuvent-ils participer à l'évaluation au même titre que le professionnel ? L'évaluation participative reconnaît aux acteurs de savoir dire ce qui fait leur réalité. Elle vise à renforcer l'implication de tous les acteurs dans la compréhension, la transformation des situations qu'ils vivent, dans un apprentissage continu. Il s'agira pour le cadre de garantir que l'évaluation ne soit pas pensée uniquement comme une expertise, mais comme le premier temps d'un processus d'intervention et d'accompagnement, qui initie un travail de collaboration entre les services, l'enfant et la famille. Dans l'atelier, on découvrira des méthodes d'évaluation participative.

Animatrice + Reinhart Wolff, Alice Salomon Hochschule Berlin

Mardi 28 septembre

9h- 11h : Suite des ateliers

Construire une stratégie évaluative : Faut-il spécialiser une équipe d'évaluation ? Comment penser l'évaluation d'urgence ?

Pascale Viallette, Conseil général de Haute-Savoie  
Pablo TROIANOVSKI , responsable du pôle clinique, foyer de l'enfance, Conseil Général Val d'Oise

Construction d'un cadre de référence de l'évaluation : Quels référentiels ? Présentation de différents référentiels et outils

Guy Patriarca, Conseil général 07  
Eliane Corbet, Patrick Grégoire CREAL Rhône-Alpes

Garantir l'articulation des regards dans les écrits professionnels : Ecrire à deux mains pour fonder le danger et les risques de rupture du développement

Patrick Rousseau, Paris X  
Violaïne Blain, Conseil général 94

Le cadre garant de l'association des familles et de l'enfant au processus d'évaluation : Comment associer l'enfant ?

Pierrine Robin, ONED  
Nadège Belinha, Association Samuel Vincent

11h30 – 12h30

Philippe DUCALET : l'évaluation, une question éthique.

14h – 14H45 :

Restitution des ateliers

Après les ateliers, où chacun a pu travailler plus spécifiquement une question, il faut faire converger les états des lieux, les analyses, les pratiques, pour identifier les axes de travail, les perspectives, mais aussi pour regarder la réalité, dire les impasses ou les difficultés exprimées.

14H45 – 16h15

L'évaluation, une construction partagée. Table ronde finale

Chantal RIMBAULT Directrice enfance famille conseil général du Val de Marne

Michel BASS, ex DEF Drôme, sociologue et médecin

16h15 – 16h30 Clôture du séminaire

## Une évaluation au cœur d'enjeux importants

MARIE PAULE MARTIN-BLACHAIS,  
DIRECTEUR GENERAL DU GIP ENFANCE  
EN DANGER

*Je voudrais d'abord remercier Monsieur Rutten et son équipe de nous accueillir à l'Inset d'Angers, parce que pour nous, le GIP Enfance en danger, et plus particulièrement l'Oned, nous ne pouvons que nous réjouir de nous retrouver ici pour ce troisième séminaire organisé en coopération. Une coopération que j'espère évidemment poursuivre dans le temps, compte tenu de la thématique que vous allez travailler pendant deux jours et des enjeux majeurs de ces journées qui, j'en suis sûre, seront riches et fructueuses.*

### Historique

Quelques mots d'introduction pour situer cette problématique de la place et de la responsabilité de l'encadrement dans l'évaluation en protection de l'enfance. Je commencerai par un petit détour historique. **Jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, le paradigme sociétal dans lequel nous étions se fondait principalement sur la puissance paternelle pour garantir la protection des mineurs.** Toutefois, **dès 1889, le législateur introduit une entorse à l'intervention de la puissance publique dans la sphère privée par la déchéance des droits de puissance paternelle.** On entre d'emblée par une porte assez radicale qui est de considérer, dès lors, que les parents auteurs de mauvais traitements qui compromettent la santé, la sécurité ou la moralité de leurs enfants se voient déchus de leurs droits de puissance paternelle. Ce n'est qu'à partir de 1935 qu'émerge l'idée que les **parents** puissent être **défaillants** moins par indignité que **par manque d'expérience ou de savoir-faire** et que, de ce fait, est introduite la notion de **mesure de surveillance ou d'assistance éducative prononcée par le tribunal.** Ainsi apparaît la notion d'une capacité d'évolution des compétences parentales, par un appui éducatif approprié, certes, mais dans un cadre judiciaire contraint.

**C'est en 1958-1959 que sera fondée la dualité de notre dispositif de protection de l'enfance actuel, qui introduit, d'une part, la protection sociale en cas de risque de danger en matière de santé, de sécurité, de moralité ou d'éducation et, d'autre part, la protection judiciaire en cas de danger patent et immédiat** touchant à la compromission de cette santé, de cette sécurité, de cette moralité ou de cette

éducation. On voit ainsi progressivement configuré le fait que si les droits et devoirs de l'autorité parentale que l'on trouve à l'article 371-1 du code civil conduisent les parents à être les premiers protecteurs de leur enfant, la puissance publique définit un cadre administratif et judiciaire fondé sur le danger ou le risque de danger et **légitime ainsi l'intervention publique dans la sphère privée des familles.**

La loi du 10 juillet 1989 relative à la prévention des mauvais traitements introduit une nouvelle catégorie d'enfants à protéger, celle des **enfants maltraités.**

### La loi du 5 mars 2007

**La loi du 5 mars 2007** réformant la protection de l'enfance, elle, vient réinterroger les grands équilibres du dispositif ainsi que ses différents protagonistes, que sont les institutions, les parents, les enfants, les professionnels. En effet, à la suite de nombreux rapports, dont les plus fondateurs sont les rapports relatifs à l'inspection générale de l'action sociale, l'inspection générale des services judiciaires, l'inspection de la protection judiciaire de la jeunesse, les rapports Catala - Naves, le rapport Roméo, le rapport Nogrix, le rapport de Broissia et d'autres encore, et à la suite des lois de décentralisation – l'acte I qui, en 1983-1984, transfère aux départements et collectivités locales la protection sociale, et l'acte II, en août 2004 –, il était nécessaire, pour le législateur :

- de **clarifier le partage de compétences entre l'État et les départements ;**

- d'assurer un **pilotage des politiques publiques locales** en s'appuyant sur un certain nombre d'outils – les observatoires départementaux de protection de

l'enfance qui ont été évoqués tout à l'heure et les schémas de protection de l'enfance – et en mettant en place un dispositif structuré, cohérent, harmonisé, modélisé, qui est le **passage des informations préoccupantes par les Crip** (cellules de recueil d'informations préoccupantes) ;

- de **développer la prééminence de la protection sociale sur la protection judiciaire** – c'était une volonté du législateur, au regard des constats antérieurs –, protection judiciaire qui se voit alors attribuer les situations les plus graves et/ou justifiant l'intervention contrainte ;

- d'**intégrer la Convention internationale des droits de l'enfant dans le code de l'action sociale et des familles et dans le code civil**, afin de reconnaître l'intérêt supérieur du mineur et ses droits fondamentaux. C'est l'article 2 de cette réforme du 5 mars 2007, qui s'inscrit à l'article L112-4 du code de l'action sociale et des familles. À ce titre, on peut d'ailleurs rappeler l'arrêt de la cour de cassation du 18 mai 2005, qui rend en particulier applicable **l'article 12** dans notre droit interne, article auquel certains intervenants feront sans doute référence dans les travaux que vous aurez à

### *La pratique de l'évaluation dans le code de l'action sociale et des familles*

Tout d'abord, **une évaluation initiale** – la loi du 5 mars 2007 consacre en effet l'obligation d'une évaluation avant toute prestation d'aide sociale aux familles – est inscrite à l'article L.223-1 du code de l'action sociale et des familles, qui précise que cette évaluation initiale doit, d'une part, s'assurer de l'état du mineur, de la situation de la famille ainsi que des aides et éléments de soutien dont la famille peut disposer dans son environnement. Voilà déjà posées quelques pistes sur les fondamentaux auxquels devront répondre ces évaluations **des situations familiales**.

Le deuxième moment important, dans le code de l'action sociale et des familles, est la référence à l'établissement, par le service de l'aide sociale à l'enfance, d'**un rapport annuel**, dès lors qu'un enfant bénéficie d'une prise en charge au titre de l'aide sociale à l'enfance, que ce soit dans un cadre administratif ou judiciaire. Ce rapport annuel devra être établi **à partir d'une évaluation pluridisciplinaire**. Cette fois, les pistes sont données non seulement sur le contenu de l'évaluation, mais avec la notion de croisement des regards, puisque cette évaluation s'appuie sur un regard pluridisciplinaire.

suivre pendant ces deux jours et qui **consacre le droit de l'enfant d'être associé à toute question qui le concerne** ; ce qui, bien évidemment, va modifier les pratiques professionnelles ;

- de **requalifier les droits et devoirs de l'autorité parentale tels que définis au titre du code civil** ;

- de **légitimer l'intervention des acteurs de protection de l'enfance** – et c'est peut-être ce point qui sera au cœur de vos discussions. Cette légitimation se fait en particulier **par le biais de la formation**. Je vous rappelle en effet que la formation des cadres territoriaux est inscrite à l'article L.226-12-1 du code de l'action sociale et des familles qui prévoit, pour les responsables et cadres territoriaux, une formation spécifique. L'intervention se légitime aussi **par les pratiques de coopération**, que l'on retrouve dans la loi du 5 mars 2007, basées sur le rôle de coordination dévolu au président du conseil général mais aussi sur des notions comme le partage d'informations et l'approche de l'évaluation pluridisciplinaire. Elle se légitime enfin **par la pratique de l'évaluation**, évoquée à deux reprises dans le code de l'action sociale et des familles.

### *Le cadre, un acteur central et engagé*

De ce fait, **les cadres**, par leur inscription institutionnelle, se trouvent à la fois **garants du cadre et des règles** y afférent : règles juridiques, règles éthiques – un travail vous sera certainement proposé sur ce point – et règles fonctionnelles. Mais ils sont également **garants du respect des droits et devoirs relatifs à l'autorité parentale, de l'intérêt supérieur de l'enfant et de ses droits, de la prise en compte de ses besoins et enfin, des outils et des pratiques professionnelles, tant s'agissant du processus d'évaluation** – cette approche du processus a déjà été évoquée en introduction – **que de l'élaboration du projet**. Je vous renvoie à la nécessité de construire et d'élaborer un projet pour l'enfant et sa famille, qui devra associer, à un moment donné, les représentants de l'autorité parentale, et qui devra également permettre à l'enfant de s'exprimer sur le projet qui le concerne, mais aussi, au-delà de l'élaboration de ce projet, de s'assurer **du suivi et de la mise en œuvre de celui-ci**.

Cette position dans laquelle se trouve le **cadre territorial** fait de lui **un acteur à la fois central et engagé**, qui doit, à tout moment, pouvoir réinterroger la légitimité des choix et des décisions qui sont arrêtés à l'aune de l'intérêt supérieur de l'enfant et du respect des droits du mineur et de sa famille. Il nous semble que voilà, pour le cadre territorial, une démarche de requalification au cœur du système de protection de l'enfance devant concilier pour lui à la fois **la responsabilité institutionnelle, sa responsabilité professionnelle et sa responsabilité individuelle**.

C'est ce qui me semblait pouvoir être abordé avec vous en introduction, mais je suis bien consciente que vous aurez énormément de contenu lors de ces deux jours. Je vous souhaite de bons travaux.

# Evaluation participative dans l'action sociale

JEAN-FRANÇOIS BERNOUX, SOCIOLOGUE, AUTEUR DE  
« L'ÉVALUATION PARTICIPATIVE AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT SOCIAL »

## *La pratique de l'évaluation : de la méfiance à l'omniprésence*

À l'évidence, l'évaluation gagne du terrain. Elle inspirait toutes sortes de méfiances. Visiblement, nombre d'acteurs paraissent maintenant vouloir y sacrifier. Étrange retournement!... Il y a peu, souvenez-vous, dans le champ du social, les arguments contre ne manquaient pas. **On prétendait l'évaluation menaçante** : elle allait déconstruire, sous prétexte de les optimiser, des pratiques ineffables, fondées sur la relation, qui visaient l'autonomie des publics ; du non-quantifiable, en somme. Certains acteurs, parmi les plus pertinents ou les plus clairvoyants, la pressentaient **intrusive et culpabilisante**, en quête des insuffisances de l'action et de l'incompétence des professionnels, plus rarement, de l'incohérence des politiques ou de l'atonie des institutions. Ils l'ont même **suspectée de contresens**, menaçant de séquençer, pour le normaliser, un processus global de prévention ou de réparation en une addition de tâches juxtaposées et indépendantes. Ils l'ont **déclarée vendue**, vouée au credo de la rationalité économique instrumentale, qui n'apprécie les résultats qu'à l'aune d'un coût de production. Ils l'ont soupçonnée de vouloir être **défavorable aux publics vulnérables**, si facilement rangés dans la catégorie des effets pervers lorsqu'ils ne se satisfont pas des bienfaits pensés pour eux. **Ils en craignaient les préconisations en faveur d'une efficacité instantanée**, celle qui ne tient compte ni du temps, ni de la durée, ni de la subjectivité des acteurs, trois éléments essentiels de la transformation, aléatoire, de surcroît, des contextes qui font les parcours des gens, d'échec ou de réussite. Et ils **dénonçaient la mise en conformité rampante des intervenants sociaux comme des populations**, qu'un contrôle technocratique déguisé en évaluation finirait par instaurer.

Et finalement, l'évaluation est partout. Je voudrais vous montrer que malgré l'apparente banalisation de l'évaluation, à laquelle correspond une grande plasticité du concept, **évaluer ne saurait se réduire à n'être qu'un coup de projecteur sur un fragment de démarche** : coup de projecteur sur les résultats, sans regard sur le processus qui les a produits ; coup

de projecteur sur la situation des publics, sans regard sur la posture des professionnels et de l'environnement institutionnel ; coup de projecteur sur l'efficacité, sans regard sur la pertinence ; et inversement, coup de projecteur sur l'efficience, sans regard sur la cohérence.

Il y a quelques années, tandis que je m'apprêtais à lancer l'évaluation d'un Réseau d'écoute et d'accompagnement de parents (Réap) dans un département d'Île-de-France, une inspectrice de ce qui s'appelait la Ddass me demanda : « mais est-ce qu'avec votre méthode, nous arriverons à mesurer si, grâce aux actions du Réap, le nombre d'incestes dans le département a baissé ? », étant entendu que si le nombre d'incestes n'avait pas diminué, cela signifiait que les actions du Réap étaient nulles et non avenues. CQFD. **Évaluer ne peut s'envisager sans adopter une approche systémique**. À défaut, pervertir l'évaluation semble au moins aussi facile que mettre aujourd'hui de l'évaluation partout. Cherchez l'erreur...

Car en effet, **l'évaluation est partout**. Elle est dans les politiques publiques (politique de la ville, politique familiale, politique d'insertion, politique de protection de l'enfance), dans les dispositifs (les Réap, les PRE, c'est-à-dire les programmes de réussite éducative, dans les centres sociaux), dans les pratiques, notamment l'entretien annuel d'évaluation et même, d'une curieuse façon, comme nous le verrons, dans les situations sociales. Faut-il voir, dans cette irruption de l'évaluation, la conversion des évalués d'hier à qui il serait donné une place nouvelle dans la production de l'évaluation, **une place plus participative**, moins pénalisante ? Ou faut-il voir un **élargissement de l'expertise sociale**, qui dépasserait le cercle des initiés, celui des supra-contrôleurs, des super techniciens de la certification, un élargissement de l'expertise qui donnerait à voir autrement la réalité des problèmes et de leur solution ? – la plus-value de l'approche globale citoyenne et démocratique, en quelque sorte. Ou faut-il voir une **reconnaissance de la place des citoyens**, y compris les plus défailants, dans la définition et l'évaluation des politiques, des projets et des actions qui les concernent ? **Une évaluation qualifiante**, enfin, **pour tous les protagonistes** ? À quoi, forcément, correspondrait une reformulation des projets sociaux moins

assistanciers, moins distributifs, moins sécuritaires et plus émancipateurs.

Eh bien, il semble que **l'ordinaire de l'évaluation** soit **plus prosaïque**. Il n'est qu'à regarder du côté des élus : la complexité grandissante des besoins et des problèmes sociaux les rend attentifs au suivi, au contrôle et à l'ajustement de leurs politiques. Je devrais dire : il n'est qu'à regarder du côté des élus, que la Lof et la RGGP, sur fond de restrictions budgétaires avérées, contraignent à recourir à toutes sortes d'indicateurs de résultat économiques et quantitatifs. Il n'est qu'à regarder du côté des intervenants sociaux, dont l'action est dorénavant impatientement attendue pour produire des effets mesurables, performants et de préférence immédiatement comptabilisables. Et, pour ce qui nous concerne aujourd'hui, il n'est qu'à regarder du côté de la protection de l'enfance qui, par la réforme de 2007, se voit agrémentée d'un dispositif d'évaluation dont on dit, en somme, qu'il est de nature à assurer la performance de la protection, en renforçant la prévention, en améliorant le dispositif d'alerte et de signalement, en diversifiant les modes d'intervention auprès des enfants et des familles, en renouvelant les relations avec celles-ci, moyennant l'intérêt de l'enfant, repositionné au cœur du dispositif d'intervention et, diront les exégètes, en empêchant, ce qui n'est pas rien, que viennent se fondre en une même instance celle du pouvoir, celle de la connaissance et celle de la loi, pour le plus grand bénéfice du public cible.

### *L'ère de la performance : de l'évaluation a posteriori à l'évaluation préalable*

En fait, l'évaluation, aujourd'hui, s'impose moins par le changement de posture intellectuelle et technique des acteurs hier réfractaires à l'évaluation que par le déplacement de l'évaluation elle-même. En effet, **positionnée hier a posteriori de l'action, pour dire la valeur de l'action et de ses effets et promouvoir la politique ou le projet qui l'avait initiée, l'évaluation, aujourd'hui, se prescrit avant l'action pour assurer a priori l'efficacité et l'efficience de l'action**. On comprendra que nous entrons, de cette façon, dans ce qu'il faut bien appeler **l'ère de la performance**. C'est le cas dans la loi de protection de l'enfance issue de la réforme. En introduisant l'impératif d'évaluation préalable à toute décision d'action et en assignant ainsi à l'évaluation de réduire le risque, ne peut-on s'attendre à voir performés ceux dont le territoire serait parvenu, par exemple, à inverser le taux de placement en faveur de mesures co-portées de prévention et ceci, grâce à la capacité précisément organisée de l'ensemble des acteurs à réaliser une évaluation si fine et si juste que le recours à la protection judiciaire ne serait plus activé qu'avec parcimonie ? On peut délirer, on peut rêver, lorsque l'on sait où se situe en général le champ de la protection de l'enfance en matière de diagnostic partagé et d'évaluation participative. Essayons tout de même.

Si les productions humaines et sociales d'hier, celles de l'action sociale, en particulier, ont pu être jugées de valeur inestimable, au point d'être déclarées inévaluables, la logique de performance d'aujourd'hui conduit à fixer précisément et avant tout la valeur. Ainsi, les professionnels, hier laissés libres – relativement –, dans le cadre d'une orientation et/ou d'une législation donnée, de dérouler l'action jusqu'à ses effets, au risque d'avoir à subir l'évaluation comme une remise en cause de leurs choix méthodologiques, techniques et humains, sont aujourd'hui invités à définir les conditions de la réalisation satisfaisante de leur action à venir. Ainsi est fixé le prix de leur crédibilité et de l'action. On peut évidemment comprendre que l'évaluation, lorsqu'elle prend cette coloration prospective, est plus acceptable et plus utile que dans sa version rétrospective, souvent vécue comme inquisitoriale. Il est en effet plus intelligent de **se demander, avant l'action, quelles conditions** il convient de **réunir pour que l'action soit satisfaisante**, que de se lamenter après l'action sur les causes de ses ratages ou de ses échecs. Toute la question tient en un mot : « satisfaisant ». Qui va répondre ? De la même manière que l'évaluation peut, au plan politique, être asservie aux diktats de la rentabilité socioéconomique qui s'affichent à travers les incantations de la réforme générale des politiques publiques – faire plus de qualité de service public avec moins de dépenses publiques –, l'évaluation peut, au plan juridique et technique, se nourrir à l'aune de **l'efficacité** ou du dorénavant sacro-saint et néanmoins constitutionnel **principe de précaution**. L'un et l'autre peuvent inciter, moyennant de multiples indicateurs d'évaluation, à considérer par exemple la prévention comme intrinsèquement inefficace, voire inefficente et porteuse de risque, ce qui peut se traduire, dans le champ de la protection de l'enfance, par plus d'interventionnisme administratif pour moins de travail social. On évitera tout de même, dans ce cas, de mettre en débat les notions d'intérêt de l'enfant et de considération des droits des parents.

Ainsi, **évaluer a priori une action satisfaisante équivaut à estimer par avance la valeur de l'action envisagée**. Et, dans le cas d'une action dont la valeur n'est obtenue que par une contribution pluri-acteurs, cela implique **une évaluation fondée sur des références partagées et stabilisées**. C'est ici qu'au déplacement imposé de l'évaluation, hier a posteriori, dans le meilleur des cas, aujourd'hui, a priori, s'ajoute le déplacement obligé des acteurs. En effet, dire de l'évaluation qu'elle est censée déterminer la valeur oblige à une activité cognitive et organisationnelle différente de celle que requiert l'évaluation comprise comme une mesure des écarts. Mesurer des écarts a posteriori invite à établir une relation entre des objectifs et les résultats obtenus, ce qui s'avère d'ailleurs fréquemment aléatoire, en raison du flou dans lequel on a souvent laissé les objectifs visés et de l'imprécision dans laquelle on a, par conséquent, laissé les résultats attendus. Les évaluateurs comme les évalués, en général, s'en sortent par un décompte quantitatif de résultats : nous avons prévu des temps de concertation, dont nous pensions qu'ils

améliorerait la qualité de l'action collective, mais nous avons négligé de préciser ce qui fait la valeur de la concertation, tout comme nous avons omis de définir la qualité. Résultats obtenus ? Difficile à dire... Par contre, deux réunions ont eu lieu : évaluation inutile et inutilisable, car le chiffre en soi ne fait pas la valeur.

### *Des acteurs aux références identitaires différentes, une mutualisation difficile*

**La protection de l'enfance**, rendue par la loi théoriquement plus pointue, **n'échappe pas au flou**, elle non plus, ne serait-ce qu'en raison des **références identitaires différentes du plateau pluri-acteurs**. Ces références font barrage au partage et à la mutualisation, souvent vécus comme synonymes de perte d'identité propre et d'autorité et en raison de la création d'une panoplie d'outils nouveaux – systèmes d'alerte, informations préoccupantes, évaluation des situations, partage d'informations... –, panoplie qui ne bénéficie pas d'une approche commune des professionnels et qui, de surcroît, les instrumentalise sur des procédures dont les effets s'avèrent plus gestionnaires du risque, voire plus sécuritaires et statistiques que pédagogiques et sociaux. L'évaluation, dans ces conditions, a peu de chances de se fonder sur des objectifs partagés ni d'être à même de qualifier les résultats. Par contre, il est permis d'espérer – je l'espère très fort – que les acteurs utiliseront les résultats insatisfaisants de l'évaluation ainsi réalisée pour déplorer les freins à la valeur ajoutée de leur action, ce qui – à quelque chose, malheur est bon – peut ressembler à un début d'invitation à travailler autrement.

### *La théorie de l'action*

En revanche, déterminer la valeur a priori exige de la clarté sur le sens que l'on accorde à la valeur, clarté qui ne s'obtient que par la confrontation et le débat avec, en filigrane, une question principale : **à quelles conditions de définition partagée de la valeur estimerons-nous l'action satisfaisante ?** On comprendra qu'il faut pour cela des références. Or, **les textes qui définissent la protection de l'enfance sont la référence**. En forme d'intentions et de recommandations, ils énoncent ce que l'on nomme une **théorie de l'action** comme autant de principes généraux susceptibles, s'ils sont appliqués, de donner de la valeur aux actions de la protection de l'enfance. Les éléments de la théorie de l'action sont à décoder parce que, par essence, les **principes généraux** n'ont pas vocation à entrer dans le détail. Par exemple, la notion d'information préoccupante – je présume que j'enfonçai une porte ouverte en disant ce qui suit –, nouvelle dans la loi du 5 mars 2007, situe l'importance accordée par le législateur à la prévention. Encore faudrait-il une définition de ce que recouvre précisément cette notion d'information préoccupante. Ainsi, par exemple, la définition des critères de l'évaluation des informations

préoccupantes nécessitera une **clarification et une définition partagée** de ce qu'il convient d'entendre par « **information préoccupante** », **sous peine de ne pas pouvoir donner de la valeur aux informations recueillies ou à recueillir** ; même chose pour la définition des critères d'évaluation des situations, qui nécessitera une clarification et une définition partagée de la spécificité des situations de risque ou de danger dans la référence, cette fois, à l'article 375 du code civil. Or, en l'absence de définition précise et stabilisée, c'est-à-dire effectivement intégrée par les différents acteurs soumis à l'obligation de transmettre des informations dites préoccupantes, autant dire que l'évaluation est ruinée avant d'avoir été mise en œuvre. Et si, comme c'est vraisemblable, les acteurs de terrain se laissent influencer – comment ne le seraient-ils pas ? – par le climat sécuritaire ambiant du principe de précaution, il est prévisible que l'on assiste à une inflation du nombre de situations évaluées très subjectivement comme pouvant justifier un déclenchement du dispositif de protection. Le résultat, dans ce cas, serait contraire aux principes généraux qui accordent à l'information préoccupante la vertu de renforcer la prévention.

Dans la même logique, **la notion d'enfant en risque de danger**, dont la loi fait une catégorie juridique, aux côtés des enfants effectivement en danger, **ouvre à toutes les interprétations si le décodage de cette notion et sa définition sont laissés à l'appréciation sensible de chaque acteur**, du travailleur social au médecin, en passant par l'enseignant, la technicienne de l'intervention sociale et familiale (TISF), l'animateur socioculturel, le bénévole de Réap, le concierge de l'immeuble...

**Inscrire la référence des textes dans l'opérationnalité de l'action est un préalable fondamental**. Il rend possible l'évaluation, avant l'action, de la cohérence avec les textes de référence des diverses actions engagées pour une même situation. Ce préalable permet de décliner avant l'action les conditions de réussite de l'action, c'est-à-dire les critères et indicateurs de l'évaluation de la pertinence de l'action et de son efficacité, ainsi que l'évaluation avant l'action des effets sociaux et résultats de l'action. Et, par-dessus tout, ou avant tout, il assure la mise en présence, la confrontation des points de vue divers des acteurs et la fondation d'une démarche participative indispensable à la définition partagée des repères, ceux de l'évaluation et ceux de l'action.

Prenons un autre exemple, celui de **l'intérêt supérieur de l'enfant**, remis au centre de l'action par la réforme : décoder et préciser cet élément de la théorie de l'action telle que l'expose la loi suppose de mettre en débat au moins trois registres de questions. Qu'en disent les textes ? – la loi, le code de l'action sociale, les conventions des droits de l'enfant... Quelle tension peut-on établir de ce que disent les textes et de ce que savent les différents acteurs de la complexité des situations où l'intérêt de l'enfant est menacé ? Deuxième registre de questions : quelle appropriation peut-on faire de ce concept d'intérêt de

l'enfant au regard de la pluridisciplinarité des professionnels en présence, de leurs exigences éthiques propres, de leurs diverses appartenances institutionnelles ainsi que de la répartition et de la hiérarchisation des rôles dans le processus de protection de l'enfance ? Troisième registre : quelles traductions concrètes communes peut-on en dégager compte tenu du défi à relever, qui tient à l'équilibre entre la protection due à l'enfant et le respect de la vie privée des familles et de l'autorité parentale ?

Mais il est hélas une idée encore assez répandue, bien au-delà du champ de la protection de l'enfance, selon laquelle les acteurs institutionnels et professionnels évoluant dans un même champ d'activité, la protection de l'enfance, en l'occurrence, n'ont pas besoin de consacrer du temps – temps qui leur fait défaut, par ailleurs – à s'accorder sur le sens des mots et sa portée dans la définition des projets d'action, sous prétexte d'un cadre de référence structurant – la loi de mars 2007 en témoigne –, de protocoles réglementaires cadrants, placés de surcroît sous l'égide du politique, d'une déontologie à toute épreuve et d'une charge de travail de plus en plus administrative. Pourtant, je peux vous assurer que lorsque s'ouvre un chantier de co-construction de référentiels d'évaluation, nécessairement par autant de séquences de débat contradictoire qu'il y a de mots-clés dans un texte de loi ou de circulaire, il est intéressant de constater que le consensus n'est ni mou, ni immédiat. Ceci démontre, s'il était besoin, que **l'appropriation pluri-acteurs d'un texte met en jeu – je devrais dire : « met en JE » – d'autres références qui, elles, sont identitaires**, notamment : identité professionnelle, identité sociale, identité individuelle, à quoi chacun tient plus que tout et que chacun ne laisse pas bousculer impunément. En tout état de cause, s'il fallait engager l'action **sans ce préalable, l'opérationnalisation** de la protection de l'enfance, ou de la réussite éducative, ou du soutien à la parentalité, pour citer quelques autres dispositifs connexes, **se déclinerait en autant de versions qu'il y a de professionnels en charge de la réaliser**. Pas évident, dans ces conditions, que le projet, le programme, le dispositif produise des effets de valeur ni que l'on puisse, d'ailleurs, en faire l'évaluation.

Le premier grand préalable, donc, est de mettre en débat le sens de l'action depuis les textes de référence, afin de disposer d'une référence commune, sur laquelle pourront se construire et se réaliser les projets d'action.

### *L'organisation de l'action*

Ce premier préalable en appelle un autre : l'organisation de l'action. En effet, aussi précise que soit la formulation des textes, elle requiert, nous venons de le dire, une **lecture partagée**. Mais celle-ci ne suffit pas. Elle **doit être suivie de la définition**, d'une part, **des conditions de mise en œuvre** – du dispositif de protection, par exemple – **et d'autre part, des conditions de réalisation de l'action**. Lorsque

je dis « conditions de mise en œuvre » ou « conditions de réalisation », il faut entendre « conditions de réussite », appelées aussi « **critères de réussite** », puisque nous sommes dans l'évaluation. Les critères de réussite sont autant de repères pour la définition satisfaisante de l'action et autant de marques pour l'évaluation avant et après l'action. Aux critères s'ajouteront des **indicateurs**, qui préciseront les modalités de l'opérationnalisation de l'action, et les **résultats attendus**.

Par exemple, à quelles conditions de mise en œuvre peut s'effectuer le partage d'informations ? Je ne parle pas des conditions fixées par le code pénal, mais bien des critères, des conditions qui, si elles sont réunies, vont permettre un partage d'informations dont on pourra dire qu'il a de la valeur pour la détermination de l'action. Le partage d'informations est inscrit dans la loi. La loi ne dit pas les modalités de l'organisation interinstitutionnelle et inter-technique du partage d'informations, pas plus qu'elle ne dit à quelles conditions de réalisation satisfaisante s'effectue le partage d'informations et se détermine l'action issue du partage d'informations. Il est par conséquent nécessaire, pour structurer le processus d'élaboration de l'action et pour garantir sa concrétisation satisfaisante, de poser, avant l'action, la question des conditions de réussite.

Donc, le deuxième grand préalable, depuis la référence commune, qui était le premier préalable, est d'établir et de décliner les conditions de la mise en œuvre et les conditions de la réalisation des différentes séquences du processus d'action.

Ainsi, et en résumé, au point où nous en sommes arrivés, qu'il s'agisse des conditions de mise en œuvre du processus de protection, dont la définition, pour la plupart d'entre elles, relève d'une compétence politico-institutionnelle, ou qu'il s'agisse des conditions de réalisation de l'action, dont la définition relève d'une compétence technique et organisationnelle, nous avons là **un matériel référentiel en trois dimensions : des textes décodés et appropriés, dont on tire une référence commune, de laquelle on peut fixer des orientations pour un projet d'action, et enfin, une critériologie, c'est-à-dire un ensemble de critères et d'indicateurs de réalisation et de résultat**.

Tout cela n'est pas complètement inintéressant, êtes-vous peut-être en train de penser. Si tel est le cas, j'en suis ravi ; j'ai réussi très vite, trop vite, à vous exposer les étapes du processus de construction d'un référentiel d'évaluation, support majeur de la définition et de la mise en place d'une action dont on peut dire qu'elle est partagée, donc, assurée de pertinence, de cohérence et d'effets évaluables, et dont on pourra, y compris a posteriori, mesurer la valeur ajoutée.

Mais pour autant que vous trouviez cela intéressant ou pas tout à fait inintéressant, vous êtes aussi parfaitement fondés à penser que là n'est pas le problème, au fond, puisque la loi ne parle pas de l'évaluation de l'action ni de l'évaluation des impacts

et des effets sociaux obtenus par l'action, c'est-à-dire des résultats de l'action, et pas davantage de l'organisation des moyens de l'action, moyens dont les professionnels et leurs pratiques ne sont pas le moins. Non. La loi parle exclusivement de l'évaluation des situations et de l'évaluation des informations préoccupantes.

### *Confusion entre diagnostic, verdict et évaluation*

L'ironie ou la provocation – je vais m'y autoriser, considérant que je suis payé pour cela – voudraient que l'on relève cet aveu à peine déguisé : avant la réforme, il était possible d'assurer une mission de protection de l'enfance sans évaluation. La promotion qui est faite aujourd'hui à l'évaluation avant l'action en témoignerait. D'ailleurs, l'un des cinq guides méthodologiques d'accompagnement de la réforme, qui porte sur l'évaluation, précise que pour établir le diagnostic, il faut d'abord évaluer la situation. Par une étrangeté méthodologique ou sémantique qui place l'évaluation avant le diagnostic, il est donc laissé entendre qu'**avant la réforme, les diagnostics fleurissaient sans évaluation des situations**. Le diagnostic, dans cette acception, ne serait qu'un **verdict, une sentence**. Cette conception du diagnostic verdict est un méchant raccourci, à l'évidence emprunté à la longue histoire des rapports entre médecin et malade, où le patient, qui ne participe pas, en général, à la démarche d'investigation scientifique du médecin, s'imagine qu'elle n'existe pas. Seul existe, aux yeux du patient, le verdict, qu'il nomme diagnostic.

Comment peut-on dire qu'un diagnostic se résume à nommer une maladie hors de toute observation, investigation et analyse ? Et comment peut-on dire, en matière de protection de l'enfance, que le **diagnostic**, jusqu'à présent, se réduisait à n'être que **l'étiquetage d'un problème** ? Tout simplement, me semble-t-il, **en ne reconnaissant pas la partie production de connaissance sociale du diagnostic** dans les conditions où elle se pratique. Ceci conduit, aujourd'hui, à survaloriser l'évaluation en la plaçant avant tout et en désignant le **diagnostic** comme étant **seulement l'acte de qualification du problème** : danger, risque de danger ou rien. Un verdict, en somme. En oblitérant ainsi la phase de diagnostic, phase d'observation, de recueil d'informations, de convocation des points de vue divers, d'exploitation des données, d'analyse, d'hypothèses de compréhension et de proposition de scénarios d'action, certes réalisée de manière séquencée et cloisonnée, aujourd'hui, mais réalisée tout de même, je ne suis pas sûr que l'on incite les acteurs, hier réservés à l'égard de l'évaluation, à investir celle-ci si elle ne s'envisage pas selon un processus qui organise la capitalisation des productions morcelées de connaissances sociales d'aujourd'hui. Donc, de mon point de vue, **diagnostic d'abord, évaluation ensuite**.

Je me permets d'être insistant sur cette étrange confusion du diagnostic et de l'évaluation, qui place le temps de l'évaluation avant le temps du diagnostic, et je ferai l'hypothèse d'une rupture dans le processus dont les séquences, si nous les remettons dans l'ordre, devraient se décliner ainsi : diagnostic d'une situation, c'est-à-dire mise en place d'une démarche pluri-acteurs de production de connaissances sociales, qui conduit à l'évaluation de la situation – y a-t-il risque, danger, risque de danger ? – en prenant appui sur un ensemble de critères stabilisés, qui va conduire à la décision d'intervention ou de non-intervention ainsi qu'à la mise en œuvre et à la réalisation de l'action. **Car c'est bien la continuité du processus qui peut garantir à l'action de produire de la plus-value sociale** ; processus, encore une fois, qui va **du diagnostic à la définition de l'action, en passant par la problématisation du diagnostic, par l'évaluation de la situation, jusqu'à la construction de la décision et de l'action**.

### *La confrontation des points de vue*

On peut craindre qu'en prenant l'évaluation pour un diagnostic et le diagnostic pour une conclusion verdict de l'évaluation, selon une logique qui continue à débiter en tranches de problèmes et en rondelles de solutions, ni le débat sur la valeur, ni la définition des conditions de prise de décision et d'élaboration de l'action ne s'instaurent finalement, ce qui serait préjudiciable à la structuration pluridisciplinaire que la loi appelle de ses vœux.

**Évaluer une situation comme une information dite préoccupante implique une approche globale de la réalité**, laquelle, faut-il le dire ?, ne peut s'obtenir **que par une diversité de points de vue confrontés**. Parce que **décomposer la réalité vivante en éléments distincts pour en faire l'analyse sous prétexte d'évaluation brouille la lecture et la compréhension** des systèmes d'interaction de l'histoire sensible des acteurs et du contexte dans lequel ils vivent comme autant d'éclairages pour la définition de la décision et l'action. Rassurons-nous : on supposera tout de même que l'évaluation des situations préoccupantes se conçoivent dans l'esprit et la lettre de la loi, c'est-à-dire dans la perspective de la détermination d'un projet d'action – et d'une action satisfaisante. Par conséquent, nous retrouvons donc l'évaluation de l'action avant l'action et ainsi, la **nécessité d'une définition de la valeur**, des éléments qui caractérisent une situation susceptible de déclencher ou non une action de protection et des informations préoccupantes tout aussi susceptibles de déclencher ou non l'action de protection.

**Il paraît difficile d'envisager cette définition de la valeur sans la constitution d'un socle commun de référence, sans la définition partagée des conditions de mise en œuvre et de production de la connaissance des situations, sans l'élaboration d'un référentiel d'évaluation des situations ou des informations préoccupantes**.

Ainsi, **l'évaluation avant l'action des situations et des informations préoccupantes doit s'entendre comme un travail en deux temps**, qui requiert, comme pour l'évaluation des actions dont nous avons parlé précédemment, **la définition de la valeur pour la mesure de la valeur ; mais une définition partagée**, ce qui exige un dispositif d'évaluation qui structure le système des relations à établir entre les différents acteurs et participants de l'évaluation et garantit la mise en place des conditions de mise en œuvre et de réalisation de l'évaluation. À moins d'abandonner à chacun des acteurs le soin de définir et d'apprécier la valeur, ce qui, on le sait, équivaut à une démultiplication de la définition, donc, à son instabilité, l'instabilité de la définition de la valeur entraînant le risque d'arbitraire et l'impossibilité pour quiconque de se situer, professionnels comme parents et enfants. L'objectif de renouvellement des relations avec la famille que fixe la loi n'est pas réalisable dans ces conditions.

Je l'ai dit, déjà : en l'absence de définition précise de la notion d'information préoccupante, conjuguée à l'obligation de transmission sans délai à la cellule de recueil, les familles sont exposées, comme dans le cas d'une situation d'enfant en risque, à un débarquement de moyens d'intervention sans rapport avec leur réalité familiale et environnementale et sans rapport avec leur besoin d'accompagnement et de soutien. Je vous fais grâce de tous les exemples que l'on peut citer pour illustrer cela. Je ne doute pas que vous en débordiez.

### *L'évaluation participative*

Différente est l'évaluation lorsqu'elle s'établit sur des principes participatifs assumés au plan politique, au plan institutionnel et technique. D'abord, elle reconnaît aux acteurs de savoir dire ce qui fait leur réalité. Ensuite, elle admet l'égale autorité des points de vue exprimés. Enfin, elle participe de l'invention d'une organisation sociale dans laquelle le rôle et l'interaction des acteurs ne sont pas dissociables de la définition des projets qui les concernent. J'imagine que s'agissant d'éthique, vous ne manquerez pas de parler de l'éthique du projet et du projet social, qui ne peut se jouer, se réaliser que par la reconnaissance de la capacité de tout individu à devenir acteur.

Ce qui se fait de mieux dans le genre participatif, ce sont les **démarches d'évaluation dites émancipatrices**, peu ou pas pratiquées en France. Elles situent **l'évaluation comme moyen de faire accéder les plus démunis au pouvoir de savoir et de comprendre**, laissant entendre la possibilité, pour les acteurs, de se saisir de la résolution de leurs problèmes. Évaluation émancipatrice... A contrario, on serait tenté de déduire que toute évaluation qui n'associerait pas les acteurs parties prenantes de l'action, parents compris, participe de leur aliénation.

Finalement, évaluer peut-il se passer de la **participation coordonnée et pilotée de ceux qui participent à l'action** ? La réponse est non, si l'on

admet de reconnaître la valeur ajoutée des acteurs à la réalisation d'un programme, d'un projet ou d'une action lorsqu'ils ont eu accès aux différentes étapes de la construction du processus d'évaluation. En effet, accéder à la compréhension des enjeux et des objectifs de l'évaluation, mais aussi à la définition de la méthode la plus appropriée, à la production du jugement sur la valeur ainsi qu'à l'analyse et à la mise en perspective des résultats de l'évaluation équivaut à gagner en compétences et en efficacité pour l'action. Non seulement une telle démarche est qualifiante, en rendant les acteurs – professionnels et familles – plus agissants dans les projets à venir, mais en plus, elle institue une pratique novatrice, celle qui consiste à penser a priori de l'action les conditions de sa réussite ou, éventuellement, à reconstituer a posteriori de l'action le processus qui l'a définie. Ainsi s'initie ou se renouvelle l'envie partagée de faire projet ensemble.

Dans ces conditions, on comprendra que l'évaluation est à envisager comme **un processus participatif et cumulatif de production d'intelligence**. On pourra même dire que, **dans ces conditions, l'évaluation ne peut être que participative**. Plus encore, et pour finir, si, par cette démarche, les acteurs accèdent à la compréhension des processus qui génèrent la réalité sociale et limitent ou favorisent les effets de l'action, alors, l'évaluation sera très productive. Elle pourrait s'ouvrir sur des perspectives d'action qui débordent le champ spécialisé de la protection de l'enfance pour **associer les acteurs du développement social des territoires** ; territoires que l'on serait bien inspiré de considérer pour leur incidence lourde, parfois, sur les difficultés que rencontrent les familles ; territoires, donc, qu'il conviendrait d'activer sur des projets partagés d'amélioration des contextes des familles, tant il est vrai que, dans bien des cas, il n'est pas croyable que l'on puisse améliorer les situations des personnes sans améliorer les contextes dans lesquels elles vivent.

# L'évaluation des situations familiales en tension

---

PIERRINE ROBIN, CHARGÉE D'ÉTUDES À L'ONED

L'idée de cette première partie de matinée était de descendre, au fur et à mesure, donc de passer de l'évaluation d'un point de vue global, qui concerne à la fois l'évaluation des dispositifs, mais aussi celle des situations, au niveau de l'évaluation des situations familiales en protection de l'enfance et enfin, d'avoir une approche de l'évaluation dialogique – qui sera fournie par Monsieur Wolff.

## *Les failles de l'évaluation pointées du doigt*

Il ne se passe pas une semaine sans qu'une situation d'enfant en danger soit portée à la connaissance des médias et que des questions soient soulevées sur les conditions de son évaluation, avec des phrases récurrentes comme : « ils n'ont pas vu... », « ils ont mal évalué... », « pourtant, la famille était connue par les services sociaux... »

Pour Reinhart Wolff, que vous aurez la chance d'écouter ultérieurement, ce **projecteur porté sur les fautes et les failles en matière d'évaluation** témoignerait d'une transformation sociale, qui se présente sous la forme d'une société du risque, **une société mise en danger par le risque**. Il souligne que l'attention des médias, après s'être portée sur les victimes de la maltraitance, les enfants, puis sur ses auteurs, dans les années vingt, se fixe à présent sur les professionnels pour en souligner, à l'occasion de fautes ou de failles, les difficultés dans le processus évaluatif. C'est-à-dire que finalement, **l'attention n'est plus tellement portée sur les enfants ou sur les auteurs, mais bien sur le système lui-même**, sur les organisations de protection de l'enfance, **pour décrier**, à l'occasion de procès ou d'affaires médiatiques, **les difficultés de l'évaluation**. Peut-être que cette attention portée sur les failles et les difficultés d'évaluation est aussi liée aux enjeux que recouvre l'évaluation en protection de l'enfance et à la valeur de l'évaluation.

## *Les enjeux de l'évaluation en protection de l'enfance*

Ces enjeux sont à la fois individuels, puisque **l'évaluation est la condition de l'orientation et de la protection des enfants**, mais aussi collectifs,

puisque **l'évaluation est à la croisée de la sphère privée et de la sphère publique**. À partir de quels critères permet-on à la sphère publique d'entrer dans la sphère privée ? Ils sont à la croisée des chemins entre la sphère publique et la sphère privée, mais aussi à la croisée des droits des différentes personnes parties dans la situation : le droit de la puissance publique à intervenir dans la sphère privée, le droit des parents à exercer leur autorité parentale ou leur « responsabilité parentale », terme employé par les Allemands et qui est peut-être plus intéressant que celui d'« autorité », le droit des enfants au bien-être... L'évaluation va venir bouleverser les droits et devoirs de chaque acteur partie dans la situation. Les choix dans l'évaluation traduisent des tensions entre le respect de la vie privée et le devoir de protection, entre les droits parentaux et les droits de l'enfant.

Du fait de ces enjeux forts, l'évaluation soulève à la fois des espoirs et des craintes, sur lesquels Monsieur Bernoux a beaucoup insisté : l'espoir d'une amélioration de la qualité de la prise en charge, l'espoir d'une démocratisation de la prise de décision, avec des usagers, des familles ou des enfants qui sont de plus en plus enclins à demander quelles sont les conditions d'évaluation et à partir de quels critères elle se fait, l'espoir d'un plus grand partage de sens entre professionnels. Et, du côté des craintes, la crainte du contrôle, la crainte d'une remise en cause de savoirs professionnels antérieurs à la loi du 5 mars 2007, par exemple, et, pour les enfants, la crainte de l'étiquetage, de la stigmatisation et de la réduction des particularités, avec des enfants qui soulignent : « ils n'ont vu qu'une partie de ma situation, ils n'ont pas vu l'ensemble... Ils ont vu le problème à l'école, mais ils n'ont pas vu la manière dont je me comportais dans mes activités périscolaires. Ils n'ont pas vu que cela se passait bien dans mon club de foot », par exemple. Plus que toute autre, **l'évaluation des situations familiales est donc une approximation, puisque l'on ne peut jamais connaître la totalité de la situation, et une approximation au cœur d'incertitudes**.

## *Différentes définitions de l'évaluation*

Pour Paul Durning, il s'agit d'« **un processus qui vise à déterminer de façon systématique dans quelle mesure le bien-être de l'enfant est menacé par tel ou tel élément relié à son environnement**,

**afin de proposer une action adaptée** ». Paul Durning relie donc bien l'évaluation à l'action et à la proposition de solutions. Ceci est aussi un élément fortement retenu par les enfants et les familles, qui ne considèrent l'évaluation comme utile que lorsqu'elle est reliée à un principe d'action.

L'évaluation peut prendre place avant la décision, avec une fonction de diagnostic, pour établir l'existence d'un problème, ou au cours de l'action, pour mesurer l'évolution de la situation et du développement de l'enfant. Mais, finalement, **qu'elle se situe avant ou au cours de l'action, toute évaluation met en relation un référent** – les références communes – **avec un référé**, c'est-à-dire les informations que l'on a sur la situation.

Par ailleurs, pour Monsieur Freinet, **toute évaluation engage un acte relationnel**. Puisque l'on est dans l'humain, on est dans la relation. Par conséquent, dans toute évaluation, il s'agit d'abord d'établir un contact, une relation à l'enfant et à sa famille.

Le professeur suisse Philippe Jaffé, lui, insiste plutôt sur le cadre dans lequel se déroule l'évaluation – je le cite –, « qui est avant tout le produit d'une organisation sociale et politique qui s'exprime à travers les institutions, opérée par des individus de disciplines diverses, aux connaissances professionnelles diverses et inégales ; et ces personnes sont également imbibées de valeurs personnelles, le plus souvent morales, mais parfois aussi quelque peu fantaisistes. En d'autres termes, faire zoom arrière, c'est découvrir une danse multi-institutionnelle et multidisciplinaire souvent indisciplinée et soumise à des idéologies dominantes, mais diffuses. » La citation est un peu longue, mais il insiste sur le fait que, finalement, **l'évaluation met en scène une pluralité d'acteurs, avec des références parfois différentes**, qui peuvent être à la fois celles d'une culture professionnelle, des références liées à un savoir, à des connaissances, mais qui peuvent être aussi liées à des idéologies qui sont dominantes, mais diffuses. Et cette **danse institutionnelle et multidisciplinaire est souvent indisciplinée** ; c'est ce que l'on peut aussi remarquer lors des failles : cela aurait dû se passer ainsi, mais il y a eu un grain de sel qui s'est glissé dans la situation, et cette danse multidisciplinaire est soudain devenue indisciplinée.

### *La controverse autour de la formalisation de l'évaluation*

**Chez les professionnels**, la question de l'évaluation est très passionnée et rencontre des positionnements conflictuels, liés notamment à des idéologies dominantes, mais diffuses. Ces **controverses** se cristallisent principalement **sur les outils d'évaluation** : certains vont rejeter toute formalisation de l'évaluation, avec l'idée que dans la formalisation, on perdrait la relation à l'utilisateur, que l'on réduirait les particularités, que l'on perdrait sa liberté de penser, tandis que d'autres voient dans la formalisation de l'évaluation une garantie de rigueur par rapport aux

usagers, un plus grand partage de sens entre professionnels et la possibilité d'un traitement épidémiologique des données.

On s'aperçoit, dans ces controverses qui touchent les professionnels, mais aussi les chercheurs, que les acteurs se renvoient dos à dos la même valeur. Ceux qui défendent les **outils** posent le fait que ce **sont une garantie dans la relation à l'utilisateur**, alors que leurs détracteurs considèrent que **les outils empêchent ce relationnel à l'utilisateur**. Ces deux courants se renvoient donc mutuellement les mêmes arguments et les mêmes valeurs, celles de l'utilisateur sujet, de l'enfant sujet et de la famille acteur de l'aide.

C'est pourquoi j'avais défendu, dans une thèse consacrée à l'évaluation de la maltraitance en protection de l'enfance, une **position médiane**, avec une **évaluation** qui soit à la fois **formalisée mais qui tienne compte de la particularité et de la singularité des situations**.

Dans cette thèse, je m'étais intéressée à diverses organisations de protection de l'enfance pour décrypter le processus de l'évaluation. Dans cette contribution à ce séminaire, je vais porter la focale sur quatre aspects de l'évaluation, qui sont les quatre aspects travaillés au cours de ces deux journées : la stratégie évaluative, le cadre de référence de l'évaluation, l'articulation des regards et l'association de l'enfant et de sa famille à l'évaluation.

### *La stratégie évaluative*

Nous avons vu, avec Monsieur Bernoux, qu'aller à la rencontre d'une famille en situation d'évaluation implique **au préalable de clarifier le cadre de l'évaluation** – thème également très cher à Monsieur Patriarca –, c'est-à-dire de **définir les questions auxquelles l'on souhaite répondre, la méthode appropriée et les personnes adéquates** pour le faire. En somme, il s'agit de définir une stratégie de questions à poser pour réussir à obtenir une réponse à ces questions. Conduire une évaluation implique également de définir le cadre théorique sur lequel celle-ci repose. En effet, les indicateurs utilisés ne peuvent pas être détachés des théories explicatives de la maltraitance, et il importe de donner à voir, entre professionnels, mais aussi avec les familles concernées, les cadres sur lesquels on se repose pour conduire les évaluations, puisque l'on sait que l'évaluation n'est pas uniquement une question technique, une question d'indicateurs, une question d'outils : tous ces outils reposent sur un cadre théorique, sur des **références théoriques**. Ces références théoriques offrent une lecture du monde. Ainsi, si l'on prend l'approche systémique, on se situe dans une autre approche que si l'on prend une approche plus centrée sur l'individu et sa responsabilité dans la situation de maltraitance. Et pourtant, au sein des conseils généraux et des structures que j'avais étudiées, j'avais pu voir que ce référencement théorique était soit peu présent, soit peu explicite. De même, dans son ouvrage, « *La*

*Fabrique de l'enfance maltraitée* », Laurence Gavarini souligne le faible référencement des professionnels à des théories en situation d'évaluation ; ou alors, ces référencements sont métissés, peu explicités et peu articulés.

### *L'articulation des regards*

Un second point clé me paraît important, dans l'évaluation : l'articulation des regards. En effet, l'évaluation ne peut se faire seule et **l'articulation des regards entre professionnels**, mais aussi **entre les professionnels et les familles**, est perçue comme **un moyen d'objectiver les subjectivités**, de réguler les mécanismes d'identification projective et **d'avoir finalement toute la famille dans le champ de vision**. Mais comment s'articulent alors ces regards parfois congruents et parfois dissonants ? C'est ce que nous vous proposons de travailler dans les différents ateliers. Le travail de terrain effectué dans le cadre de la thèse a mis en évidence que certaines organisations avaient choisi de **spécifier les regards**, c'est-à-dire de spécialiser certains professionnels dans le travail d'évaluation avec le parent et d'autres professionnels dans le travail d'évaluation avec l'enfant, dans l'idée que finalement, on est toujours pris dans des phénomènes d'identification, que l'on a toujours tendance à se situer à côté de celui que l'on évalue. Spécifier les regards permettait donc aussi d'objectiver la situation et d'avoir un professionnel qui aurait plutôt tendance à s'intéresser à l'évaluation du côté du parent et un professionnel qui aurait plutôt tendance à s'intéresser à l'évaluation du côté de l'enfant. Ceci permet d'éviter, comme nous l'avons constaté dans les rapports de protection de l'enfance, dans le cadre du projet que nous avons conduit en Allemagne, que l'enfant disparaisse du rapport. En effet, on remarque souvent que les problèmes parentaux sont centraux dans les rapports, et il peut y avoir parfois tendance à ce que l'enfant disparaisse. Certains chercheurs anglais parlent d'une « **invisibilisation** » de l'enfant : il est rendu invisible derrière les problèmes parentaux. L'articulation des regards permet donc aussi que chacun porte une vision particulière.

Encore faut-il, ensuite, mettre ces regards en résonance, parce que l'on peut aussi développer deux visions très différentes de la famille. Comment, alors, articuler ces dissonances, comment articuler ce que l'on voit ? En effet, **toute évaluation est liée à la position que l'on occupe** et à ce que l'on peut voir à travers la position que l'on a. C'est peut-être aussi une raison des tensions qui existent dans l'évaluation : selon que l'on se situe en tant que travailleur social de terrain, en tant qu'encadrant, en tant que juge pour enfant, on n'a pas la même vision de la famille, tout simplement parce qu'on ne l'observe pas du même endroit. Par conséquent, lorsque l'on sépare les regards, cela nécessite aussi d'avoir des temps de confrontation, des temps d'articulation et des temps de réunion pour **avoir une vision partagée de la situation**. Avoir une vision partagée de la situation ne signifie pas forcément l'annulation des différences d'appréhension. Pour

faire écho, dans un domaine qui n'a rien à voir, les juges de la Cour de justice européenne prennent une décision commune ; mais ont la possibilité d'inscrire dans les rapports la divergence d'opinions qui est apparue au cours du processus. On pourrait s'inspirer de cela : il faut bien trouver une solution commune, mais cela n'annule pas pour autant le fait que certains acteurs ont une vision différente. Il existe également un travail français sur cette thématique, mené par Monsieur Boutanquoi : **comment se construit l'évaluation dans un processus collectif, quel acteur a plus de poids dans cette construction et comment se joue cette articulation des regards dans un processus collectif ?**

**Cette articulation ne concerne pas seulement le travail entre professionnels, mais aussi le travail de sens avec l'utilisateur**, à travers les questions posées par Monsieur Bernoux : qui est porteur de connaissances sur la situation à évaluer ? Qui peut dire ce qui fait la réalité et la valeur ? Est-ce que l'enfant et sa famille peuvent participer à la définition de cette réalité et de cette valeur ?

### *Les difficultés des professionnels liées à l'évaluation participative*

**Les études de cas** menées pour ma thèse ont révélé que cette définition participative de l'évaluation mettait les professionnels en grande difficulté. Plusieurs idées étaient développées : l'évaluation ne va-t-elle pas fragiliser des enfants déjà vulnérables ? Leur poser des questions sur la famille ne risque-t-il pas de conduire à une plus grande vulnérabilité ? Ces questions sont partagées par les professionnels français, mais aussi allemands et anglais. Par ailleurs, ces personnes sont parties prenantes dans la situation. L'enfant aura tendance à prendre parti pour ses parents, les parents auront tendance à bâtir des alliances. Mais on peut se dire aussi que le professionnel n'est pas complètement extérieur ; il n'est pas uniquement dans un rôle d'observateur, il est aussi partie dans la situation. L'impartialité n'est donc pas forcément seulement du côté du professionnel, qui est aussi acteur et partie de la situation.

Les études de cas ont mis en lumière :

- la difficulté d'entrer en dialogue avec le parent. C'est encore plus difficile avec l'enfant, parce qu'il a une autre manière de s'exprimer ;
- **la difficulté d'aborder le sujet de l'évaluation avec le parent et avec l'enfant**. On a plutôt tendance à l'aborder de manière détournée, surtout avec l'enfant ;
- **l'absence d'accord sur les sujets légitimes de discussion** entre le professionnel, le parent et l'enfant ;
- **l'absence de compréhension commune des situations**, qui peut faire émerger des interprétations totalement différentes sur la même situation. On peut également le constater a posteriori, lorsque l'on fait des études sur l'évolution des enfants ou la manière

dont les parents ont vécu l'aide. Les études sur les incasables, par exemple, montrent clairement que les professionnels, les familles et les enfants ont interprété les mêmes faits de manière totalement différente. En effet, parfois, ce sont même les faits qui sont perçus différemment. Ainsi, un enfant peut avoir l'impression d'avoir été placé deux mois, alors que sa prise en charge était de six mois. Même les faits sont donc sujets à un vécu très différent, selon les acteurs.

Pour appréhender les conditions d'une évaluation dialogique et d'une évaluation partagée avec les familles et les enfants, je vous laisse avec Reinhart Wolff.

# Approche multi-perspectives et dialogique de l'évaluation

---

REINHART WOLFF, CHERCHEUR,  
PROFESSEUR EN SCIENCES SOCIALES ET  
EDUCATION SPECIALISEE A L'UNIVERSITE  
PROFESSIONNELLE ALICE-SALOMON DE  
BERLIN

Messieurs, Mesdames, chers collègues, merci de m'avoir invité ici pour partager les expériences dans le champ de la protection de l'enfance. Je jure que je ne connais pas Jean-François Bernoux. Il ne sait pas ce que je vais dire maintenant, mais nous sommes très proches en analyse des systèmes de protection de l'enfance. Le thème de mon intervention, à savoir l'approche multi-perspectives et dialogique de l'évaluation, implique qu'il ne s'agit pas d'une approche monologique ou mono-perspective, qui est assez fréquente dans la protection de l'enfance. Peut-être sera-il intéressant pour vous de partager l'expérience d'un autre pays, certes d'Europe, avec des traits semblables, mais aussi avec des différences.

## *L'évolution de la protection de l'enfance en Allemagne*

La protection de l'enfance est, depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, une mission importante des associations et des communes. Les *Jugendamt* – offices de la jeunesse –, qui sont l'équivalent des conseils généraux, mais à un niveau communal, ont été fondés déjà dans les années vingt. Ils avaient un rôle de coordination au niveau des villes et des circonscriptions de la protection de l'enfance. Avec l'administration pour la santé et les associations, ils proposaient des aides précoces, des conseils pour les femmes enceintes, une diversité d'aides socio-pédagogiques pour les enfants, les jeunes et leur famille et enfin, une prise en charge en institution. Ils intervenaient principalement quand le bien-être de l'enfant ou du jeune était mis en danger. La réponse principale, pour ces cas de maltraitance sur l'enfant, était de faire sortir de sa famille l'enfant perçu comme en danger pour le prendre en charge en institution. Mais, dans le même temps, l'enfant pouvait très vite être considéré comme dangereux, du fait des caractéristiques propres à son comportement.

Comme dans de nombreux autres pays, l'attention portée à la maltraitance et sa compréhension se sont développées avec l'essor de l'État providence. Avec le mouvement en faveur des prestations sociales des années soixante, une nouvelle conception de l'aide émerge : une aide compréhensive et non punitive pour les enfants et leurs parents, des aides préventives et des interventions en situation de crise, des programmes de conseil liés à l'aide institutionnelle et des programmes valorisant la

coopération entre acteurs. Ce mouvement de réformes a conduit, dans les années quatre-vingt-dix, à une nouvelle loi de protection de l'enfance. Celle-ci ouvre droit à de nombreuses aides pour les parents. Elle rend aussi l'intervention publique obligatoire pour favoriser le bien-être de l'enfant et soutenir les enfants et les parents en situation de conflit et d'urgence. Cette loi souligne, dans le même temps, la notion de partenariat entre les usagers, les participants à l'aide et les professionnels proposant l'aide. Il est par exemple établi que les enfants et les parents doivent être associés de manière large à l'évaluation, la planification et la mise en œuvre du processus d'aide.

Cependant, avec la charge de travail représentée par la reconstruction des infrastructures et des administrations publiques après la chute du Mur et l'intégration du système social, ce processus de réforme est resté en l'état, alors même que les problèmes sociaux se développaient, dans le sillage de la crise structurelle de l'économie capitaliste. En même temps, l'attention publique s'est concentrée, avec le développement de rapports médiatiques sur les morts d'enfants, comme Lydia, à Osnabrück, Jessica à Hambourg, Kevin à Brême, Lea-Sophie à Schwerin, Dennis à Francfort-sur-l'Oder, sur les fautes de professionnels et d'organisations en matière d'évaluation. Les systèmes de protection de l'enfance sont alors apparus comme des systèmes à risque qui péchaient dans leur mission de protection de l'enfance. Les travailleurs sociaux furent alors vivement critiqués : ils auraient négligé les obligations dues à leur service et se seraient rendus responsables du dommage subi par les enfants, voire

de leur mort. Il a alors été souligné que les travailleurs sociaux, dans ces situations, en avaient insuffisamment ou trop fait, qu'ils étaient intervenus trop tôt ou trop tard, ou encore sans la justification professionnelle nécessaire.

Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que beaucoup de professionnels de la protection de l'enfance, en Allemagne, se sentent presque passibles de prison. Cette évolution a engendré une panique massive dans le champ protopolitique et dans le domaine public, mais aussi dans la pratique du travail social en protection de l'enfance et dans les situations d'enfants en danger, recentré en direction des familles. Cela se traduit par une incitation au signalement et au traitement des informations préoccupantes, une évaluation précoce des risques et des situations d'enfants en danger par des méthodes formalisées, la mise en place de lignes téléphoniques d'urgence, de services spéciaux d'intervention de crise et d'équipes spéciales d'intervention d'urgence. À Cologne, le nombre d'informations préoccupantes, de placements d'urgence, même sans décision de justice, et de placements hors de la famille, avant tout de bébés et d'enfants en bas âge, est très élevé, et ce n'est pas surprenant.

On peut résumer de la façon suivante la tendance générale de la politique de protection de l'enfance dans la pratique, en Allemagne. Premièrement, le cadre juridique de la protection de l'enfance a évolué avec un accent au niveau national porté sur l'obligation, pour la puissance publique, d'intervenir en cas de danger et, dans les Länder – les États fédéraux –, sur le développement des lois spécifiques pour la protection de l'enfance. Deuxièmement, les droits et les devoirs de la justice des mineurs et des familles ont été entendus avec un plus grand pouvoir d'intervenir dans les situations d'enfants en danger pour obliger les parents à accepter les aides pour l'enfance et la jeunesse ou même pour limiter ou retirer les droits relatifs à l'autorité parentale. Troisièmement, des méthodes formalisées d'évaluation assorties de programmes informatiques pour évaluer les situations d'enfants en danger sont développées partout, sans que les ressources financières et en personnel soient augmentées pour autant. Des protocoles d'accord entre les différents acteurs du système de protection de l'enfance sont signés entre les services sociaux, le système de santé, les écoles, la police et la justice. Ceci est à relier à une nouvelle méthode de gestion de l'administration, le *new public management*, qui a été largement promu en Europe et aux États-Unis et qui a conduit à une « procéduralisation » et à une rigidification de la pratique de protection de l'enfance.

La protection de l'enfance, en Allemagne, se trouve donc à la croisée des chemins. Il faut à présent choisir dans quelle direction aller pour l'avenir. On peut aller dans la direction d'une société postmoderne sécurisée par une pratique interventionniste et « expertocratique » de surveillance et de contrôle des conflits des couches sociales défavorisées, marginalisées et déviantes. Au lieu de miser sur l'action en faveur du bien-être des enfants ou des

familles, on se concentre de plus en plus sur l'enregistrement et l'évaluation des situations d'enfants en danger et leur traitement bureaucratique, comme le *case management*, et l'on réduit parallèlement le rôle d'aide du service social de santé. Ou bien, on choisit une autre direction, celle d'une société civile démocratique qui garantit les droits de l'homme, les droits constitutionnels des citoyens et la justice sociale de manière impartiale. Dans ce cadre, les services sociaux, et notamment ceux de protection de l'enfance, sont accessibles et compréhensifs. Ils offrent des possibilités de participation et permettent aux enfants et aux familles de développer leurs capacités à agir de manière autonome et responsable et à prendre soin d'eux-mêmes pour, *in fine*, devenir des artisans de la démocratie. À chacun d'apporter une contribution valable à une société qui soit digne de vie.

### *Le défi du système de protection de l'enfance*

Le système de protection de l'enfance se trouve devant le défi suivant : **est-il possible d'empêcher l'évolution du système de protection de l'enfance en un système d'intervention en dernier ressort, dans lequel les usages contraints sont surveillés et contrôlés par des professionnels qui réalisent leur travail de manière non choisie, à contrecœur, sans l'aimer, et qui sont enfermés dans leurs défenses et leurs propres incertitudes, qui ne sont pas des acteurs de soutien, de protection et de développement pour les familles et le système de protection de l'enfance ?** Nos collègues britanniques disent bien souvent : « *Unvoluntary clients are met by unvoluntary professionals* ». Est-ce que le système de protection de l'enfance peut devenir un système vraiment fiable, en mesure d'apprendre et d'évoluer continuellement, dans un contexte où la protection de l'enfance est en permanence confrontée à des incertitudes, à des développements inattendus et à une organisation administrative inconstante, qui se trouve face à des situations diverses et impénétrables, dans un monde complexe que l'on ne peut connaître en totalité ?

Relever ce défi dépend de la manière dont on maîtrise la tâche évaluative et la gestion de savoirs, de la capacité à développer, dans la pratique, une évaluation multi-perspectives et dialogique et à développer une culture de l'entente réciproque, de soutien, de solidarité et de justice sociale pour promouvoir le bien-être de l'enfant, celui des parents et des familles et celui de la communauté.

### *Bâtir des ponts au sein de la famille et entre la famille et le monde extérieur*

Pour cela, il faut **bâtir des ponts**. L'image du pont peut servir de modèle pour un travail de protection de qualité, parce qu'un pont est une construction qui surplombe des obstacles naturels – les fleuves, les gorges – ou les obstacles artificiels – les autoroutes,

les lignes de chemin de fer – et qui conduit à des chemins divers. Dans la protection de l'enfance, nous devons aussi surmonter des obstacles : les divisions de classe, les barrières d'angoisse, les résistances et les défenses. Il nous faut construire des ponts pour surmonter les abîmes de conflit pour entrer en contact avec les uns et les autres afin que l'aide et la protection soient possibles. À ceci, s'ajoute le fait que dans les familles maltraitantes et négligentes, les ponts relationnels se sont effondrés et que les familles en difficulté et vivant en marge de la société n'ont plus d'accès à la communauté sociale, que ce soit dans le monde du travail, de la formation ou de l'espace public et politique. En tant que professionnels critiques et réflexifs de la protection de l'enfance, nous avons pour tâche de construire un double pont : d'une part, un pont entre la famille sous le joug d'un conflit et le monde extérieur, en particulier le monde professionnel ; d'autre part, un pont entre les différents membres de la famille, entre les parents et les enfants, entre les père et mère, pour rendre à nouveau possible le développement du bien-être de chacun. En protection de l'enfance, nous devons construire des ponts, parce que nous avons fait l'expérience de changements sociaux qui influent sur la relation entre la sphère privée et la sphère publique.

**Dans cette transformation, certaines évolutions de la société jouent un rôle de plus en plus important.** Premièrement, les sociétés modernes sont devenues des systèmes très différenciés, qui sont caractérisés par une interpénétration complexe, un enchevêtrement des systèmes de niveau micro, méso, exo et macro, avec une division du travail en tâches spécifiques et distinctes, mais qui représentent aussi des environnements différenciés. Les familles sont construites comme une sphère privée et divisée, mais de plus en plus intégrée dans les environnements complexes de la sphère publique de l'État. Deuxièmement, étant donné ces processus de socialisation et d'intégration sociale, les passages réussis entre les systèmes sont essentiels pour la maîtrise des tâches du développement ; ce qui, par ailleurs, est de plus en plus difficile, dans une société individualiste et capitaliste qui réduit l'intégration sociale d'hommes en situation défavorisée qui sont devenus des masses isolées. Troisièmement, du fait de cette division sociale, les structures de classe et les tensions entre les classes dirigeantes et les classes défavorisées sont renforcées et ont conduit à un processus de déclassement et de pauvreté structurelle. Cette réalité menaçante contribue à la mise en danger des enfants et des jeunes. C'est pourquoi il est d'autant plus important de s'engager dans la communauté comme travailleurs sociaux démocratiques ; pas comme des experts postmodernes de la sécurité et de la gestion des risques, mais comme bâtisseurs de ponts pour surmonter les obstacles de l'évolution de la société et, de ce fait, contribuer à la création proactive des chances de développement de justice sociale.

Quand on regarde l'écologie du développement humain, on peut s'apercevoir que **le développement,**

**au cours de la vie, ne peut être réussi que s'il y a des passages d'une étape à l'autre,** du système primaire à des systèmes secondaires d'environnement, de la période prénatale à la période périnatale et à la période post-natale, du bébé à la petite enfance, de l'écolier au jeune, du jeune à l'adulte, de l'adulte à la personne âgée. Dans les systèmes familiaux, en tant que microsystèmes primaires, chaque enfant et chaque adulte doit apprendre à trouver des ponts qui conduisent à la prochaine étape et aux différents champs de développement. Ils doivent rendre ces ponts accessibles et apprendre à les traverser. Il est d'autant plus important de construire ces ponts quand ils n'existent pas ou qu'ils se sont effondrés et quand cela a conduit à un renforcement des conflits et à des ruptures de développement. Avant tout, si ces difficultés ne sont plus maîtrisées au niveau du microsystème de la famille, elles se manifestent aussi dans les systèmes secondaires et tertiaires. Si elles apparaissent dans les caractéristiques frappantes de l'enfant et du jeune et quand elles ne sont plus maîtrisées dans le système familial, cela peut se traduire par des expressions que nous avons tous entendues, comme : « on n'y arrive plus, avec cet enfant... », « cet enfant est impossible », « il me tape sur les nerfs », « cet enfant n'est plus supportable ». Pour accéder aux parties du conflit, il faut surplomber les abîmes interfamiliaux et intersystémiques afin que l'aide et le soutien soient finalement possibles. Mais c'est plus facile à dire qu'à faire. Une évaluation multi-perspectives et dialogique peut y contribuer.

### *Le recours à l'évaluation multi-perspectives et dialogique*

Comment en sommes-nous venus à une telle évaluation ? Le point de départ de ce travail multi-perspectives et dialogique avec les familles et avec les enfants qui vivaient en situation de précarité et de conflit était le constat qu'il n'y avait pas de réussite dans les situations complexes d'enfants en danger, que nous n'accédions pas aux familles marginalisées et défavorisées avec des propositions de prestations unilatérales et qu'il n'y avait que le placement en dehors de la famille comme ultime solution. Durant ces quarante dernières années, cette solution est devenue de plus en plus chère.

Il résulte de la recherche empirique que bien que les parents en difficulté aient un besoin pressant d'aide, on ne parvient pas, dans le travail social moderne, à **établir une alliance de travail.** Leur expérience les a rendus sceptiques ; par peur et par colère, ils rejettent notre aide. Ils sentent qu'ils ne sont pas vus, écoutés avec leur expérience, leurs besoins, leurs espoirs et leurs ressources. Le respect et la reconnaissance réciproques, la participation et le partenariat restent des coquilles vides. Nous ne voulions pas continuer ainsi.

Aussi avons-nous commencé, avec l'université des parents, à Hoyerswerda, en Saxe, à réfléchir ensemble, parents et professionnels, dans un réseau

de familles, de crèches et d'écoles maternelles, à la manière dont nous pourrions, dans une alliance solidaire, travailler avec plus de succès à l'éducation des enfants dans la famille et dans la crèche. Le cadre de travail était un groupe d'environ dix parents, principalement des mères, dix éducateurs ou instituteurs et près de cinq formateurs – c'est à ce titre que je suis intervenu. Le deuxième projet était conçu plus largement. À Borken, en Westphalie, dix-sept parents et treize professionnels de l'office de la jeunesse et des associations de travail social se sont rencontrés dans un hôtel, à la campagne, au cours de 18 journées (six fois trois jours). Nous avons expérimenté ensemble notre nouveau programme de coaching parental et de gestion des conflits. Les deux groupes – les parents et les professionnels – ont ainsi appris à connaître et comprendre les conflits familiaux importants pour trouver des pistes de travail et de changement des conflits. En complément de ces projets, nous avons développé des formes ambulantes de coaching dialogique et de gestion de conflits, à Berlin. Nous utilisons aussi cette approche dialogique dans notre projet modèle national, intitulé « Apprendre des erreurs – La gestion de la qualité en protection de l'enfance »<sup>1</sup> dans les laboratoires de cas pour analyser des erreurs et des succès en protection de l'enfance. Notre objectif était, dans ce contexte, d'analyser rétrospectivement des problèmes existant dans des familles et qui avaient conduit à l'intervention de travailleurs sociaux et d'évaluer les processus et résultats de l'aide. Il s'agissait d'évaluer les problèmes des familles et du processus d'aide, donc d'une évaluation en forme de réflexion en action – *reflection-on-action*.

Mais pourquoi évaluer ? L'évaluation se déroule de manière rapide par une observation extérieure sur des situations de conflit, qui attribue alors aux concernés des caractéristiques bien souvent stigmatisantes. L'analyse de ses propres difficultés professionnelles et organisationnelles est peu traitée dans l'évaluation. L'aveuglement de soi-même, chez les évaluateurs engagés, n'est pas rare. D'un autre côté, l'évaluation est en fait une chance d'avoir une compréhension approfondie des problèmes existants et des actions professionnelles. Ceci implique d'avoir, parallèlement au savoir intuitif ou tacite, un savoir issu de l'expérience professionnelle et un savoir scientifique et d'améliorer la compréhension à travers un processus de recherche empirique. C'est ainsi que se déroule un processus d'évaluation fiable : de quel type de maltraitance s'agit-il ? Comment intervenir et aider au mieux ?

Bien que l'aide humaine repose principalement sur la coopération, il est étonnant que, bien souvent, l'évaluation soit mise en œuvre de manière unilatérale en ce qui concerne sa méthode et son cadre. L'évaluation devient alors un dispositif de pouvoir. Sur ce point, Foucault et, en ce qui concerne les services sociaux, Donzelot, ont déjà tout dit de manière

critique. Évaluer avec les concernés leurs conditions de vie, leurs difficultés, leurs ressources, leurs buts et leurs espoirs, permettre une compréhension mutuelle et mettre l'aide réciproque au centre de l'humanité est capital pour la survie dans une communauté démocratique. Il y a donc de bonnes raisons de se séparer de l'unilatéralisme dans le système d'aide sociale, tant en ce qui concerne la théorie de l'aide, l'épistémologie et la stratégie de recherche.

### Les acteurs de l'évaluation

Mais comment et avec qui évaluer ? Quand on veut apprendre quelque chose d'une famille, des situations de danger des parents et des enfants, il est nécessaire d'établir un contact. La construction de problèmes, les évaluations diagnostiques et les anamnèses de cas ne peuvent être réalisées dans la distance. Comme l'a déjà montré il y a des décennies un ancien maître de la recherche sociale, Georges Devereux, **il n'y a pas d'observation unilatérale dans la recherche sociale, parce que les individus qui font l'objet d'investigations observent également**. Ce que le premier observe influence ce que voit le second, et inversement. La réciprocité ne peut être annulée. Elle est contournée du fait de l'intérêt du pouvoir. Comme l'évaluation est compromise dès le début, il faut en venir à un échange communicatif. Quand on ne réussit pas à établir cet échange, les professionnels sans contact qui sont empêchés de communiquer se protègent avec des batteries de diagnostics pour maîtriser leurs propres risques. Ils perdent alors souvent le contact avec les enfants et les parents, mais aussi avec les professionnels et sont dans l'incapacité d'établir une base solide pour le processus d'aide. C'est pourquoi **la participation de tous les concernés à ce processus d'aide est indispensable pour identifier le problème de manière sûre, et pour mettre en œuvre un programme d'aide adapté et pour obtenir des résultats empiriquement fiables**.

Aussi est-il important d'impliquer le plus possible l'ensemble des acteurs, c'est-à-dire les informateurs qui transmettent une information préoccupante, les mères et les enfants, les pères, qui ne sont pas souvent entendus, ainsi que les autres membres importants de la famille. On peut alors comprendre de quoi il s'agit en prenant en compte les différentes perspectives et en se posant des questions : de quel cas s'agit-il ? Qui concerne-t-il ? Et finalement, ce cas a-t-il à voir avec nous ? Toutes ces perspectives sont alors croisées dans un dialogue commun, ce qui donne des chances de parvenir à une compréhension et à un accord ou, tout au moins, à une explication différenciée du conflit.

### Les critères et référentiels d'évaluation

Enfin, avec quels critères et référentiels évaluer ? Les critères de mesure ont une valeur relative selon les contextes sociaux historiques. Ils ont besoin de

<sup>1</sup> « Aus Fehlern lernen - Qualitätsmanagement im Kinderschutz »

perpétuelles justifications discursives. Cependant, il y a des cadres ou des ancrs de justification qui peuvent être utilisés pour une évaluation complexe des situations biographiques et sociales, à savoir **le cadre juridique en vigueur, les normes socioculturelles, le cadre de l'expérience professionnelle et celui de l'expérience scientifique, mais aussi le cadre des besoins familiaux, en relation avec les interprétations propres, la production de sens et de signification par la communication interactive.** Pour savoir si le cadre de l'évaluation est propice et adéquat, on a parfois recours à l'arbitrage de la justice. Mais en fait, il n'est jamais définitif. Toute autre chose serait totalitaire.

Qui garantit les droits des différents participants ? Nous les garantissons nous-mêmes, les évaluateurs et les évalués, les citoyens et les citoyennes, les lois et les cours de justice, la pratique professionnelle et les sciences ; et la société et la politique elles-mêmes, avec leurs intérêts différents.

Qui a le pouvoir, dans l'évaluation, de décider des critères et de définir les situations ? La société civile elle-même possède ce pouvoir. Les citoyens et les citoyennes, les parlements, les cours de justice et les professionnels, en fonction de leur rôle et de leurs compétences et en fonction des standards professionnels en vigueur. Là encore, beaucoup de choses sont en mouvement et non définitives. En démocratie, le pouvoir est critiqué par principe et a besoin de légitimation. Malheureusement, aujourd'hui, la pratique en protection de l'enfance souffre toujours d'un manque de légitimité. Elle n'est toujours pas entrée dans des rapports démocratiques.

### **Lucie Beucher, consultante en psychosociologie**

Je voudrais poser une question à Monsieur Wolff à propos de son modèle. Vous avez parlé, au départ, d'une difficulté, dans l'ancien modèle, notamment par rapport au manque de moyens humains et financiers. Aujourd'hui, **cette démarche participative mobilise sans doute aussi beaucoup de moyens, en particulier humains et donc a fortiori financiers**. Qu'en est-il aujourd'hui ? **Comment le modèle allemand gère-t-il cette problématique ?**

### **Reinhart Wolff**

Naturellement, il faut du temps, avant tout, parce qu'il est nécessaire de rencontrer les familles, de parler avec elles, de les inviter à participer à l'évaluation de leurs problèmes. Il faut aussi des ressources. Dans les départements d'aide sociale, en République fédérale allemande, il nous manque beaucoup de professionnels assez formés pour faire ce travail et échanger des points de vue avec les clients. Les clients ne sont pas assez des partenaires. Il faut donc des ressources, du temps, mais aussi avoir une certaine attitude, être enclin à la coopération. Ceci est difficile à établir, parce que beaucoup d'entre nous sont formés dans une tradition de distance vis-à-vis des gens, qui ont besoin de notre aide, mais qui ont aussi beaucoup de craintes à l'égard de notre approche. Dans les systèmes modernes sociaux, en Europe et partout, il faut changer la conception de notre tâche et de notre rôle envers les gens qui ont beaucoup de problèmes, parce que notre société a accepté qu'il y ait des situations conflictuelles trop prégnantes pour que l'on puisse les aménager et les gérer soi-même. C'est un problème d'éthique et de méthode. Et, s'agissant des méthodes, il faut les reprendre dès le début de la formation.

Aujourd'hui, vous écoutez trois conférenciers pendant trois heures, sans avoir l'occasion de vous exprimer. Le dialogue est problématique. Il ne faudrait pas que cet échange se passe avec 200 personnes, mais dans le cadre de groupes où vous pourriez partager et discuter de votre expérience en matière d'évaluation et de vos expériences avec les clients. Vous manquez de méthodes et il vous est très difficile de parler. Bien souvent, les nouveaux travailleurs sociaux commencent par être très ouverts et, après quelque temps, ils se mettent de plus en plus en retrait, parce que les problèmes sont très lourds, certes, mais aussi parce qu'ils n'ont pas les moyens d'établir des relations avec les clients. Le terme de « client », d'ailleurs, est problématique. Ce sont des hommes, comme nous, qui ont beaucoup de difficultés, mais ils peuvent profiter de notre travail si nous sommes à leurs côtés. **Il ne faut pas seulement des moyens financiers, mais une philosophie, une nouvelle éthique du travail.**

### **Pierrine Robin**

Effectivement, en Allemagne, les termes pour désigner les enfants et les familles ne sont pas les mêmes. Le mot « client » est assez répandu. Celui de « Nutzer » – utilisateurs de l'aide est également employé, de même que celui de « Adressaten », c'est-à-dire ceux à qui adresser l'aide. Et l'on en vient aussi maintenant à la notion d'« acteur » : ce ne sont pas seulement des personnes qui sont en relation avec l'aide, mais qui ont une vie autre que dans la relation d'aide et qui sont acteurs dans différents champs sociaux et de vie.

### **Nathalie Morinière, psychologue à l'aide sociale à l'enfance, conseil général du Maine-et-Loire**

J'avais envie de vous entendre davantage sur votre **expérience de coaching parental**. Pouvez-vous nous en dire plus sur la participation de ces parents ? Qui sont-ils ? Étaient-ils déjà considérés comme étant maltraitants ? Et quels sont les résultats de ces dix-huit journées passés avec eux dans un hôtel ? Tout ceci relève encore beaucoup de l'imagination, en Maine-et-Loire... J'aimerais bien que vous nous en disiez davantage.

### **Reinhart Wolff**

*Vous avez raison ; c'est très difficile. Mais il faut accepter que l'on puisse demander aux parents de permettre aux professionnels de mieux les aider. Le laboratoire de coaching se met en route lorsqu'un professionnel demande aux parents, aux clients s'ils peuvent les aider à fournir à la famille un soutien plus adéquat et que les parents disent : « moi aussi, je suis un expert, je peux vous enseigner quelque chose sur la manière de m'aider ». C'est étonnant, mais ils sont très fiers de venir apprendre avec les professionnels. Par exemple, à Borken, les dix-sept parents étaient très fiers de travailler ensemble avec treize professionnels, qui avaient aussi des questions. Ils ont constaté que les professionnels étaient bien différents, qu'il n'y avait pas que « leur » travailleur social, mais qu'il y avait aussi d'autres professionnels, qui parlaient différemment et qui posaient des questions qu'on ne leur avait jamais posées. C'est une expérience qu'ils n'avaient jamais faite.*

### **Pierrine Robin**

*Peut-être peux-tu aussi évoquer ce que vous faites par rapport à l'évaluation, en analysant des situations par le biais des succès et des échecs, avec les parents et les professionnels.*

### **Reinhart Wolff**

*Nous avons invité des parents, des clients qui sont dans des conflits d'enfance en danger, à participer à un laboratoire pour développer la qualité. C'était très difficile parce que dans quelques communes, les travailleurs sociaux avaient eu de grands problèmes pour demander aux clients de participer. Mais dans d'autres communes, ils ont pu inviter une demi-douzaine de parents. Nous avons constitué avec eux des groupes pour critiquer le département de l'aide sociale. C'était très intéressant. Ils ont commencé par dire qu'il était impossible de contacter les travailleurs sociaux, qu'ils ne répondaient pas au téléphone, qu'ils n'organisaient pas de manifestations pour eux... C'est pour cela que nous avons suggéré d'organiser des « soul kitchen » avec les clients. Le département a organisé une fête annuelle avec les eux, et cela s'est très bien passé. À la suite de cela, la relation entre les professionnels et les familles a changé et l'aide est plus solide, fiable. Et même s'il est nécessaire de placer un enfant, il est parfois besoin de travailler en partenariat avec les parents pour les aider à mieux éduquer les enfants et pour aider les enfants placés dans les foyers. En effet, les parents sont aussi partenaires des professionnels dans les institutions.*

*Nous avons aussi demandé aux professionnels d'exposer des cas pour en discuter avec les parents dans le cadre des laboratoires. C'était très intéressant parce que pour la première fois, ils ont pris connaissance de ce que les professionnels écrivaient dans leurs rapports.*

### **Pierrine Robin**

*En fait, il s'agissait de repartir de situations identifiées dans l'évaluation soit comme des réussites, soit comme des échecs, et de remettre l'ensemble des personnes autour de la table pour travailler sur la question de ce qu'est une réussite, de ce qu'est un échec et de l'évolution du processus au cours de l'évaluation.*

### **Reinhart Wolff**

*Cela signifie qu'il est nécessaire de commencer par une évaluation multi-perspectives durant le processus d'aide pour résumer les résultats. Cela prend du temps, mais c'est important. Il faut que les professionnels aient plaisir à faire leur travail – « es muss Freude machen... » –, un travail qui leur donne de la joie. Il faut aller dans le département d'une institution avec la conscience d'être important et en même temps, être en mesure d'établir des relations. Mais bien souvent, dans notre institution, nous n'avons pas de bonnes relations avec les gens qui travaillent.*

### **Claire Leborgne, responsable de l'action sociale, conseil général de Haute-Savoie**

*Justement, avez-vous pu analyser les freins et les résistances de certains travailleurs sociaux à aller vers ce type de travail ? C'est ce qui est compliqué. Nous devons travailler ensemble. Certains travailleurs sociaux pourraient aller vers ce type de pratique.*

### **Reinhart Wolff**

*C'est un processus. Nous avons commencé il y a dix ans. Mais il faut des cours auxquels participent déjà des clients. Le coaching est un programme bilatéral. Les parents apprennent, les professionnels également. Il faut commencer dans les écoles de travailleurs sociaux, mais aussi dans la pratique.*

*Maintenant, nous travaillons avec les praticiens dans ce champ et nous essayons de promouvoir des méthodes dialogiques.*

**Claire Leborgne**

*C'est donc par la diffusion que l'on peut étendre cette pratique ?*

**Reinhart Wolff**

*Oui, comme nous le faisons ici, aujourd'hui. Je suis certain qu'en France, il y a beaucoup de collègues qui veulent transformer leur travail, parce qu'il ne leur procure aucune joie.*

**Pierrine Robin**

*S'agissant des résistances, il y a des études allemandes qui ont été réalisées, notamment l'une, de Liane Pluto, qui montre que la résistance principale est liée à la reconfiguration de l'identité du professionnel : il n'a plus une identité d'expert, mais une identité de travailleur coopératif. La résistance réside dans le fait de reformuler d'une autre manière l'identité professionnelle et de retrouver d'autres fondements à cette identité.*

**Reinhart Wolff**

*Peut-être que l'on pourrait organiser une formation ici, à l'Inset, à laquelle participeraient des clients et des travailleurs sociaux.*

**Laurent Sochard**

*Effectivement, l'an dernier, nous avons initié ce travail dans une démarche de partenariat avec ATD Quart Monde. Nous avons eu un stage intitulé « Quart Monde partenaire », avec le croisement des regards entre quatorze professionnels de différents départements, qui étaient principalement des cadres de l'ASE et deux travailleurs sociaux, réunis avec des parents et un jeune adulte ayant lui-même été placé. Nous avons travaillé pendant quatre jours, justement dans ce dialogue-là. Et il est vrai qu'il y a un décalage qui s'opère. Ce stage est reconduit cette année.*

**Reinhart Wolff**

*En France, effectivement, ATD expérimente cette approche.*

**Pablo Troïanovski, psychologue et cadre, conseil général du Val-d'Oise**

*Ma question est la suivante : lorsque l'on parle de multi-perspectives, quelles sont, a priori, ces différentes perspectives, outre celles du travailleur social, peut-être référent – je ne sais pas si c'est pareil en Allemagne – et de la famille ? Quels sont les autres acteurs ?*

**Reinhart Wolff**

*Les médecins, psychologues, psychothérapeutes et parfois, les juges et la police, parce que bien souvent, la police intervient en premier.*

**Pablo Troïanovski**

*Dans ce cas, **dans quel dispositif, quel temps, quel espace se font ces échanges et qui les anime ou les coordonne ?***

**Reinhart Wolff**

*Le travailleur social central a la tâche d'organiser ces conférences dont les clients et les autres professionnels font partie. Il est parfois difficile de les réunir tous ensemble, mais il faut prendre son temps. La protection de l'enfance n'est pas une affaire vite réglée. Il faut du temps et il faut prendre son temps. C'est parfois bien difficile, au début, quand il y a une situation très conflictuelle ; nous avons tendance à aller trop vite.*

**Véronique Burel-André, puéricultrice, cadre de santé, PMI de Seine-Maritime**

*Il me semble qu'il y a aussi des **résistances institutionnelles**. Je pratique en prévention et en PMI depuis une trentaine d'années. Nous avons pu mettre en place des actions locales d'accompagnement parental, où les parents étaient totalement acteurs et où nous avons complètement changé les rapports*

entre professionnels et « usagers » – cette terminologie a besoin d'évoluer en permanence. Tous ces projets représentent un combat permanent de reconnaissance vis-à-vis de nos institutions. Ils sont remis en cause parce qu'ils sont évalués sur du chiffre de renouveau des parents, de participation... Il est complètement décourageant, pour des professionnels, d'essayer de rendre ces projets pérennes, parce qu'ils sont souvent l'objet d'un regard disqualifiant, d'une évaluation qui juge, mais pas dans le sens positif. Actuellement, je participe plutôt à la validation des projets, dans des instances où les financeurs des projets Réap sont présents, et je suis un peu sidérée de ce **regard méfiant et disqualifiant sur les projets**. Je donne un petit exemple, celui de la convivialité. Pourquoi les professionnels participent-ils à des moments de convivialité avec des parents ? Ce sont des moments de plaisir, et vous avez parlé de plaisir partagé. Il me semble vraiment essentiel de tenir compte de ce plaisir partagé. Ce plaisir partagé passe par des moments de convivialité, mais ceux-ci ne sont pas du tout comptés dans le temps de travail, ce qui m'a toujours choquée.

#### **Pierrine Robin**

Effectivement, il n'y a pas uniquement des résistances individuelles, il a également des résistances institutionnelles à l'évaluation participative et à ce travail en coopération.

#### **Laurent Sochard**

Et encore, nous sommes là centrés sur la participation des usagers à des dispositifs collectifs : nous allons vers eux pour mieux comprendre comment nous fonctionnons nous-mêmes. C'est sans doute encore autre chose que de penser l'évaluation quand il s'agit vraiment de l'évaluation de la situation d'une famille : comment, alors, faire évoluer le regard des travailleurs sociaux et des intervenants ? Il y a une vraie tension, qui est liée à une décision qui va se prendre. C'est encore un autre cap de la participation, qui pose sans doute des questions de formation à la base.

#### **Didier Marcon, directeur adjoint du pôle de solidarité, conseil général de l'Hérault**

J'ai cru comprendre qu'en Allemagne, il n'y avait qu'environ 10 % des situations qui étaient judiciairisées. Cela fait une grosse différence avec la France. Est-ce que cela peut contribuer à expliquer certaines évolutions ? J'ai aussi cru comprendre que Madame Robin avait également travaillé sur l'Angleterre. Est-ce que la **comparaison entre France, Allemagne et Angleterre** révèle des aspects intéressants ?

#### **Pierrine Robin**

En Allemagne, le système est organisé de manière un peu différente, puisque la majorité de l'aide est administrative et que seul un petit pourcentage de situations – je ne sais plus si c'est 10 % ou 20 % – passe devant la justice.

#### **Reinhart Wolff**

10 %...

#### **Pierrine Robin**

**Et les pouvoirs de l'administration sont plus importants par rapport à l'administration française.** Monsieur Wolff a ainsi évoqué la possibilité de placements d'urgence par l'administration avant même la décision de justice. C'est un pouvoir plus important de l'administration allemande. Et non seulement **la judiciarisation est moins importante, mais il y a aussi un premier niveau d'aide plus important et qui est moins développé en France, à savoir les aides proactives et les aides que les parents et les enfants peuvent aller se chercher par eux-mêmes.** Ce premier niveau d'aide, l'aide volontaire, existe aussi en France, mais est moins développé. C'est lié au fait que l'aide, en Allemagne, est beaucoup portée par des associations, qu'elles soient culturelles ou religieuses, qui participent à la définition politique du dispositif. Ce sont les grandes tendances du système allemand et cela permet de replacer ces questions dans un contexte plus général. Nous aurions effectivement peut-être pu le faire auparavant.

Avec l'Allemagne, la comparaison a été empirique : nous avons comparé aussi des dispositifs et des institutions. Avec l'Angleterre, il s'agissait simplement d'une revue de littérature et donc, d'une comparaison des types de problématiques qui se posaient dans l'espace anglophone, dans l'espace germanophone et dans l'espace francophone, à partir d'une comparaison entre les textes et la littérature. On peut remarquer que **les études sur la participation de l'enfant à l'évaluation donnent des résultats assez semblables dans ces différents espaces**, puisque les études menées en Angleterre

montrent aussi un processus qu'ils appellent « invisibility of the child », à savoir que l'enfant disparaît dans le processus évaluatif parce qu'il disparaît sous les autres aspects. Finalement, on ne conçoit l'enfant qu'en relation avec sa famille et donc, dans les rapports, il n'apparaît que dans la relation à ses parents, mais on omet tout un autre pan de l'évaluation, celui de l'enfant dans ses relations avec ses pairs à l'école, dans ses activités de loisir, bref, l'enfant pour lui-même. **L'enfant en tant que tel disparaît dans les rapports parce qu'il est noyé sous la masse des problèmes parentaux**, qui sont peut-être ceux qui apparaissent en premier lieu dans la relation d'aide avec les familles : les conflits parentaux, les problèmes d'alcoolisme... L'enfant disparaît au travers de l'évocation de ces problèmes. Par ailleurs, les études anglaises montraient aussi que **l'enfant était peu entendu dans le processus évaluatif** et que quand il était entendu, **sa parole avait peu de poids dans le dispositif**, dans la solution d'aide ; l'enfant n'arrivait donc pas à suivre l'évaluation et à comprendre la solution d'aide. C'est un point que nous évoquerons peut-être plutôt dans la thématique de l'atelier de demain, mais cela a aussi des conséquences à long terme pour ces enfants, à la fois sur leurs décisions individuelles et sur la participation politique. Et là, on rejoint l'autre bout de cette présentation de la protection de l'enfance dans l'espace démocratique : cela a des conséquences sur la manière dont ces enfants se positionnent ensuite dans l'espace démocratique.

#### **Jacky Audouin, aide sociale à l'enfance de la Mayenne**

J'aurais voulu faire un pont entre le projet de l'enfant issu de la réforme de la protection de l'enfance et les approches d'évaluation participative. **Est-ce que le projet de l'enfant s'inscrit à un moment dans cette évaluation participative et, le cas échéant, où ?** Ma question s'adressait plutôt à Monsieur Bernoux, mais il n'est plus là.

#### **Pierrine Robin**

Une étude de l'Oned a été faite l'an dernier sur le projet pour l'enfant. Séverine Euillet y montrait que **selon la manière dont ce projet pour l'enfant était construit, il pouvait ou bien être au service d'une démarche participative, ou bien être compris comme quelque chose d'assez administratif**. Dans ce cas, l'enfant a peu voix au chapitre et c'est simplement une procédure d'enregistrement de l'aide ; alors que cela peut aussi être une démarche beaucoup plus construite sur les différentes perceptions de la situation et la participation de l'enfant à la définition de l'aide.

#### **Reinhart Wolff**

Il faut savoir qu'en Allemagne, nous avons une histoire totalitaire. Mais après les années soixante, il y a eu un grand changement dans le système social. Il était nécessaire de s'ouvrir à un concept de participation ou de coopération. Aujourd'hui, c'est très équivoque. En Angleterre, le champ de la protection de l'enfance est très autoritaire. Pas en Allemagne. Mais nous luttons maintenant contre ces tendances expertocratiques qui veulent faire de la République fédérale en un État qui sécurise les risques. C'est un danger qui existe aussi en France.

## L'évaluation des situations familiales comme élément d'une stratégie globale de la politique de protection de l'enfance

### *La redéfinition des critères d'évaluation en protection de l'enfance*

#### ANNE OUI, CHARGÉE DE MISSION A L'ONED

En préparant le séminaire, il nous a semblé important, dans ce début d'après-midi et dans le temps d'introduction des ateliers, de reprendre les éléments de notre cadre de référence juridique, pour voir comment il a évolué et où il en est aujourd'hui. En effet, nous n'avons pas beaucoup de référentiels, mais nous avons tout de même celui-là. Il s'agit donc d'un temps pour revenir sur ce que nous dit la loi qui légitime l'intervention en protection de l'enfance et reprendre cette question du danger et du risque de danger. Je vous propose d'aborder cela en deux séquences, en commençant tout d'abord par voir comment ces notions ont évolué historiquement, même si cela a déjà été abordé ce matin, et ensuite, en examinant ce que la loi du 5 mars 2007 a modifié par rapport au corpus juridique initial.

### *L'évolution des notions de danger et de risque de danger*

La notion de danger fait partie des concepts flous du droit. Son contenu n'est pas précis. Il renvoie à des critères qu'il va falloir apprécier au cas par cas, ces critères étant susceptibles d'évoluer également selon les périodes et donc, d'être influencés par nos conceptions sociales d'un moment.

La notion de danger est arrivée dans notre droit en 1958, dans l'intitulé de l'ordonnance qui crée l'assistance éducative et qui est relative à la protection de l'enfance et de l'adolescence en danger. La notion n'apparaît pas à l'intérieur du texte, mais dans son intitulé. Le risque de danger, quant à lui, est introduit par le décret de 1959 qui, juste après l'ordonnance de 1958, mandate le directeur de la population et de l'aide sociale pour exercer une action sociale préventive auprès des familles dont les

conditions d'existence risquent de mettre en danger la santé, la sécurité ou la moralité de leurs enfants.

Ces deux notions, à ce moment-là, sont censées départager la protection administrative et la protection judiciaire. **Le risque est « le domaine du danger éventuel plus ou moins prévisible »**. C'est une notion on ne peut plus floue... **Le danger** qui, en 1958, est établi comme le critère de saisine du juge des enfants, **doit être qualifié par le juge au cas par cas**, à partir de faits précis qui sont des faits matériels, physiques ou psychologiques. Surtout, la jurisprudence ne cesse de préciser que **ce danger doit être certain ou imminent, réel et actuel** – c'est l'obligation qu'a le juge de motiver le danger, de se référer à des critères précis de la situation – et **lié à une carence ou à une défaillance dans l'exercice de l'autorité parentale**, puisque l'on est dans le domaine de l'assistance éducative.

Cependant, la loi est un peu plus précise sur le **contenu du danger**, puisqu'elle évoque les termes de « **compromission de la santé, de la sécurité, de la moralité et de l'éducation de l'enfant** ». Ces termes ne sont pas nouveaux, puisqu'ils ont été introduits dès 1889. Nous sommes donc, encore aujourd'hui, sur des notions qui sont arrivées dans notre droit en 1889 et qui ont été complétées en 1935 par la notion d'éducation compromise, au moment où l'on a introduit l'idée que les parents n'étaient pas simplement des parents indignes, mais pouvaient aussi être des personnes qui avaient besoin d'être aidées dans l'accomplissement de leurs devoirs envers leurs enfants. En 1935, a été introduite la notion de surveillance éducative, de soutien aux parents, qui va véritablement se construire en 1958.

Cette construction s'est donc faite dans le temps, mais en en partant de fondamentaux et de termes que l'on a conservés tout au long de cette évolution législative.

Si l'on approfondit ces critères du danger, on s'aperçoit que **la protection de la santé** correspond à l'état d'une société préoccupée d'hygiène et de prévention des risques sanitaires, comme l'était le XIX<sup>e</sup> siècle, préoccupation renforcée, pendant l'entre-

deux-guerres, par une approche médicalisante de l'enfance déficiente. Dans les années vingt, les causes héréditaires et familiales de la délinquance sont en effet privilégiées. Aujourd'hui, on réfère surtout cette notion à une absence ou à une carence grave de soins nécessaires à la santé de l'enfant.

**La sécurité du mineur**, elle, renvoie à sa sécurité physique par rapport aux risques que font courir aux mineurs des pratiques telles que l'abandon d'enfant, autrefois, qui a été en forte diminution à partir du début du XX<sup>e</sup> siècle, et le vagabondage. Aujourd'hui, le danger de la sécurité, selon la jurisprudence, peut être un défaut grave de surveillance ou l'instabilité de l'environnement imposée à l'enfant.

**La moralité** réfère à l'exemplarité ou non de la conduite des parents, à des comportements qui peuvent instrumentaliser l'enfant ou le rendre témoin soit d'inconduites des parents, de comportements délictueux ou encore de conduites addictives.

Enfin, avec **les conditions d'éducation**, dont il est aujourd'hui spécifié qu'elles doivent être gravement compromises, on aborde tout le champ de la direction éducative de l'enfant, de la capacité ou non de la famille à donner des repères, des limites et une éducation adaptée à l'âge de l'enfant, à faire en sorte qu'il soit scolarisé et socialisé.

Nous en sommes là, dans les années quatre-vingts, quand apparaît une nouvelle notion, cette fameuse **notion de maltraitance** introduite par la loi du 10 juillet 1989, qui organise un dispositif de prévention, de repérage et de signalement centré sur les violences aux enfants. **La loi ne définit pas les mauvais traitements ; elle organise leur repérage et leur prise en charge**, mais ne les définit pas. La définition des mauvais traitements apparaît au niveau international, par un processus de consensus qui est reconnu lors d'une conférence internationale d'experts à Stockholm, en 1996, où les représentants des États qui sont présents s'accordent autour des **quatre formes de maltraitance** que l'on connaît actuellement et qui sont partagées au niveau international : **les violences physiques, les violences sexuelles, les violences psychologiques et les négligences lourdes**.

Cette approche par la maltraitance est d'ailleurs assez complexe, comme nous l'apprennent des études. D'abord en raison du phénomène de **co-occurrence** : même si l'on veut repérer ces différentes formes de maltraitance, on sait qu'en général, elles sont co-existantes dans les situations. Il y a une maltraitance qui apparaîtra peut-être de façon plus évidente, mais lorsqu'il y a maltraitance sexuelle, par exemple, il y a, de manière co-existante, violence psychologique. L'autre complexité de cette approche par la maltraitance est que la forme que l'on repère au moment de l'entrée dans le dispositif de protection de l'enfance peut parfois être complétée, au cours de la prise en charge, par la **révélation d'autres types de violence** que l'enfant a subies avant d'être pris en charge, mais qui ne seront révélées qu'au moment où il bénéficiera d'une sécurité.

**Ce corpus juridique est assez complexe parce que toutes ces notions de danger et de maltraitance n'ont pas été articulées entre elles.** Ceci avait été relevé par un certain nombre de rapports préalables à la loi de 2007, et notamment le fait que ces concepts n'étaient pas très clairs pour certains et s'entrecroisaient en partie, se recoupaient partiellement et étaient à l'origine de dispositifs qui pouvaient être différents.

**D'où des modifications introduites par la loi du 5 mars 2007.** J'aborderai cinq modifications principales au regard de ces notions de danger et de risque de danger introduites par cette loi.

### *Les modifications introduites par la loi du 5 mars 2007*

La première modification est l'introduction d'un nouveau concept, qui est la **notion d'information préoccupante**. À partir du moment où la loi du 5 mars 2007 introduit un principe de transmission sans délai au président du conseil général de toute information préoccupante, se pose la question du **seuil de préoccupation**, du seuil à partir duquel cette obligation de transmission doit être mise en œuvre. La notion d'information préoccupante constitue donc une sorte de nouveau concept et conduit à la question de sa définition. Cette définition de l'information préoccupante a connu moult épisodes, et nous en sommes aujourd'hui à une définition qui a été arrêtée au niveau national dans le cadre des travaux menés en 2010 à l'occasion des états généraux de l'enfance et que vous retrouverez d'ailleurs dans le compte rendu de l'atelier n°1 de ces états généraux sur le site [www.etatsgenerauxdelenfance.famille.gouv.fr](http://www.etatsgenerauxdelenfance.famille.gouv.fr), si vous voulez approfondir.

En voici la définition : « **L'information préoccupante est une information transmise à la cellule départementale pour alerter le président du conseil général sur l'existence d'un danger ou d'un risque de danger pour un mineur bénéficiaire ou non d'un accompagnement, soit que la santé, la sécurité ou la moralité de ce mineur soit considérée être en danger ou en risque de danger, soit que les conditions de son éducation et de son développement physique, affectif, intellectuel et social soient considérées être gravement compromises ou en risque de l'être. La finalité de cette transmission est d'évaluer la situation d'un mineur et de déterminer les actions de protection et d'aide dont ce mineur et sa famille peuvent bénéficier.** » Du point de vue du contenu, c'est une définition qui est en partie articulée sur un processus, la transmission à la cellule.

Ce qui paraît plus opératoire, ce sont les éléments de guidance qui sont associés à cette définition et qui soulignent en particulier **trois points de guidance pour les professionnels**. Le professionnel a en effet la responsabilité **d'identifier le besoin de procéder à une évaluation pluridisciplinaire** – il y a en quelque sorte une pré-évaluation avant la transmission. Pour ce faire, il peut s'appuyer sur une

**réflexion partagée soit de façon institutionnelle, soit de façon informelle**, suivant l'organisation dans laquelle il travaille. La troisième recommandation est qu'il puisse **entrer en dialogue avec la famille autour des besoins et de l'intérêt de l'enfant pour enrichir l'analyse de la question** : faut-il ou non transmettre cette information à la cellule ? Ce sont les éléments de guidance associés à la définition, l'objectif étant d'approcher au plus près et de ne pas trop élargir le spectre de ces transmissions. C'est l'une des premières modifications introduites par la loi du 5 mars 2007.

Le second point est **l'unification de la notion de danger**. Dans le droit, nous n'avons plus la notion de mauvais traitement, qui a été supprimée – pour autant, la réalité n'a pas disparu. Elle a été rassemblée sous la notion de danger. Il n'y a plus qu'une notion unique, à savoir le danger ou le risque de danger, qui fait prévaloir le caractère juridique de la définition et qui implique qu'il n'y a plus qu'une seule marche à suivre là où, auparavant, il y avait deux entrées possibles : l'une par le danger, l'autre par les mauvais traitements.

Le troisième aspect de la loi que je voudrais aborder est l'extension des critères du danger avec ce nouveau critère qu'est la **prise en compte de la compromission grave du développement de l'enfant**, toujours liée à une carence ou à une défaillance dans l'exercice de l'autorité parentale. Nous avions la protection de la santé, de la sécurité, de la moralité et de l'éducation de l'enfant. Désormais, le champ a été étendu à la protection du développement de l'enfant. Cela peut passer inaperçu, et on lit des commentaires, en particulier de juristes, qui disent que finalement, cela ne change pas grand-chose. On peut aussi prendre un peu de temps pour s'arrêter sur cette notion qui est peut-être plus importante qu'il n'y paraît. En tout cas, l'on n'a peut-être pas tiré toutes les conséquences de cette nouvelle inscription dans la loi.

Il y a tout d'abord un élément factuel : c'est la première fois que notre champ d'intervention change depuis 1935. Nous avons vu que les choses étaient tout de même inscrites dans la durée. La prise en compte du développement de l'enfant est introduite, c'est en soi une nouveauté.

L'un des premiers intérêts de ce critère est de nous renvoyer à une **approche globale de l'enfant**. En effet, le développement de l'enfant se caractérise par le fait que ses différents aspects – physique, sensoriel, psychoaffectif – sont en rapport les uns avec les autres. S'intéresser au développement de l'enfant, c'est donc avoir la possibilité d'avoir un regard global sur l'enfant lui-même et un regard partagé avec les parents. Je pense en particulier à certains outils d'observation du développement de l'enfant tels que ceux mis au point par Brazelton, qui sont des outils qui font participer les parents à l'observation du développement du tout-petit.

Un autre intérêt de ce concept de développement de l'enfant est que c'est un concept dynamique, qui

renvoie aussi à la question des **liens que l'enfant établit avec son entourage** et notamment, des liens précoces. On sait, et c'est l'une des découvertes importantes des soixante dernières années, que le développement de l'enfant est conditionné ou en tout cas corrélé à la qualité des liens que le bébé a pu établir dans la partie précoce de sa vie, donc tout petit. La protection du développement de l'enfant nous conduit ainsi à nous pencher sur les relations entre l'enfant et les parents et sur la façon dont elles doivent être accompagnées, aidées peut-être, dans certains cas, et parfois supplées, lorsque les liens sont trop difficiles, voire nocifs.

Enfin, la prise en compte du développement de l'enfant renvoie à l'enfant comme un être en devenir et nous conduit à **considérer des éléments dans l'aujourd'hui qui peuvent avoir un effet sur l'avenir de l'enfant**. La façon dont l'enfant se développe va avoir des effets sur ses capacités cognitives.

Tout cela est important, mais devrait être revu au regard de ce que la jurisprudence pourra dire de la façon dont ce critère du développement de l'enfant peut être utilisé par le juge des enfants.

Un autre point de la réforme, sur ce champ du risque et du danger, est qu'ils n'ont plus le même impact dans l'articulation du dispositif. Auparavant, selon l'organisation théorique, la notion de risque ouvrait la protection administrative et celle de danger ouvrait la protection judiciaire. Avec la loi de 2007, ce n'est plus le cas. **La protection administrative a vocation à intervenir également sur le champ du danger**, dans la mesure où les parents sont d'accord ou peuvent participer à l'aide qui est mise en place. En effet, c'est le critère de la collaboration ou non des parents à l'évaluation et à l'action mise en place qui va constituer le critère de la judiciarisation.

Enfin, le dernier point de la réforme, et c'est ce qui nous rassemble aujourd'hui, est l'insistance qui est mise sur l'évaluation des situations en protection de l'enfance. Avec la loi, l'évaluation devient une obligation préalable à la délivrance d'une prestation, mais il faut surtout relever que cette obligation est inscrite dans une partie du code qui concerne les droits des familles dans leurs relations avec le service. **L'évaluation est donc une obligation pour le service, mais c'est aussi un droit pour les familles**. Nous tirons cette conception de l'évaluation du droit européen et de la jurisprudence communautaire. Selon celle-ci, l'évaluation est le moyen de garantir aux familles que l'action que l'on va mettre en place est nécessaire, que l'on en a apprécié la nécessité, d'une part, et d'autre part, qu'elle est proportionnée aux difficultés et aux besoins qui ont été repérés.

**La loi du 5 mars 2007 précise les champs de cette évaluation, qui sont au nombre de trois : l'état de l'enfant, la situation de la famille, les aides mobilisables dans l'environnement**. Du fait de la ré-articulation de la protection administrative et judiciaire, l'évaluation va porter non seulement sur le

risque ou le danger éventuel encouru par l'enfant, mais aussi sur la capacité ou l'incapacité de la famille à contribuer à l'action mise en place.

La loi ne précise pas grand-chose sur l'organisation de l'évaluation elle-même, mais il y a tout de même une indication indirecte sur son caractère pluridisciplinaire, à travers la disposition relative au partage d'informations à caractère secret. En effet, **il y a lieu de partager ces informations pour un motif d'évaluation en protection de l'enfance**, ce qui signifie bien qu'il y a plusieurs professionnels rassemblés pour apprécier la situation.

Ce sont autant de raisons d'être au travail cet après-midi, dans les ateliers, autour de cette question de l'évaluation.

## *L'évaluation, une politique départementale*

### **CHANTAL RIMBAULT, CONSEIL GENERAL DU VAL-DE-MARNE**

Effectivement, autant de raisons d'être au travail cet après-midi sur l'évaluation et autant de raisons de s'interroger aussi sur cette question : pourquoi, aujourd'hui, l'évaluation est-elle devenue un véritable enjeu stratégique dans la définition, dans l'orientation d'une politique départementale ?

Depuis la loi du 5 mars 2007, nous sommes dans un contexte légal renouvelé, mais je voudrais revenir un peu en arrière parce qu'au fond, l'évolution législative suit l'évolution de la société plus qu'elle ne la précède. Nous sommes globalement dans une société qui accepte peu la prise de risque – nous le constatons tous les jours dans de multiples domaines –, et encore moins dans le domaine de l'enfance, puisque la valeur des enfants, de nos jours, est bien supérieure à ce qu'elle a été dans les siècles précédents.

La prise de conscience collective, à travers un certain nombre d'affaires qui ont été très largement médiatisées, nous amène à définir cette politique départementale, à définir **des modalités d'évaluation qui ne peuvent plus reposer uniquement sur des conceptions individuelles et qui ont besoin d'être partagées sur le territoire d'un département pour offrir une forme de garantie aux familles.**

L'évolution législative a aussi été accompagnée de rapports divers ; je pense en particulier aux rapports de Claire Brisset, lorsqu'elle était encore au poste qu'elle occupait comme défenseuse des enfants. Elle avait largement mis en cause le système d'évaluation en matière de protection de l'enfance. Tout cela a conduit à l'évolution de la loi, mais nous conduit aussi à réfléchir à ce que la société était globalement en mesure d'accepter du travail social et à ce que la

société attendait du travail social. Je crois que la loi du 5 mars 2007 a voulu aussi suivre cette évolution.

Cette loi pose une définition de la protection de l'enfance, puisque cela a été également l'un de ses apports. À travers cette définition, elle resitue bien la place des parents dans leurs responsabilités éducatives et la nécessité d'accompagner les familles ; elle n'introduit des mesures de protection, voire d'accueil, que lorsque l'ensemble de ces mesures n'auront pas permis de remédier à la situation et de s'assurer que l'enfant vit dans un milieu qui lui permet d'assurer son développement.

Par ailleurs, la loi du 5 mars 2007 introduit dans le droit français la **notion d'intérêt supérieur de l'enfant**, que l'on retrouve dans l'article L.112-4 du code de l'action sociale et des familles, qui reprend en cela la Convention internationale des droits de l'enfant.

Au-delà de ce contexte légal et de cette évolution de la société, le **président du conseil général est désormais désigné très clairement dans les textes comme chef de file de la protection de l'enfance.** Vous savez qu'au moment où la loi a été votée, il y a eu de nombreux débats sur ce que signifiait « être chef de file de la protection de l'enfance ». Ce n'est pas cet après-midi, devant vous, que je vais trancher ces débats. Mais la loi a posé certaines obligations à ce chef de file. Elle lui a posé l'obligation de mettre en place **une cellule de recueil des informations préoccupantes** ; elle lui a posé comme corollaire, bien évidemment, **la nécessité d'évaluer**, qui est même qualifiée « **à tout moment** ». C'est donc une responsabilité forte qui pèse aujourd'hui sur le président du conseil général, est c'est une nouveauté. Effectivement, centraliser les informations est insuffisant. La volonté du législateur a bien été que ces informations non seulement puissent être recueillies dans un lieu unique, mais pour être rediffusées et partagées. C'est pourquoi la loi parle également **d'évaluation pluridisciplinaire**, donc d'offrir la garantie d'un certain nombre de regards croisés. Cette responsabilité qui est désormais dévolue au président du conseil général, il ne peut l'ignorer. Et ce n'est pas seulement en signant des protocoles avec l'autorité judiciaire ou avec le représentant de l'État dans le département, même s'ils sont extrêmement importants, que le président du conseil général marquera son orientation et sa qualité de chef de file en matière de protection de l'enfance. Cette qualité de chef de file en matière de protection de l'enfance est tout simplement une résonance de ce que l'on trouve par ailleurs dans les lois de décentralisation, qui confient globalement la responsabilité de l'action sociale au président du conseil général. Il y a donc une véritable cohérence globale. De cette cohérence globale naît une nouvelle responsabilité pour le département, et il s'agit de trouver une traduction de cette nouvelle responsabilité dans la définition d'un processus d'évaluation et, au-delà, de repères d'évaluation partagés sur le territoire du département.

À travers cette première étape et ce premier constat de l'évolution et de la place du président du conseil général dans le domaine de la protection de l'enfance dans le département, qui est une place singulière, il s'agit également d'examiner **quels enjeux institutionnels vont en découler**. C'est donc de cette évaluation que va dépendre notre capacité de travail en réseau – et inversement : les deux se rejoignent. Il y a donc nécessité, pour le département, de bien clarifier son rôle et sa place. La loi parle également du « **président du conseil général qui doit s'assurer de la cohérence et de la continuité des parcours d'enfants** ». Les termes de cohérence et de continuité ont, eux aussi, donné lieu à de nombreux débats. Mais pour s'en assurer et pour s'assurer de ce *continuum* de prise en charge, il faut bien veiller, dès le départ, à la qualité de l'évaluation sur laquelle reposent les orientations qui ont été prises pour travailler auprès de telle famille, auprès de tel enfant.

Par ailleurs, au-delà de la continuité et de la cohérence des parcours, le partage entre l'autorité judiciaire et l'autorité administrative, que l'on a appelé le « **filtre exercé par le parquet** », même si je n'aime pas beaucoup ce terme de « filtre », consiste bien à se mettre d'accord, pas uniquement avec le tribunal pour enfants, mais aussi avec le parquet des mineurs, sur ce que vont devoir contenir les évaluations et sur ce qui va faire la ligne de partage. La loi définit un certain nombre de critères : l'impossibilité de travailler avec la famille, l'impossibilité d'évaluer... Mais la notion de danger, elle, a disparu de cette ligne de partage. Ce n'est plus seulement la notion de danger qui est déterminante, puisque même lorsqu'il y a danger, on peut être amené à travailler auprès d'une famille. Sur quoi va désormais reposer cette ligne de partage, si nous ne sommes pas en capacité d'élaborer et de partager avec le parquet des mineurs un certain nombre d'orientations dans ce domaine et si nous ne sommes pas en capacité de préciser le contenu des écrits ?

Je voudrais en venir à un point qui me paraît essentiel, aujourd'hui, dans le domaine de la protection de l'enfance, et qui, parfois, peut être un peu tabou, dans certains départements, me semble-t-il, à savoir **la nécessité de travailler autour de l'évolution des pratiques professionnelles**. Si la protection de l'enfance a été à certains moments autant décriée – et travaillant depuis de très nombreuses années dans ce domaine, cela ne me gêne pas de dire « parfois à juste raison » : il faut aussi que nous entendions les critiques, il y en a de positives –, c'est bien parce que nous étions sur des repères peu partagés, sur des concepts parfois un peu flous, nous pouvons nous le dire entre nous, et que, dans un certain nombre de circonstances, malgré la multitudes de professionnels auprès d'une famille, des maltraitances graves ont pu se poursuivre et être commises. Comment ne pas comprendre que des élus et la société civile soient extrêmement critiques à l'égard des professionnels que nous sommes si nous ne sommes pas en capacité

d'expliquer ce sur quoi repose le contenu de nos évaluations ?

Dans le rapport de l'Oned de décembre 2008, il est largement question de la difficulté de ces évaluations psychosociales et d'expériences étrangères qui peuvent permettre, autant que faire se peut, d'objectiver un peu notre diagnostic. Mais je n'y reviendrai pas parce que ce matin, elles vous ont été assez largement présentées

Je crois aussi qu'il est important que l'on se redise que **ce n'est pas la difficulté de l'enfant qui fonde l'intervention, mais bien l'impossibilité ou la difficulté pour les parents d'y répondre**. Qui, un jour, en tant que parent, n'a pas été confronté à une difficulté éducative ? Quel enfant, un jour, n'a pas été en difficulté, voire en souffrance ? Et cependant, nos interventions ne concernent, fort heureusement que 1 % de la population nationale, environ – un peu plus ou un peu moins, selon les départements. On voit donc bien que ce n'est pas la difficulté en elle-même qui fonde l'intervention, mais un ensemble de difficultés, y compris parentales, une souffrance exprimée par l'enfant. Et quand on regarde la superposition de l'ensemble de ces enjeux, je crois que l'on est à même de dire qu'aujourd'hui encore plus qu'hier, compte tenu des responsabilités et des compétences dévolues désormais au président du conseil général, on ne peut pas laisser à chaque professionnel la décision de définir ses propres critères d'évaluation. Cela rendrait d'ailleurs à peu près impossible le travail de la cellule de recueil des informations préoccupantes et extrêmement complexe et délicate la place du parquet des mineurs.

**L'évolution de la société et l'évolution du droit ont également amené le renforcement du droit des parents**. Il y a 25 ans et même un peu moins, avant la loi de janvier 2002, le droit des parents était parfois peu reconnu – c'est une façon assez *soft* de le dire... **Aujourd'hui, quand nous évaluons, nous pénétrons dans l'intimité familiale**. Là encore, c'est un système dérogatoire au droit, puisque chacun a droit au respect de sa vie en famille et que l'enfant, la Convention internationale des droits de l'enfant nous le rappelle, a le droit de vivre auprès de ses parents. **Nous sommes donc dans un système dérogatoire au droit commun**. Ce système dérogatoire au droit commun requiert donc que nous soyons dans une nécessité absolue d'agir avec un objectif et une finalité qui doit toujours être de protéger l'enfant et son intérêt supérieur. À partir de ce moment-là, je pense que **nous ne pouvons pas ne pas être en capacité d'expliquer aux parents le contenu de l'évaluation**. Nous avons peut-être la responsabilité de dire, demain, à un ex-enfant accueilli à l'aide sociale à l'enfance, pourquoi il a été accueilli. Comme moi, vous avez sans doute été confrontés à ces dossiers à moitié vides dans lesquels on est incapable d'expliquer à un enfant pourquoi, un jour, il est arrivé dans une famille d'accueil ou dans un établissement. Je pense que l'on ne peut pas continuer, à l'avenir, à être dans cette situation-là ; nous avons donc l'obligation, aujourd'hui, d'être en capacité d'expliquer. Et au-delà, si nous pensons que

nous avons besoin de disposer de **référentiels communs**, ce cadre a aussi pour objectif de rassurer nos professionnels, de les réassurer dans leurs compétences professionnelles et de leur permettre de partager, puisque l'on parle bien d'évaluation pluridisciplinaire. Comment être dans une évaluation pluridisciplinaire si nous ne partageons pas nos repères ? Le référentiel est là pour nous aider à partager nos repères ; nous devons le construire et le faire évoluer ensemble.

**Des repères communs pour évaluer ensemble** : cela me paraît être un objectif indispensable, et aujourd'hui, c'est bien pour cela qu'il y a un **vrai enjeu de politique départementale**. On a souvent mis en relation deux lois votées le 5 mars 2007. Si nous voulons rester dans la loi de protection de l'enfance, il faut que nous déclinions, que nous précisions nos repères, que nous les réaffirmions, que nous réaffirmions les valeurs sur lesquelles nous travaillons pour pouvoir continuer à œuvrer autour de la protection de l'enfance, car il y a un **vrai risque de voir la protection de l'enfance évoluer vers d'autres champs**. Et si nous ne sommes pas en capacité d'explicitier ce sur quoi nous intervenons et les repères sur lesquels nous évaluons, je pense que le risque est présent dès aujourd'hui.

Bien sûr, le président du conseil général a une responsabilité particulière, mais je crois que nos professionnels ont aussi besoin de pouvoir continuer à travailler auprès des familles, de manière différente, en explicitant les domaines dans lesquels nous sommes en train d'évaluer leur situation. Il n'y a pas très longtemps, lors d'un colloque auquel j'assistais, avec mes collègues présents à cette table ronde, nous avons entendu Guy Hardy nous dire : « **évaluer, ce n'est pas aider** ». Je crois que cela nous permet aussi d'aider les professionnels à distinguer les temps. Il y a un temps pour l'évaluation, qui doit être défini localement – c'est ce que nous essayons de faire, dans le Val-de-Marne –, et il y a un temps pour travailler auprès de la famille, à partir des projets que nous aurons déclinés. **Rien n'est pire qu'une évaluation qui perdure pendant des mois et dont on ne sait pas à quoi elle aboutit**. Il y a un temps nécessaire, suffisant, à définir, mais un temps qui ne peut pas être indéfini, ce qui permet de passer du temps de l'évaluation au temps de l'accompagnement de manière insensible, sans même les énoncer auprès de la famille. Là encore, je reviens aux droits de l'usager : qu'est-ce que cela veut dire d'être en permanence en évaluation auprès d'une famille ?

**Pour fonder notre intervention, la légitimer** – le mot n'est pas trop fort –, **lui donner du sens, nous devons pouvoir expliciter auprès des usagers ce que nous sommes en train de faire**, d'autant plus si nous voulons être dans un processus de co-évaluation où l'usager participe lui-même à son évaluation et entend ce que nous faisons.

En conclusion, je voudrais vous dire que nous savons tous, depuis bien longtemps, qu'il y a trois métiers impossibles : éduquer, gouverner et soigner. **L'évaluation** se situe au moins au carrefour de deux

d'entre eux, éduquer et soigner. C'est **une activité qui met en jeu un travail relationnel, qui requiert donc la coopération des bénéficiaires et qui, si nous voulons rester dans l'idée de la protection des enfants, justifie et nécessite, voire nous impose de clarifier nos repères et de les partager**. C'est à ce prix, me semble-t-il, que nous pourrions poursuivre nos interventions auprès des familles, mais aussi dans leur intimité, et c'est à ce prix que la protection de l'enfance pourra véritablement être renouvelée, au-delà d'une loi qui, à elle seule, ne peut pas y suffire.

## *L'évaluation, une stratégie globale*

### **GUY PATRIARCA, CONSEIL GENERAL DE L'ARDECHE**

Il va m'être très difficile d'intervenir : depuis ce matin, ils ont quasiment tout dit. Je me demande si j'ai vraiment quelque chose à vous dire pour vous réveiller, si ce n'est dire le contraire. Je vais essayer de parler de l'expérience de mon département parce qu'elle présente l'intérêt de nous avoir obligés, en Ardèche, à nous poser la question de l'évaluation bien avant l'avènement de la loi de 2007.

Il s'était produit, au cours des années deux mille, un événement dramatique, que chaque département connaît, un jour ou l'autre : la mort d'un enfant, dans des conditions extrêmement tragiques, qui n'avait pas du tout été médiatisée, parce qu'Ardèche, nous sommes un peu comme en Corse – il n'y a pas que le relief qui nous rapproche –, mais qui avait amené autour d'une même table le procureur de la République, les juges des enfants, l'inspecteur d'académie et le conseil général. Assez rapidement, est née de cette réflexion l'idée qu'il fallait absolument que ce soit le service social du conseil général qui prenne un peu la main sur la question de ce que l'on appelait à l'époque le signalement, puisque l'enfant qui était décédé avait largement été signalé, avait fait l'objet d'évaluations, qu'il y avait eu une saisine du juge des enfants et que finalement, il était mort quand même. L'idée est donc venue qu'il fallait absolument **renforcer bien en amont la présence du service social auprès des familles**, et nous avons alors fabriqué quelque chose que l'on appelait « **le guide du signalement** », que beaucoup de départements ont connu et qui était un peu la suite de cette loi géniale et incompréhensible qu'est **la loi de 1989 sur la maltraitance**. Parce que cette loi extrêmement intelligente **a apporté beaucoup de confusion**, en disant aux gens : quand vous êtes confronté à une situation de danger ou d'enfant maltraité, il faut aller voir soit le procureur, soit le conseil général. Moyennant quoi, le procureur a mis à la poubelle un nombre incalculable de signalements d'enfants réellement en danger et les conseils généraux se sont mis à évaluer des situations dont le caractère pénal n'échappait à personne. Et toute cette confusion avait

obligé à fabriquer ces guides du signalement qui ont fleuri dans bon nombre de départements.

**À partir du moment où vers 2002, le message est passé selon lequel que le département était le destinataire de ce que l'on appelait encore des signalements** et qui deviendront, en 2007, des informations préoccupantes, assez vite, **la question de l'évaluation s'est posée chez les travailleurs sociaux**. Elle ne s'est pas tellement posée, au départ, comme une question théorique ; elle s'est posée **de façon** beaucoup plus **pragmatique, mais avec une dimension réellement éthique**, et éthique à deux niveaux. Les travailleurs sociaux ont commencé à dire : « ce que vous êtes en train de faire est **une énorme entreprise de flicage départemental** », reproche que nous avons tous fait à l'information préoccupante. Je vous rappelle les levées de bouclier qui ont eu lieu sur cette question. N'est-on pas en train de mettre les familles et les enfants en coupe réglée, sous l'autorité administrative, avec des fichiers, des observatoires, des logiciels, etc. ? Les travailleurs sociaux de mon département s'exprimaient, dans des réunions, en demandant ce qu'il advenait de la relation, de l'intimité de la relation avec les familles... on était en train de « fliquer » tout le monde et cette question éthique s'est réellement posée sous cette forme-là. Elle s'est posée sous une autre forme : **comment fait-on pour fabriquer un jugement de valeur ?** Parce que finalement, évaluer, ce n'est quand même pas autre chose que de juger quelque chose. C'est un jugement de valeur. Je pense que tout le monde sera d'accord sur ce point.

À partir de ces deux questions qui bouscullaient les professionnels sur le terrain, nous avons bien été obligés de mener une réflexion, qui s'est située dans le cadre du premier schéma de l'enfance. C'était l'époque des schémas, en tout cas de leur lancement, et nous avons monté spécialement un atelier sur la question de l'évaluation. Cela a été formidable. Nous avons eu une floraison de concepts, d'« engueulades ». Nous avons parlé de la mesure. Il y avait des gens qui étaient tenants d'une évaluation extrêmement cadrée et solidée de la mesure quantitative des choses : combien de grammes pèse-t-il ? Combien de fois ne va-t-il pas à l'école, etc. ? C'est une question qui était contestée par les autres, qui disaient que la mesure, certes, pouvait se justifier quand on comptait en mètres... Cette salle, par exemple, fait 20 mètres de large. Mais peut-on dire qu'elle est immense ou peut-on dire qu'elle est petite, par rapport à d'autres ? La question de la mesure ne répondait pas à nos soucis, parce qu'elle ne prenait pas en compte la question des seuils, de la notion de ce qui était tolérable et de ce qui ne l'était pas. **Mesurer ne suffit pas pour aller vers le jugement de valeur**. En plus, les tenants de la mesure avaient une tendance un peu « quantopathe », comme dit Bachelard : on sait très bien quel est le quatrième chiffre après la virgule, mais on doute sur le premier. C'est typique de l'évaluation, où l'on coche des cases parce qu'on répond à des questions fermées, mais à la limite, on ne sait plus du tout si c'est bien d'un enfant dont on parle.

Nous nous sommes donc dit que le recours à la mesure n'était pas satisfaisant et qu'il fallait explorer d'autres voies. Nous avons alors réfléchi à la question du jugement. Ce n'est pas simple non plus. Certains parlaient du jugement en exprimant des opinions, des avis. Est-ce qu'un jugement est une croyance, par exemple ? Un préjugé ? Comment fait-on pour établir un jugement ? La seule chose dont sommes parvenus à convenir, dans ces ateliers sur l'évaluation, est qu'un **jugement est le résultat d'un processus**. C'est tout de même timide, comme avancée... Des gens ont alors surgi pour dire : « mais le jugement, ce sont des valeurs ! » Bien sûr, ce sont des valeurs. Mais les valeurs, cela implique la notion d'idéal, de la qualité des choses. Et si l'on parle d'idéal et de qualité, ce sont aussi des préférences, ou bien des normes, des modèles, et cela pose la question du sens, chez les travailleurs sociaux.

Nous nous sommes donc aperçus qu'un **débat sur les valeurs ne suffisait pas non plus**. Quelqu'un a alors dit : ce qu'il faut, c'est trouver la vérité. La recherche de la vérité est un jugement de valeur et elle mesure. C'est parfait ! Mais d'autres ont dit que la vérité, cependant, ce n'était pas tout à fait la même chose que la vraisemblance, puisque l'on parle d'enfants en danger... Et la vraisemblance renvoie à l'idée d'erreur. Si c'est vraisemblable, c'est qu'il y a un risque d'erreur. Certains ont alors dit : « eh bien, il faut la preuve ». D'autres ont répondu : « pas du tout ! La conviction suffit ! » **Finalement, nous avons décidé de retenir la probabilité...**

Je vous raconte cela sur le ton de la badinerie, mais personne ne riait... Tous ces concepts que j'ai énumérés en plaisantant nous ont amenés à une certitude, celle de ne pas en avoir... Mais ce dont nous étions certains, c'est que pour les gens qui prenaient à bras le corps quelque chose qui, au fond, devenait une nouvelle façon d'approcher les familles, une mission nouvelle, il fallait que l'on arrive pour le moins à une culture commune. Et c'est **l'idée d'une culture commune qui nous a conduits**, dans ce schéma-là – à cette époque, nous avions encore de l'argent, et nous avions aussi des idéaux –, **à prévoir une formation pour tous ceux qui faisaient de l'évaluation médico-sociale des situations de danger**. Nous avons cherché, parmi les littérateurs du genre, qui avait bien pu pondre une théorie sur ce sujet. C'est tombé sur Alfvöldi. Cet été-là, il pleuvait, il n'y avait pas de coupe du monde de foot et je suis parvenu à terminer le livre... Quelqu'un l'a lu ? La dernière mouture est lisible. La première était compliquée, mais elle avait l'avantage de manier précisément les concepts que nous avions évoqués. **Nous avons choisi d'installer, dans le département, une formation à l'évaluation** qui, depuis, existe pour tous les personnels qui font de l'évaluation, non pas sous la forme d'un message théorique, mais **sous la forme d'une recherche action**, à laquelle les gens participent ensemble pendant six jours, à raison de deux fois trois jours, dans une année, à partir de cas concrets, précis, pratiques, que l'on démonte et sur lesquels on travaille en utilisant ce que nous avons évoqué ce

matin. C'est-à-dire qu'on s'interroge sur ce que sont un « référé », des « événements », un « indicateur », un « critère » et sur la manière dont on fabrique un jugement. Dans le département, c'est devenu non pas une recette sur la question du danger, mais ce que je qualifie comme **une manière de penser ensemble la question du danger**. Ce n'est pas la même chose. Ces formations ont associé non seulement les professionnels du conseil général, mais également la protection judiciaire de la jeunesse, les associations, ceux qui font de l'AEMO... Elles ont eu une portée un peu plus large que le personnel territorial pour que nous soyons à peu près d'accord sur les notions relatives au danger.

Quand on revient en arrière et que l'on fait consulter des dossiers à des gens qui ont été placés, plus jeunes, on voit la phrase terrible de l'évaluation : « la mère est débile, le père est alcoolique. Dix ans de placement ». Et l'on se demande comment l'on a pu enclencher des conséquences aussi graves avec un jugement aussi succinct. Nous n'allons pas nous flageller, certes, mais je trouve qu'avant la réflexion que nous avons menée sur cette question de l'évaluation, il n'y avait pas beaucoup d'écart, dans le département, entre ce que l'on appelait « l'enquête sociale » – et le mot dit bien ce qu'il veut dire – et l'investigation judiciaire. Rien ne faisait tant que cela, si ce n'est la conclusion, qui était la nécessité de signaler au juge et l'aspect administratif. Il n'y avait pas tellement de différence, ni sur le plan méthodologique, ni sur le plan de la finalité. À mon sens, la loi de 2007, comme la pratique nous avait obligés à le faire un peu avant – nous n'avons pas été exemplaires : nous y avons été obligés –, pose d'abord la question de la finalité de l'évaluation et je dirais, contrairement à Chantal Rimbault et à Anne Oui, que la réponse à la question : l'enfant est-il en danger, oui ou non ?, n'est pas la plus importante. Si elle l'était, chaque fois qu'il y a un enfant en danger, on risquerait de prendre pour lui des mesures qui n'ont pas forcément de sens, un mois ou deux mois après. **Combien voyons-nous de ces situations où le placement a répondu, à un moment donné seulement, à la question fermée « l'enfant est en danger », en fabriquant par contrecoup un autre danger, bien plus durable et bien plus important, celui de la rupture de la famille et surtout, de la désignation définitive de l'incompétence parentale.**

**Il faudrait que l'aide sociale à l'enfance ait la modestie de mesurer un jour le petit temps dans lequel elle a sens pour l'enfant dans sa vie.** Parce que l'aide sociale à l'enfance s'arrête à 18 ans, et il va lui rester soixante ans à vivre avec la même famille. Une fois que nous sommes partis, les autres restent. Ce qui est intéressant, c'est ce que vous aviez fait à l'Oned, quand vous parliez de la sortie de l'enfant du dispositif, qui montrait que ceux qui sortaient du dispositif après de longues prises en charge à l'ASE mettaient quatre ou cinq ans à retourner vers leur famille, et que le rétablissement des liens se faisait tardivement, mais durablement. Il y a une sorte de recomposition, en dehors de l'ASE, qui se fait après

la prise en charge et qui donne à réfléchir sur le sens que l'on a voulu donner au mot « protection » au moment où l'on a sévi. Je suis pour ma part très attaché à la notion du temps dans la vie de l'enfant, des interventions que nous avons et de la répercussion qu'elles ont, quand on voit la durée de la vie.

Après 2007 et après cette réflexion menée sur l'évaluation, lorsque l'on est passé du glissement sémantique de l'information préoccupante au signalement judiciaire, on s'est rapidement aperçu que ce qui était important était plus la démarche d'évaluation que la production du rapport d'évaluation. En effet, lorsque l'on est dans une logique où l'évaluation consiste à produire un rapport, on est dans la logique de passer rapidement le bébé à quelqu'un d'autre. Or, tout ce qui été analysé comme un échec de la protection de l'enfance, c'est précisément la question de la discontinuité, du passage du bébé de l'un à l'autre, avec des ruptures, comme si l'autre allait de toute façon faire mieux parce que l'on a dit que l'enfant était en danger. Nous avons donc essayé – je ne dis pas que c'est gagné, mais j'en reste persuadé – de convaincre que **le vrai enjeu de l'évaluation, ce n'est pas la réponse à la question du danger, même si nous devons la garder constamment à l'esprit, mais la question de la compétence des parents et de la manière dont ils vont pouvoir se débrouiller avec un enfant qui, les trois quarts du temps, leur pose problème**. La bonne approche n'est pas : nous allons venir voir chez vous ce qui ne va pas, mais plutôt : voilà ce que votre enfant montre à l'école, par exemple, et voyons avec vous comment vous allez pouvoir régler ce problème. C'est vraiment une attitude fondamentale extrêmement nouvelle, dans la démarche d'évaluation, qui oblige les personnels à se défaire complètement de cette logique consistant à passer le bébé après les trois mois d'évaluation. Dans mon département, nous y sommes extrêmement attachés.

Pour que cela marche, il faut que les personnels soient rassurés sur leurs compétences évaluatives. C'est le doute qui fait le danger, parfois plus que les parents. **Les personnels doivent se saisir de l'intervention sociale avec sérénité et dans une idée de collectif**, c'est-à-dire jamais tout seuls, car une évaluation ne peut jamais se concevoir pour une seule personne ni pour une seule discipline. L'évaluation ne peut se faire que dès lors que les professionnels sont suffisamment rassurés, suffisamment armés sur le plan de l'élaboration mentale du jugement d'évaluation et suffisamment confiants dans le regard que portent leurs partenaires, leurs collègues et les cadres. C'est évidemment un processus institutionnel, une politique départementale. Ce n'est pas une initiative des uns ou des autres. On ne peut rassurer des gens qui font de l'évaluation que si ceux qui portent le chapeau ne sont pas ceux qui vont les sermonner. Il faut être d'accord sur la question. Il faut donc que les référentiels, les processus décisionnels, les stratégies

soient une politique de l'aide sociale à l'enfance et non des initiatives de tel ou tel territoire.

Je pense que c'est à partir de là que les professionnels sortiront de la sacro-sainte intimité de la relation, qui a tellement fait brailler ceux qui parlaient de l'information préoccupante de manière négative.

Depuis six ou sept ans que nous fonctionnons de cette façon, j'ai la prétention de considérer que nous avons enfin mené **une politique de prévention en protection de l'enfance**, que je distingue de la prévention à titre général. Nous savons faire de la prévention générale : la PMI, le service social savent très bien en faire. Mais la prévention en protection de l'enfance reste un domaine où les indicateurs et les moyens de la mettre en œuvre sont extrêmement difficiles à définir. C'est un peu l'arlésienne de tout ce que tout nous faisons dans l'aide sociale à l'enfance. D'ailleurs, 95 % des financements de l'ASE sont consacrés au placement, ce qui ne laisse que 5 % à la prévention. Entendons-nous bien : je parle de la prévention en protection de l'enfance, c'est-à-dire de la prévention du danger pour l'enfant. Je pense que l'information préoccupante, c'est-à-dire **aller voir les gens à propos de quelque chose qui s'est passé ou dont on nous a dit qu'elle s'était passée**, c'est mieux que de vouloir faire de la prévention tout azimut, n'importe comment. Il est plus facile d'aller voir les gens en leur disant que le procureur nous a transmis une procédure, que tel soir, il s'est passé quelque chose, que les gendarmes sont intervenus, de leur demander comment ils s'en sont sortis, ce qui s'est produit ensuite. C'est plus efficace et plus préventif que de faire un débat sur l'alcoolisme ou les violences conjugales.

En outre, on peut le mesurer. Dans mon département, nous avons mis en place un observatoire. En 2009, sur 950 informations préoccupantes, il y a seulement 150 situations qui prennent un caractère judiciaire et où, après évaluation, on saisit le parquet. Nous en avons à peine autant qui deviennent une mesure contractualisée – assistance éducative à domicile ou autre mesure de cet ordre. Tout le reste, ce sont des situations dans lesquelles la démarche d'évaluation – qui s'étend sur trois à six mois, car il ne s'agit pas de prendre une photo d'une situation, mais bien d'une action sociale – a suffi à résoudre le problème pour lequel l'on est venu. Restons modestes : nous ne venons pas sauver la face du monde ; nous venons pour le problème dont nous parlons. S'il s'agit d'absentéisme scolaire, nous parlerons de cela. Si les gens nous parlent d'autre chose, tant mieux, mais au début, nous ne parlerons que de cela. Si c'est un problème d'hygiène, nous ne parlerons que de cela et nous ne parlerons pas à la famille de l'ensemble de son œuvre. Et c'est petit à petit qu'en résolvant un problème, on finit sans doute par apprivoiser la famille et lui redonner une compétence plus élargie.

### **Corinne Pescador, cadre socio-éducatif à la Crip de Paris**

Madame Rimbault a cité le critère d'instabilité comme l'un des critères de danger dans l'évaluation. Avec ma petite expérience de la cellule de recueil d'informations préoccupantes, je relie l'instabilité à l'instabilité des familles, qui se déplacent beaucoup, d'un département à l'autre, notamment dans le cadre du numéro d'urgence 115 pour le département de Paris, et à ce que l'on peut leur faire vivre en les installant dans un hôtel sur le département de Paris, puis dans les Hauts-de-Seine, puis dans le Val-d'Oise, etc., à la centralisation des informations préoccupantes concernant ces familles à la cellule de Paris, au mandatement de celle-ci dans les départements 92, 93, 94 et au manque de retour. Il est peut-être nécessaire d'envisager ce que l'on peut faire, lorsque les situations sont repérées, que le danger ou le risque de danger est identifié, que les services sociaux sont mandatés, pour que les situations soient évaluées dans les départements où se trouvent ces familles.

### **Chantal Rimbault**

J'ai le sentiment que la question s'adresse à moi, mais je suis désolée : je ne la comprends pas totalement. Je vais essayer de la reformuler et vous allez me dire si c'est bien cela : vous parlez des transmissions de signalements ou d'informations préoccupantes d'un département à l'autre et de la nécessité d'évaluer sur le département où réside la famille au moment de l'évaluation. Je peux partager votre avis. Je saisis mal la relation avec mon propos, mais il y a peut-être quelque chose qui m'a échappé dans ce que j'ai dit, tout à l'heure. Je ne sais pas très bien.

### **Corinne Pescador**

Je parle de la nécessité d'évaluer, thème de notre rencontre de ces deux jours, lorsqu'un danger ou un risque de danger est identifié : qui va avoir la charge, **qui va pouvoir répondre à la nécessité d'évaluer une situation, puisque la compétence territoriale joue dans l'instabilité des familles** ? Je ne m'adresse pas seulement au département du Val-de-Marne. Je pose la question : qui va avoir la charge et qui va pouvoir s'occuper de ces familles sont les enfants sont en danger ou en risque de danger ? Qui va évaluer le danger et les actions à mettre en œuvre pour apporter des réponses ? C'est une question ouverte.

### **Guy Patriarca**

Évoquez-vous des situations pour lesquelles le nouveau domicile de la famille est inconnu ou connu ? Si le domicile où va s'installer la famille est connu et qu'il y a une réalité d'un danger dans l'information préoccupante – il faut aussi un peu laisser les gens tranquilles –, il est d'une grande banalité, maintenant, de transmettre la situation de Crip à Crip – ou autre acronyme désignant la même chose... C'est une des merveilles de la décentralisation : il y a cinquante noms pour désigner la même chose. Cela fait un peu plus de confusion, mais beaucoup plus de politiques... **Dans le cas où l'on ne connaît pas le domicile et où il y a réellement des informations objectives suffisamment préoccupantes, le système de transmission à tous les départements existe depuis très longtemps. Ils sont alors enregistrés nominativement au niveau des Crip de tous les départements, et si une information arrive, le rapprochement se fait immédiatement.** Il y a longtemps que l'on fait cela. La loi de 2007 n'a pas changé grand-chose en la matière.

### **Corinne Pescador**

Il s'agit de familles qui sont logées par le Samu social du département de Paris, mais qui sont logées non seulement à Paris, mais dans les départements limitrophes, et qui ont des enfants en risque de danger ou en danger. Le fait que ces familles soient logées, hébergées, accueillies dans des hôtels ailleurs que sur le territoire du département 75 pose le problème de savoir qui va faire l'évaluation.

**Chantal Rimbault**

*Normalement, c'est le département de résidence.*

**Corinne Pescador**

*Oui, « normalement ». Mais quand ce « normalement » n'existe pas, comment faire pour que cela avance et que ce soit réellement le cas ? C'est une question ouverte pour notre travail d'aujourd'hui : comment faire pour que ces familles bénéficient réellement d'une prise en charge ?*

# L'évaluation, une question éthique

---

## ANNE OUI

Philippe Ducalet, vous êtes directeur d'un établissement dont l'un des services, qui est expérimental, prend en charge des mineurs en difficultés multiples, des mineurs que l'on dit parfois « incasables ». Vous êtes également formateur, intervenant dans des institutions sociales et médicosociales et coauteur de plusieurs ouvrages, notamment un ouvrage intitulé « *Éthique de l'accompagnement des personnes en grande vulnérabilité* ». C'est sur ces questions d'éthique que vous allez intervenir maintenant à partir de vos recherches et également à partir de ce que vous avez entendu dans ce qui s'est échangé au cours de ce séminaire.

## PHILIPPE DUCALET

J'ai passé ma journée d'hier et cette matinée à me promener. C'était une ballade tout à fait agréable : j'errais d'atelier en atelier. Si l'on prête à l'errance quelque vertu, celle-ci m'a permis de picorer, d'atelier en atelier et à l'écoute des conférences, quelques propos ou propositions que je vais tenter, par moments, de référer plus ou moins adroitement à ce sujet : l'évaluation est-elle aussi une préoccupation éthique ou comment la question éthique peut-elle venir préoccuper l'évaluation ?

J'espère que vous avez tous apprécié la magnifique photo derrière moi et j'espère surtout que les collègues des Pyrénées-Atlantiques ont reconnu l'endroit, puisque cela a été pris dans le Pays basque.

Il y a deux mots très importants dans le titre de mon intervention : le mot « évaluation » – nous ne parlons que de cela depuis hier – et le mot « éthique », dont on parle un peu moins, ou comme Monsieur Jourdain : on parle de l'éthique sans s'en rendre compte, mais on en parle. Il y a un autre terme qui est important, dans le titre, celui de « question ». Finalement, ces réflexions éthiques apportent plus de questions qu'elles n'apportent de réponses. Mais c'est peut-être de cela dont nous avons besoin, de cet art de se questionner pour, de temps en temps, comme on le dit de manière prosaïque, lever le nez du guidon. Cela me paraît important, et c'est aussi l'objectif de ces séminaires. Cette idée de questionnement est aussi importante parce que lorsque l'on veut apporter des réponses, il faut déjà construire le problème. Et quelquefois, à peine prend-on le temps de construire les problèmes, de problématiser que déjà, nous sommes dans l'empressement de la construction des réponses. C'est là où peut-être, à

un moment donné, cette réflexion éthique, cette question de l'éthique, dont on verra comment elle peut se distinguer de la morale – un peu – et de la déontologie – un peu plus – peuvent nous aider, à un moment donné, à construire de manière différente cette réalité qui nous occupe, qui nous préoccupe.

Je vais faire de nombreuses digressions tout au long de cet exposé, mais j'ai beaucoup aimé, à un moment donné, entendre Reinhart Wolff, dans un atelier, qui jouait beaucoup avec les mots – c'est l'avantage, lorsque l'on est bilingue – et qui disait : c'est curieux, votre terme d'information « **pré-occupante** ». Pour lui, c'est « occuper par avance ». Et comme nous sommes parfois très inquiets de ces informations, elles sont même **très** occupantes.

Je vais vous livrer quelques propos liminaires. J'aime beaucoup quelqu'un que vous connaissez peut-être et qui est un ami, le philosophe Éric Fiat, professeur de philosophie qui intervient beaucoup dans les institutions, qui est très, très préoccupé – mais pas toujours inquiet – des institutions de santé, des questions sociales, médico-sociales, toutes tranches d'âge confondues. Lors d'une de ses interventions, il disait ceci – de mémoire : **on voudrait que la rencontre entre le professionnel et l'usager soit parfaite**. D'un côté, on aurait un professionnel qui serait pleinement disponible, compétent, qui serait venu à l'Inset..., et de l'autre, on aurait un usager qui, après coup, constatant le bienfait de nos interventions, nous ferait part de sa gratitude. Malheureusement, dit Éric Fiat, cela ne marche pas du tout comme cela, ou rarement. **En fait, selon lui, cette rencontre est la rencontre entre une fatigue, la nôtre, et une souffrance, la leur**. C'est peut-être pour cette raison que la question éthique est d'autant plus importante.

J'ai également apprécié, à la fin d'un atelier – j'aime bien les fins d'atelier, parce qu'il y a une sorte de métabolisation, de décantation, à vif... Donc généralement, au début, je vais prendre un café et puis j'attends un peu... En tout cas, il y a quelqu'un qui disait : « mais on ne peut pas tout protocoliser, il faut laisser de la place ! » Il avait bien raison. Mais laisser de la place à quoi ? À qui ? Peut-être laisser de la place à l'Autre, avec un « a » majuscule, comme nous le verrons dans certaines approches philosophiques. Et peut-être aussi laisser de la place au miracle de l'inattendu. En effet, s'il n'y a pas cette place, il n'y a pas de place pour le sujet, pas de place pour la singularité.

## Le paradoxe entre devoir de maîtrise et événement

Nous vivons actuellement dans une sorte de paradoxe – je ne sais pas si vous le vivez ainsi, mais c'est ma perception. Nous vivons dans un temps où, de plus en plus, on est interpellé pour avoir des pratiques rationnelles, des pratiques prévisibles, des pratiques prescriptibles, des pratiques et modes d'intervention maîtrisés. Nous sommes invités à faire des protocoles, des procédures – combien de fois ai-je entendu « protocole » et « procédure » durant ces deux jours !... Mais en même temps, nous constatons tous que nous sommes dans une société qui est de plus en plus complexe – c'est en tout cas ce que l'on dit, ce que l'on perçoit ; mais est-ce juste ? –, avec des logiques temporelles qui s'entrechoquent, avec des logiques d'acteurs multiples, des choses qui s'emmêlent, s'entremêlent... « *Complexus* », c'est ce qui est tissé. Et **de plus en plus, nous sommes amenés à faire face à l'événement.** L'événement, c'est ce qui n'est pas prévu ; c'est ce qui nous tombe sur la tête, le sol qui se dérobe. C'est l'aléa, comme diraient les ergonomes, et **nous sommes, nous, au carrefour de cette réalité complexe, faite d'une multitude de composantes, de contenus dont on ne maîtrise absolument pas l'émergence et en même temps, nous sommes invités à être de plus en plus dans la prescription, la prévisibilité, la maîtrise et la planification des choses.**

Or, pour celui qui travaille à l'intersection de ces deux éléments, il y a un compromis à faire. Le compromis, c'est toujours celui qui travaille qui le fait : l'éducateur, le cadre, l'assistant de service social... **Réaliser le compromis entre cette prescription de maîtrise et cette réalité complexe, faite d'événements, devient quelque chose de très compliqué.** J'ai eu l'impression que, sans le dire tel quel, vous en parliez beaucoup, finalement, dans les ateliers.

L'événement est un concept extrêmement intéressant. Nous le devons à une philosophe politique que vous connaissez, Hannah Arendt, et cela a été repris par un sociologue que j'affectionne beaucoup, Philippe Zarifian, qui a écrit ce petit ouvrage très intéressant intitulé « *Le Travail et l'Événement* ». **La notion d'événement vient en rupture par rapport à la notion d'opération.** Du temps de Taylor, on parlait d'opérateurs ; Philippe Zarifian dit que **travailler, c'est toujours faire face à l'événement.** Et encore plus dans nos pratiques, dans nos activités sanitaires et sociales où, justement, ce qui caractérise notre activité, c'est la relation avec une autre personne. Et il n'y a rien de plus imprévisible et de plus inattendu qu'une personne. Si l'on ne veut pas que les personnes soient imprévisibles, il ne faut pas parler de sujet, mais d'objet. C'est plus simple, on est tranquille et les choses sont plus faciles à mettre en place...

## Recommandations de bonnes pratiques

Un intervenant du matin, qui n'est resté que le matin, a dit avec beaucoup de raison que l'évaluation, on en parlait beaucoup, que c'était un peu partout, que c'était même très envahissant. Il a tout à fait raison : **l'évaluation**, la démarche qualité, c'est très tendance, depuis dix ou quinze ans. **C'est très à la mode.** Mais il ne vous a pas échappé que, **depuis le 2 janvier 2002**, il y a un autre dispositif, **une autre dynamique qui se met en place, qui est l'évaluation interne et son corollaire, l'évaluation externe.** Nous n'en avons pas beaucoup parlé, mais cette démarche concerne tous nos établissements, y compris les établissements de la protection de l'enfance – établissements ou services. On peut rappeler aussi que **l'Anesm**, l'Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux, depuis 2008, **produit non pas des protocoles ou des procédures, mais des recommandations de bonnes pratiques.** L'expression, quelquefois, nous interpelle, mais ces recommandations sont très intéressantes, non pas pour les prendre au pied de la lettre, non pas pour les considérer comme des injonctions, mais peut-être pour les mettre en débat, dans nos institutions. Il a été dit, et c'est très juste, qu'il n'y avait pas d'évaluation, pas de qualité sans débat. Il y a de la conformité, sans débat ; mais c'est autre chose. Pourquoi est-ce que je vous parle de cela ? – vous allez voir qu'il y a un lien : parce qu'il y a **une recommandation ou deux sur la bien-traitance.** Or, nous en parlons depuis hier. Il y a eu une **recommandation relative à la violence dans les institutions qui accueillent des adolescents** – les Itep (instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogiques, les Mecs (maisons d'enfance à caractère social). Il y a eu également une **recommandation sur les attentes de la personne et le projet personnalisé**, qui est très intéressante, puisque l'on y interpelle la place des personnes accueillies – adultes, ados, enfants – et des familles à l'intérieur de ce dispositif d'évaluation du projet personnalisé. Vous voyez qu'il y a quand même des liens à faire.

Et puis, il y a surtout, et c'est là où je voulais en venir, une **recommandation** qui est à paraître et **qui va se préoccuper de l'éthique dans les établissements sociaux et médico-sociaux.** Tout se relie... Je vais vous lire la première page de la lettre de cadrage, parce que je la trouve extrêmement bien faite et très introductive :

*La réflexion éthique émerge avec une acuité particulière au sein d'un conflit de valeurs d'égale légitimité. Par exemple, la question éthique se pose lorsque, à l'occasion d'une situation concrète, le droit à la liberté se heurte à l'impératif de sécurité ; ou encore, lorsque la nécessité du partage de l'information entre directement en conflit avec le devoir de confidentialité. Une autre configuration classique est celle de l'écart possible entre le*

respect de la volonté de la personne et l'impératif d'intervention.

Dans ce contexte, l'éthique consiste en une pratique de la distanciation et de la réflexion pour une prise de décision collégiale, cherchant à concilier au mieux des impératifs juridiques, déontologiques et humains dans une décision par définition singulière. Ainsi, Paul Ricœur écrira-t-il que la mise en œuvre de l'éthique « consiste à inventer les comportements justes et appropriés à la singularité des cas ».

De façon plus spécifique, pour le champ social et médico-social, Brigitte Bouquet indiquera, au sujet de l'éthique : « Voisine de la morale, mais aussi de la déontologie, nous dirons que l'éthique, contrairement à celles-ci, ne donne pas de réponse visant à l'universalité, qu'elle ne forme pas des principes, mais plutôt, met en question la façon dont ces derniers sont actualisés ou réactualisés dans les situations rencontrées. »

Cette actualisation ou réactualisation des principes dans les situations rencontrées prend tout son sens au regard des deux éléments propres aux accompagnements dans le secteur social et médico-social – on pourrait les compléter, mais ces deux-là sont très pertinents :

- la vulnérabilité des populations accueillies ou accompagnées, qui donne à chaque décision un poids et une portée particulière et appelle une responsabilité des professionnels en conséquence ;
- la complexité croissante des situations auxquelles les professionnels se trouvent confrontés, et qui rend bien souvent impraticables les impératifs juridiques et déontologiques, sans une réflexion permettant des ajustements dans la pratique.

Voilà la chose bien posée. Guettez quand cette recommandation sortira, parce que je pense qu'elle pourra vous intéresser.

Nous avons abondamment parlé de l'évaluation et vous avez posé beaucoup de questions, dans les ateliers, qui viennent un peu mettre à l'épreuve la définition classique de l'évaluation. Il y a de nombreuses définitions, mais il y en a une sur laquelle on s'entend, qui est assez standard, assez classique et que l'on retrouve également dans l'évaluation des politiques publiques : **évaluer, c'est porter un jugement de valeur – Monsieur Patriarca parlait hier de jugement – sur une action, un dispositif, une activité, une situation... à partir d'une référence en vue de prendre une décision.** C'est basique, cela contient des choses tout à fait intéressantes, et plusieurs questions en découlent.

### Qui évalue ?

La première question, et vous l'avez très bien évoquée dans les ateliers, est d'identifier qui évalue. Cette question des évaluateurs est très

importante. J'ai entendu, dans un atelier : il ne faut pas être seul, il faut être au moins deux. Vous avez aussi beaucoup parlé de **l'évaluation pluridisciplinaire**. Tout dépend de ce que l'on met dans le mot « pluridisciplinaire ». Est-ce une juxtaposition de deux champs disciplinaires, leur cohabitation, un voisinage ? Ou est-ce un peu plus que cela ? Dans certains cas, on parle d'interdisciplinarité. Edgar Morin, que j'affectionne particulièrement, parlera de « pluri-inter-transdisciplinarité ». S'agit-il simplement d'avoir une juxtaposition de deux professionnels ou s'agit-il éventuellement d'avoir un peu plus que cette simple juxtaposition ? C'était le thème de l'atelier portant sur le croisement des regards. **Comment construire plus qu'une simple juxtaposition ?**

La question de savoir qui évalue interroge aussi la compétence de l'évaluateur ; non pas sa compétence technique en tant qu'éducateur, assistant de service social ou psychologue, mais sa **compétence d'évaluateur**. Nous devons saluer la démarche adoptée par l'Ardèche, qui met en place une formation de deux fois trois jours. **L'évaluation requiert une posture**, chose que j'ai beaucoup entendue, notamment dans l'atelier 2, où l'on a largement souligné le fait qu'évaluer, c'était une démarche, une posture, voire une philosophie, comme je l'ai entendu. C'est effectivement important. Comment faire pour que cette posture, cette appropriation de cette démarche puisse se faire ?

### La formation des évaluateurs

**C'est tout l'enjeu de la formation des évaluateurs.** Il n'est pas sûr que toutes les personnes qui évaluent aient pu bénéficier d'une formation, qu'elle soit de six, trois ou quatre jours, et l'on peut même s'interroger, si vous me le permettez, sur les dispositifs de formation initiale. Y a-t-il, dans les formations initiales, quelques formations sur cette démarche d'évaluation, quelles que soient ses formes, au-delà des quelques heures où l'on en parle pour surfer sur la vague de tout à l'heure ? – la photo... C'est une interrogation que j'ai et que je partage avec vous.

Une personne demandait également **comment construire et maintenir une cohérence**. Là aussi, **la formation peut apparaître indispensable pour éviter une trop grande hétérogénéité des modes d'évaluation et des postures d'évaluation**. Une autre personne disait, en parlant de son collègue co-évaluateur : « on ne s'entend pas ». À un moment donné, je vous ai sentis très en recherche d'outils, de référentiels, par exemple. C'est un élément important, mais avoir une philosophie d'intervention, d'utilisation commune, une compréhension partagée de la démarche d'utilisation de l'outil est tout aussi important, sinon plus. Ce sont ces temps de formation, ces temps où l'on apprend ensemble, où l'on échange et où l'on co-construit ensemble qui vont peut-être aussi permettre de construire et, il faut le souhaiter, de maintenir une cohérence.

## La place de l'utilisateur dans la démarche

Autre question posée, qui m'a très étonné : est-ce que l'on rencontre l'enfant ? Est-ce que l'on rencontre sa famille ? À quel moment ? Justement, **quelle est la place de l'utilisateur, c'est-à-dire l'enfant, l'ado – c'est fondamental – et de sa famille dans cette démarche ?** Nous avons beaucoup entendu ce credo, et nous l'avons porté haut : l'utilisateur au centre du dispositif. Curieusement, dans beaucoup de ces démarches, on ne le voit pas tellement au centre du dispositif.

## Quelle est la finalité de l'évaluation ?

Une autre question importante et qu'un participant a très bien introduite en disant que l'on évalue tout et n'importe quoi, est effectivement de savoir ce que l'on évalue. **Évalue-t-on l'enfant, sa famille, des manques, des dysfonctionnements, des compétences ou des potentialités de la communauté familiale, par exemple, des risques, l'urgence d'agir ? Et évaluer pour quoi ? Et évaluer pour qui ?** Autrement dit, quelle est la finalité de l'évaluation ? Est-ce que l'on évalue pour faire un rapport ? C'est-à-dire que l'horizon de l'évaluation est simplement la production d'un rapport ? Ou est-ce que l'on évalue pour soutenir *in fine* une famille ? Cette finalité de l'évaluation est fondamentale. La question du « pour quoi ? » et du « pour qui ? » a été évoquée assez souvent dans les ateliers, comme étant une question fondatrice de sens.

Il faut rappeler aussi qu'**évaluer n'est pas une fin en soi, mais un moyen au service d'une finalité.** Il faut faire attention à ne pas mettre la logique des moyens avant la logique des fins. Se poser la question du « pour quoi ? », c'est également interroger ou réinterroger les finalités de sa mission. C'est **interroger les évidences qui nous servent de postulat dans nos actions.** Je ne sais pas si vous l'avez remarqué mais dans nos modes d'intervention, dans les réponses que nous apportons face à des problèmes, et moi le premier, nous avons parfois des formes d'habitudes, de réflexes, de routine. Nous mettons en place telle réponse parce que c'est la réponse qui, d'habitude, fonctionne bien. **Des sociologues** ont étudié ces phénomènes et **ont remarqué que l'on avait tendance, face à des problèmes, à les reconstruire de telle sorte qu'ils coïncident avec des réponses que l'on connaît déjà.**

Il est important de s'interroger sur ces évidences qui tiennent lieu de postulat à nos actions. Par exemple – je prends des risques –, le sacro-saint **principe de libre adhésion** : je n'interviendrai que lorsque la personne le demandera. C'est parfait parce qu'il n'y a pas d'injonction thérapeutique ni d'injonction sociale ; c'est propre...Sauf que l'on ne voit jamais ceux qui en ont le plus besoin. C'est une préoccupation importante dans le cadre de la santé des plus démunis, par exemple. Mais cela s'appuie-t-il véritablement sur une vraie théorie ou est-ce un principe idéologique ?

**Il importe aussi de distinguer ce qui relève du domaine de la théorie de ce qui relève de l'idéologie.** Une théorie, c'est biodégradable, en quelque sorte. Une théorie chasse l'autre. En émettant quelque hypothèse théorique, je prends le risque qu'elle soit infirmée le soir même ou le lendemain. Alors que l'idéologie, cela ne se discute pas. C'est du domaine de la foi. Et nous avons un certain nombre d'évidences partagées qui, d'une certaine manière, font donc culture et qui, quelquefois, procèdent plus de postulats idéologiques que de vraies références ou principes théoriques.

Ce matin, en atelier, il y avait également un participant, psychologue, très dynamique, qui se demandait pour quelle raison la question du pourquoi, notamment du pourquoi du placement, était fondamentale. Selon lui, il n'y avait pas de sens **si la question du pourquoi n'était pas posée** ; et il a dit quelque chose de très juste : dans ce cas, **c'est l'événementiel qui prend le pas.** Et c'est vrai que dans ce cas, le risque est que ce soit l'événementiel, les choses dont on se souvient, qui viennent de se produire et qui sont encore vives dans notre mémoire, qui prennent le pas.

## La construction des référentiels

Évaluer, c'est aussi attribuer une valeur à partir d'une référence. Il est important de dire que **l'évaluation doit s'opérer au regard d'une référence**, d'un système de référence, qui nous amène vers ce terme de référentiel. Sinon, l'on encourt le risque d'être dans l'autolégitimation, l'auto-référenciation, ou de dénoncer des jugements de valeur, à l'emporte-pièce, face aux derniers événements, dont la mémoire se souvient. Certes, mais quelles références ? Quel système de référence ? C'est là où les référentiels vont être progressivement utilisés.

Dans l'atelier 2, il y a eu des esquisses, plus ou moins approfondies – mais j'y suis passé très vite, c'est pour cela –, de conceptions théoriques qui, justement, pouvaient étayer des référentiels. Et il est essentiel de se poser cette question : **quels sont les étayages théoriques sur lesquels vont se fonder nos systèmes de référence ?** – sans aller forcément chercher quelque chose de très compliqué. Mais un référentiel, si l'on n'y prête pas attention, cela véhicule des conceptions, des idéologies, des chaînes de pensée. Il est donc important de décrypter quels sont les soubassements théoriques ou idéologiques sur lesquels va ce construire ce référentiel.

Autre question, très classique : est-ce que je dois, **est-ce que je peux construire mon propre référentiel ?** C'est une question que l'on connaît depuis longtemps dans le champ de l'évaluation et des démarches qualité en général. **Ou bien est-ce que je vais chercher un référentiel déjà tout fait ?** C'est une question très intéressante. J'ai tendance à dire deux choses : **le meilleur des référentiels est celui que l'on construit soi-**

**même**, parce que la co-construction même du référentiel est un processus de débat, d'échange, de déconstruction et reconstruction des pratiques, d'interrogation avec des professionnels et des praticiens qui est extrêmement fondateur, extrêmement intéressant, et qui produit des effets dans le même temps où l'on co-construit ces référentiels. Mais je dis aussi que **le pire des référentiels est celui que l'on fait soi-même**, dans le sens où si on le construit dans l'entre-soi d'une équipe, on risque, consciemment ou inconsciemment, de laisser de côté un certain nombre de domaines et de questions. Comme je le dirai un peu plus tard, toute vertu est comprise entre deux vices. Alors, entre le trop d'un côté et le trop de l'autre, comment faire en sorte qu'il y ait l'introduction d'un tiers méthodologique qui vienne un peu nous aider, un peu soutenir les choses ?

La question de la **validation des référentiels** a également été évoquée, dans le même atelier, je crois. Pour ma part, je vois beaucoup de référentiels construits dans les collectivités territoriales qui, quelquefois, sont établis par une ou deux personnes, dans la confiance d'un bureau, et qui sont appliqués quasiment immédiatement, sans précaution. Ce n'est qu'un outil, mais ce n'est pas innocent, ce n'est pas neutre.

Je vous l'ai dit : il y a plus de questions que de réponses. Je vous livre une autre question : **si chaque département se dote de son propre outil** – expérimenter, valider... –, cela peut vouloir dire que, **d'un département à l'autre, pour une même situation, nous pourrions avoir des évaluations différentes, des décisions différentes, des parcours de vie différents**. Est-ce une bonne ou une mauvaise chose ? Point d'interrogation... Je ne vous apporte pas la réponse ; j'attends les vôtres.

On a aussi beaucoup parlé de co-construction des référentiels. Nous sommes à peu près tous d'accord sur cette co-construction. Certes, mais **co-construction par qui** ? Co-construction par deux ou trois cadres qui s'entendent bien ? Co-construction avec les praticiens ? Lesquels ? Allons plus loin : des partenaires, peut-être ? Des élus ? Et peut-être même des représentants des familles ? Osons, peut-être... Pourquoi pas ? Mais c'est une question à se poser. Je co-construis un outil, je mets en place une instance : avec quels acteurs ? C'est très fondateur de la suite. Et est-ce qu'on le co-construit seul ou de manière accompagnée ? Là aussi, la formation va être importante.

Un référentiel n'est pas une liste à la Prévert de choses plus ou moins confuses. Vous avez pu repérer que c'était souvent quelque chose de construit. Nous parlions ce matin, à propos d'un référentiel québécois, de domaines, de champs d'activité. Souvent, dans des domaines, on voit des références et, dans le cadre de références, on a des critères et parfois, en face d'un critère, on a des indicateurs. Ce que j'ai pu quelquefois observer, c'est **une relative confusion entre critères, indicateurs, références**, etc. On ne peut

pas mettre des indicateurs partout. D'abord, parce que si vous avez une batterie de 200 indicateurs, vous ne pourrez pas les suivre. Par ailleurs, un indicateur, c'est l'expression quantitative d'un phénomène. Je peux mettre un indicateur sur un taux de maladies nosocomiales, sur un délai d'attente entre une première demande et une première rencontre avec un travailleur social, mais je ne peux pas mettre un indicateur sur la dignité, à moins d'inventer le « dignitomètre ».

Une autre question que vous vous êtes posée : **est-ce que l'on cote ou est-ce que l'on ne cote pas** ? J'ai l'impression que quelquefois, vous avez des pudeurs vis-à-vis de la cotation. Mais, d'un autre côté, il a été dit, ce matin, que c'était bien pratique parce que cela permettait de comparer des choses et, peut-être, de les comparer dans le temps, d'un point de vue longitudinal.

### La prise de décision

**Évaluer, c'est attribuer une valeur à partir d'une référence en vue de prendre une décision.** Évaluer n'est pas une fin en soi. Dans un atelier, un participant demandait qui, à la fin, allait analyser et décider. Grande question... Vous vous souvenez de cette poésie La Fontaine qui se finissait par ces vers : « *Ne faut-il que délibérer, la cour en conseillers foisonne... Est-il besoin d'exécuter, l'on ne rencontre plus personne* ». **Délibérer, c'est hésiter entre plusieurs solutions possibles ; c'est peser avant d'agir.** La spéculation, c'est l'action d'observer ; cela vient du latin *speculum*, le miroir. L'analyse, c'est l'art du découpage – avec le suffixe « lyse », comme dans catalyse ; c'est l'art de résoudre le tout en ses parties. Penser, c'est également peser, du latin *pensare*, peser, évaluer – on retrouve encore ce terme. **Mais évaluer n'est qu'un moyen ; ce n'est pas une fin. Il appartient donc à quelqu'un de décider.** Mais le risque, pour notre décideur, s'il existe – puisque la question s'est posée, par moments –, s'il a bien compris que la décision était de sa responsabilité, est qu'il entre dans une situation d'aporie, c'est-à-dire d'impasse, de voie sans issue. **Devant des choix contraires, que faire ?** Signaler pour protéger l'enfant ou plutôt, s'appuyer sur ce que je pressens de compétences parentales potentielles ? On ne sait plus quoi faire. **Voilà bien une question éthique.**

Est-ce que la raison donne toujours la bonne solution ? Non, pas toujours, dit le philosophe Aristote. **Il peut y avoir un usage imprudent de la raison.** Un enchaînement de décisions peu raisonnables peut déboucher sur une incongruité, un échec, quelque chose qui va à l'inverse de ce que l'on souhaite. La prudence, dit toujours Aristote, impose de **confronter la raison pure à l'expérience.** Mais alors, que faut-il faire ? **Faut-il se fier à son instinct ?** Bergson disait que l'instinct, c'est ce qui permet de trouver sans chercher. C'est pratique... **Ou se fier à la fulgurance de l'intuition ?** C'est la statistique interne... C'est très important, l'intuition.

En tant que cadre, il me faudra, à un moment donné, passer à l'acte et même, répondre de mes actes. Que faire ? Répondre à cette question : « que faire ? », c'est justement délibérer. Est-ce que je fais confiance à mon intuition ou est-ce que je fais comme j'ai l'habitude de faire ? **L'instinct est du côté de la nature, l'habitude est du côté de la culture.** Deux questionnements vont alors éventuellement se croiser. Quelles sont les règles que je dois respecter ? **Y a-t-il des normes, des protocoles, des procédures, des lignes directrices qui me permettraient de décider, sur lesquels je pourrais étayer ma décision ?** Ou finalement, qu'est-ce que je veux, qu'est-ce que je cherche ? Quelles sont les finalités recherchées ? **Si je suis du côté des règles, je vais plus raisonner en termes de déontologie** – « déon », le devoir, et de « logos », le discours. Littéralement, la déontologie est le discours sur le devoir. Et la déontologie et l'éthique, ce n'est pas tout à fait la même chose. **Si l'on est plutôt du côté des finalités, on va plutôt raisonner en termes de téléologie** – « télé », les fins, « logos », le discours ; la téléologie est donc le discours sur les fins et les buts. Là encore, notre décideur hésite. Que privilégier ? La norme ou les valeurs ? Différentes attitudes peuvent s'exprimer, qui ne vont pas toujours véritablement nous aider.

**Une première attitude du décideur est l'esquive**, qui consiste, justement, à ne pas décider. C'est en quelque sorte un rendez-vous raté avec soi-même ; par fatigue, par lâcheté, par habitude... **Autre attitude possible, plus complexe, plus difficile : la tragédie. On ne parvient pas à choisir, on est indécis.** C'est cornélien... Mais il faut rappeler que décider, c'est toujours prendre un risque. Or, l'indécision s'accommode mal du risque. Mais la décision s'exprime toujours sur un fond d'incertitude et s'il convient d'être prudent, il convient également d'être responsable. Il faut cependant rassurer notre décideur, parce que l'on n'est pas responsable de tout. On est responsable dans la limite des conséquences que l'on a pu prévoir. **La recherche d'une juste décision s'impose.** Voilà aussi que nous sommes du côté de l'éthique.

Décision, responsabilité, responsabilité de la décision, voilà, effectivement, une question centrale.

### *La nécessité d'une réflexion et d'une posture éthique*

Nous arrivons à l'autre bout de notre préoccupation, la nécessité d'une réflexion et d'une posture éthique. L'éthique, comme la complexité, est un mot valise. Ou bien, comme l'évaluation, c'est à la mode. Il y a de l'éthique partout : dans les affaires – vous avez vu le résultat... –, en politique – même commentaire... Même chez les militaires, il peut y avoir des réflexions éthiques. Donc, l'éthique

est partout, mais c'est souvent une valise vide. On en parle, cela permet de légitimer des actions, mais il faut que nous fassions l'effort de remplir cette valise.

Quelques personnes peuvent nous aider à être prudents ou à nous méfier. Saül Karsz, sociologue, philosophe à la retraite, mais toujours très actif, attire notre attention sur cette histoire d'éthique qui, selon lui, est quelquefois une couverture pour faire passer des principes idéologiques. Éric Fiat nous dit – et je m'appuierai là-dessus – que **l'éthique, c'est faire de la résistance par la pensée, pour ne pas perdre le sens de l'action. L'éthique doit inquiéter la morale, le droit, les codes, la déontologie.** Voilà, au moins, qui distingue les choses. J'aime bien aussi la petite définition d'un poète – il est intéressant d'aller voir du côté des artistes, notamment des poètes –, Pierre Reverdy. Vous vous souvenez peut-être de quelques poèmes de votre adolescence... **« L'éthique, c'est l'esthétique de l'intérieur ».** Nous sommes tous très beaux, dans cette pièce, mais quelquefois, à la fin de la journée ou à la fin de la semaine, on se dit, à l'aune de notre miroir intérieur, avec un soupir : « j'aurais dû le faire, je ne l'ai pas fait... » « J'aurais pu attendre, je suis parti... »

Parfois, on se questionne et on se remet en cause. Par exemple : je suis dans une institution pour personnes âgées, il est 12 h 29. Normalement, je travaille depuis 7 h 00 le matin et je termine mon service à 12 h 30. Il est 12 h 29 et 10 secondes et j'entends geindre, au bout du couloir, madame Dupont. Ah, madame Dupont, si vous la connaissiez... Elle ne fait que geindre. « Au secours, au secours ! », dit-elle. Et à chaque fois que l'on y va –, non, pas à chaque fois, mais souvent... De temps en temps, c'est vrai, c'est motivé –, madame Dupont nous dérange pour pas grand-chose ou trois fois rien. Il est 12 h 29 et 50 secondes, la relève n'est pas là, le cadre n'est pas là. Mais que font les cadres ? Ils sont normalement là pour faire ce qu'ils doivent faire. Et moi, j'ai terminé mon service et... Mais madame Dupont continue de geindre. Est-ce que... est-ce que... Qu'est-ce que je fais ? Il est 12 h 31. Est-ce que je vais au chevet de madame Dupont ou est-ce que... Tout légitime que je suis vis-à-vis du droit du travail, je commence à descendre vers le vestiaire. Ce n'est pas du côté du règlement de fonctionnement que l'on aura la solution, ni du côté du code de l'action sociale et des familles. Il faut chercher peut-être ailleurs de quoi nous aider dans cette situation.

### *Déontologie, morale et éthique*

**Il est également intéressant de distinguer les termes : déontologie, morale et éthique.** Quelquefois, on tend à prendre l'un pour l'autre. **La déontologie**, étymologiquement, c'est le discours sur le devoir ou la science du devoir. On pourrait dire que **c'est l'ensemble des devoirs liés à l'exercice d'une profession.** On parlera du code

de déontologie des médecins ou de celui des assistants sociaux, qui reposent sur une pratique et des valeurs partagées, qui trouvent leurs sources dans la dissymétrie entre, d'une part, des professionnels détenteurs d'un pouvoir exorbitant, comme disent les juristes, c'est-à-dire qui dépasse la mesure et le normal et, d'autre part, l'usager qui, de ce fait, se trouve sous sa dépendance. **Concrètement, c'est un ensemble de règles exprimées formellement et dont la transgression est susceptible de sanctions.** On dira que la déontologie va plus du côté du droit positif et qu'en cela, elle se distingue de l'éthique professionnelle. Les règles déontologiques tendent davantage à imposer une réponse dans des situations rencontrées par les professionnels qu'à exposer et arbitrer les dilemmes que ces situations peuvent engendrer pour ces mêmes professionnels. Ainsi, certaines valeurs imposées par la déontologie peuvent entrer en conflit avec des valeurs recommandées par la morale commune ou une éthique professionnelle.

La morale et l'éthique... Ce n'est pas du côté de l'étymologie que l'on trouve la solution, parce que bien que l'étymologie de l'un soit du grec et celle de l'autre, du latin, cela signifie à peu près la même chose. **On dit souvent que la morale relève d'un principe d'hétéronomie et que l'éthique, elle, relève d'un principe d'autonomie.**

Avec le principe d'hétéronomie, **la morale s'impose à nous.** D'ailleurs, si nous ne prêtons pas attention à la morale et si nous nous mettons en porte-à-faux, nous serons éventuellement rappelés à l'ordre. **La morale a une double fonction. D'une part, elle désigne des normes, ce qui est permis et ce qui est défendu.** Et vous voyez les liens entre la morale et le code pénal : il y a, en quelque sorte, des liens de filiation. Et quand on change de pays, surtout si l'on va un peu plus loin que la Corse, on va éventuellement repérer que les principes moraux ne sont pas les mêmes, et que ce qui est permis, juste et bien à un endroit ne l'est pas à un autre. Si l'on veut résider longtemps dans ce pays, on a donc intérêt à appréhender, s'approprier ces registres. D'autre part, ce qui est particulier, avec la morale, c'est **qu'elle va créer chez nous un sentiment d'obligation subjective vis-à-vis de ces mêmes normes.**

**L'éthique est du côté de l'autonomie. Elle procède de nous.** Si je devais prendre un exemple schématique et raccourci, je dirais que je peux changer de pays tout en gardant mon éthique. Pour un certain nombre de courants philosophiques, **l'éthique est à la fois en amont et en aval de la morale. En amont, on parle d'éthique antérieure, d'une forme de métamorphose. En aval, on parle d'une éthique postérieure ou plutôt, d'éthique pratique,** comme l'éthique médicale, l'éthique des praticiens du social ou l'éthique des affaires – que j'évoquais précédemment... **Là où la déontologie exprime des normes, l'éthique exprimera des**

**sagesses pratiques.** Je souhaitais opérer cette distinction.

### *La posture éthique crée des obligations*

**La posture éthique nous crée des obligations : envers nous-mêmes, envers autrui et envers l'ensemble des autres, la cité.** C'est une thèse qui est reprise par Ricœur dans l'ouvrage *Soi-même comme un autre*. Ricœur dit que ce que nous souhaitons, ce qui est souhaitable, ce que nous visons, c'est vivre bien, avec et pour les autres, dans des institutions justes.

**Envers soi,** le philosophe développe le concept **d'une identité morale complémentaire d'une identité physique.** Les conséquences de cette notion d'identité morale du philosophe sont qu'il s'impose à nous une sorte de principe de régularité, de maintien de soi à travers le temps. Ceci présuppose aussi le respect de la parole donnée, sur laquelle vont reposer des promesses, des pactes, des accords, cette loyauté envers nous-mêmes et envers autrui.

**Envers autrui** – et ceci a été évoqué dans les ateliers, mais peut-être pas avec ces mêmes mots –, c'est considérer autrui comme une fin et non pas comme un moyen. C'est **considérer autrui comme unique, original et singulier.** Le concept fondamental, qui est le **concept de sollicitude,** va être mobilisé lorsque nous sommes interpellés par une demande d'une personne en danger ou en souffrance.

**Envers l'ensemble de la communauté des autres, envers la cité :** cette approche est analogique du **concept de citoyenneté.** Aristote disait qu'être citoyen, c'est être en capacité de gouverner et d'être gouverné soi-même. En atelier, j'ai relevé des propos tout à fait intéressants : une personne disait que le plus important était de s'interroger sur le regard : quel regard avons-nous sur l'autre ? Cela fait écho avec la construction et les propos de Ricœur : *accueillir l'autre tel qu'il est et non pas tel que l'on souhaiterait qu'il soit...* J'ai aussi entendu parler de « l'inconditionnalité de l'accueil ».

### *La référence à l'éthique au cours du séminaire*

Si l'éthique m'était contée dans les propos de ces deux jours, que pourrais-je dire encore ? **La question éthique n'a pas été envisagée fondamentalement, foncièrement comme telle.** Mais j'ai trouvé qu'elle s'exprimait à plusieurs reprises de manière très sensible, dans les différents propos des intervenants. Bien sûr, elle a été évoquée comme telle, dès l'introduction, par **madame Martin-Blachais, qui parlait de la place des cadres, garants, disait-elle, des règles juridiques et des règles éthiques.** Je tiens un peu

sur la règle éthique. J'aurais préféré que l'on parle de repères ou de valeurs, plutôt que de règles, parce que si l'on parle de règles éthiques, j'ai l'impression que l'on va du côté de la déontologie.

**Jean-François Bernoux soulignait la nécessaire éthique des projets :** reconnaître l'autre dans sa capacité d'acteur, permettre aux plus démunis d'accéder au pouvoir de savoir et de comprendre, au risque que la démarche ne soit aliénante, si l'on n'y prête pas garde.

**Pierrine Robin préconise un modèle évaluatif qui conjugue formalisation et singularité.** Nous reviendrons sur ce concept.

J'ai cru, à un moment, que Reinhart Wolff puisait ses conceptions à l'aune des travaux d'Edgar Morin. Vous allez comprendre pourquoi. Edgar Morin, qui est l'un des pères fondateurs de la pensée complexe, identifie trois principes, pour la complexité : le principe hologrammatique, c'est-à-dire que chaque partie contient le tout – vous avez peut-être déjà vu un hologramme –, le principe de récursivité – l'effet de boucle – et le principe dialogique. Je me suis donc dit : « tiens, Monsieur Wolff est un fan d'Edgar Morin ». Non pas. **Quand Monsieur Wolff nous parlait de dialogie, il parlait de communication.** Et je me suis rendu compte, en fouillant un peu, que nous, nous parlons de dialogue et de communication mais que, dans le langage courant, nous n'utilisons plus tellement « dialogique » dans ce sens de la communication. J'ai trouvé intéressant de réveiller ce terme dans cette acception. **Mais il nous a également parlé de respect, de reconnaissance et de réciprocité,** et ce sont des termes importants. Et dans un atelier, lors d'une étude de cas, il a posé sur le tableau blanc quelques mots, qui m'ont énormément intéressé. Au fur et à mesure qu'il écoutait l'étude de cas, il composait : « institution », « famille », « couple », « enfant », donc, voix des instances ou des personnes, et le dernier mot était : « rencontre ». Car c'est bien là que tout se joue ou peut se jouer encore. Mais, **pour que le travail puisse se faire, dans le temps de la rencontre, qui est fondamental, il faut rencontrer les parents tels qu'ils sont, et non pas tels que nous souhaiterions qu'ils soient. Or, nous avons souvent des représentations préconstruites des personnes, qui préconditionnent le travail que nous allons faire avec elles.** Si bien que je me suis mis à penser à un autre ouvrage d'un autre auteur, à savoir *Stigmaté*, de Goffman – c'est l'école interactionniste –, où il décrit très bien la construction des interactions entre une personne handicapée physique et d'autres par le fondement des représentations des uns et des autres, les uns pensant que..., les autres pensant que... J'ai trouvé qu'il y avait là quelques liens possibles.

Lors de la table ronde, **Anne Oui a effleuré le concept de dignité,** en nous disant qu'à un certain moment de l'histoire de la protection de l'enfance, les parents n'étaient plus seulement des parents

indignes. Le concept de dignité est extrêmement intéressant. Il ne vous a pas échappé que c'est devenu un mot extrêmement banal, puisqu'on le voit dans la loi du 4 mars 2002 sur le droit des malades et la qualité du système de soins, qu'on le voit dans la loi du 11 janvier 2002 et celle du 11 février 2005. Ce concept de dignité apparaît parfois dans le référentiel, y compris dans le secteur sanitaire. Il y a une référence, dans le secteur sanitaire, qui dit que la dignité, la confidentialité et l'intimité du patient sont garanties tout au long de son séjour ou de sa consultation. Heureusement qu'il y a des critères après, parce que ce ne serait pas évaluable, tel quel. Et je voudrais, sans faire de publicité abusive, vous conseiller un petit ouvrage remarquable d'Éric Fiat, qui est sorti il y a quelque mois, chez Larousse : *Petit traité de la dignité*. Il est très accessible, fort bien écrit et très intéressant. Il permet, justement, de donner du contenu, de la consistance à ce concept. Il nous dit, à juste titre, qu'il a pu y avoir, **à un moment donné, une conception bourgeoise de la dignité.** C'est-à-dire qu'il y avait des personnes dignes qui décrétaient que tel autre était digne. Imaginez une dame avec un chignon, les cheveux bien tirés, une veste bien boutonnée, qui susurre plutôt qu'elle ne parle, de peur de montrer ses dents... C'est une dame digne, qui voit passer, cheveux au vent, une jeune fille à la poitrine offerte : « voilà une dame de petite vertu ». Et Éric Fiat nous dit que ceux-ci, ou celle-ci, avaient inventé le « dignitomètre », mais nous rappelle qu'il est plus intéressant pour nous de citer **Kant, qui avait une conception intrinsèque de la dignité : les choses ont un prix ; l'homme a une dignité sans degrés ni parties.** C'est important et cela signifie qu'elle n'est pas sécable, qu'il n'y a pas des personnes qui sont à demi dignes ou un petit peu dignes, mais pas tout à fait. Y compris, même si c'est compliqué à imaginer : pour le philosophe, des parents violents qui battent un enfant sont dignes. Comment interpeller cette dignité ? C'est compliqué. Kant est un malin, parce qu'il a dit : *oui, mais tous les hommes ne sont pas dignes de leur dignité...*

Madame Chantal Rimbault a évoqué les risques d'une société qui, justement, n'accepterait plus d'en prendre. Elle a dit cette chose très juste, à laquelle nous devons toujours faire très attention : **quand nous évaluons, nous pénétrons dans l'intimité familiale. Nous devons, a-t-elle ajouté, préciser les valeurs sur lesquelles nous fondons notre action.** J'ai envie d'ajouter : **et si ces valeurs étaient notamment éthiques ?**

**Monsieur Patriarca s'est interrogé sur la relation, sur l'intimité,** dans une narration où l'on sentait poindre des accents de Raymond Devos. Il nous a exprimé ce que d'autres lui avaient rapporté : **il faut trouver la vérité ! Quelle belle ambition philosophique,** n'est-il pas ?

Les ateliers n'ont pas été en reste, qui se sont interrogés sur la prise de décision.

On a également parlé d'inquiétude de l'Autre. C'est une belle expression... **L'inquiétude de l'Autre est sans doute la source de tout accompagnement et de la sollicitude.**

Il a été noté que quelquefois, la chaîne des responsabilités ne fonctionnait pas correctement et que parfois, des cadres ne les prenaient pas. On renvoie alors à une énième évaluation. C'est une façon de ne pas décider avec celles qui précèdent.

À un autre moment, un participant d'atelier s'interroge : comment éviter d'être pris dans des répétitions ? C'est une question très pertinente, parce que **la tendance naturelle de toute organisation est ce que l'on appelle la réification ; autrement dit, la chosification des sujets, le fait de transformer les sujets en choses. Cette tendance est bien évidemment antagoniste des principes d'altérité et de singularité.**

Autre préoccupation, ai-je entendu : **comment restaurer la confiance en soi des parents ?** Voilà également, je trouve, une perspective éthique respectueuse et bienfaisante.

Je voudrais m'appuyer sur Ricœur, qui énonçait quatre repères, **quatre principes**, en quelque sorte, qui, peu ou prou, nous concernent et **sur lesquels nous prenons appui dans nos actions.** **Le principe de non-malfaisance** : ne pas faire de mal à autrui. Ça a l'air simple, mais c'est plus compliqué que cela en a l'air. Ne pas faire de mal à autrui, c'est déjà bien. Mais alors, il suffirait de ne rien faire, et l'affaire serait faite. Il y a donc un autre principe, celui de **bienfaisance**. Je ne vois pas les petites bulles au-dessus de vos têtes, mais je les imagine très bien : qu'est-ce que c'est que ce principe de bienfaisance ?... Mettez de côté la représentation que vous avez des dames patronnesses, à la sortie des églises. Il ne s'agit pas de cela. C'est, pour le philosophe, **toute action qui contribue à l'épanouissement des personnes, à la réalisation de ce qui est heureux pour elles.** Ne pas faire de mal à autrui, contribuer, par nos actions, à la réalisation d'elles-mêmes, de leur épanouissement, de choses heureuses pour elle. Certes, mais attention, parce que l'on peut faire le bien d'autrui contre son gré. Donc, troisième principe : le **principe d'autonomie**. C'est un principe que l'on voit de manière très forte dans le domaine du sanitaire, avec la nécessité d'informer le patient et de recueillir son consentement éclairé. Ce principe d'autonomie s'est aussi profondément ancré, petit à petit. J'ai entendu parler du changement de paradigme, à un certain moment, dans un atelier, et cela me fait penser à des travaux qui ont été réalisés par une philosophe dont j'ai oublié le nom, professeur de philosophie qui a beaucoup travaillé

dans le champ de la santé, qui disait que l'on était en train de passer d'un paradigme paternaliste à un paradigme autonomiste – mais qui n'a rien à voir avec les Corses ou les Basques. Dans certains pays, tout est possible dès lors que la personne est d'accord, même le pire. En France, nous sommes plutôt dans l'entre-deux : nous n'avons pas tout à fait quitté le paradigme paternaliste – c'est-à-dire : « je sais ce qui est bien pour toi », donc une sorte de connaissance innée de ce qui est bien pour autrui, quand bien même autrui n'est pas d'accord ou ne comprend pas – et de l'autre côté, tout est possible : vous voulez que je vous greffe une troisième jambe ? Il n'y a pas de souci : vous signez le contrat. En revanche, il y a des clauses. Nous sommes donc situés entre les deux.

Mais si j'en reste là – ne pas faire de mal, contribuer au bien des personnes, avec leur accord –, je risque d'être d'accord avec l'euthanasie. Souvenez-vous de ce jeune qui souffrait, qui ne pouvait plus communiquer que par quelques mouvements du regard... Il avait été constaté par l'huissier, de manière répétée, qu'il souhaitait qu'on le débranche. Que s'est-il passé ? La mère et le médecin ont été incriminés. Le quatrième principe, pour Ricœur, est **le principe de justice, en accord avec les lois de ta cité.** On voit très bien qu'effectivement, cela n'apporte pas de réponse. Mais cela nous fait penser à un certain nombre de registres. Il y a des élastiques entre les quatre pôles. Comment règle-t-on ?

Il y a aussi une autre figure qui me paraît importante – je passe à un autre philosophe. **Nous sommes plus ou moins pris, dans nos pratiques** – ce sont des schémas, faits pour garder des idées –, **entre trois pôles : celui de la loi, des règlements et de la déontologie, quand il y en a, celui de la clinique et celui de l'éthique.** Quand j'ai dit cela, encore une fois, je n'apporte aucune réponse, aucune solution. C'est la question du réglage, compte tenu de la situation : que vais-je privilégier ? Est-ce que, par exemple, je décide que pour moi, tout est possible, dès lors que c'est autorisé ? Si ce n'est pas autorisé, on ne le fait pas ; donc, je suis du côté du droit, par exemple. Ou bien, est-ce que je vais plutôt être du côté de la clinique ? À la limite, si c'est bien pour la personne, peu importe que ce soit interdit – je pousse un peu. Je serai incriminé, certes... Ou bien, est-ce que je suis d'un autre côté ?

Voilà quelques propos que je voulais partager. Je vais conclure par un petit poème, très court, de Jacques Prévert, que je dédie à tous mes collègues cadres, qui ont des idées : il avait une idée, c'était une idée fixe, et il s'étonnait de ne pas avancer.

### Restitution de l'atelier n°1 : construire une stratégie évaluative

JEAN-CLAUDE NIMIS, PSYCHOLOGUE  
DU TRAVAIL

Je vais tenter de rendre compte de l'atelier n°1, dont le titre était : « Construire une stratégie évaluative ». Le lundi après-midi, j'étais en présence de Guy Patriarca et aujourd'hui, j'étais accompagné de Pascale Viallette et de Pablo Troianovski. L'exercice que l'on me demande est éminemment compliqué, puisqu'il s'agit de rendre compte de cinq heures de débats. C'est dire si je suis un peu dans l'embarras pour vous livrer ce qui s'est dit. Je vais cependant m'y efforcer.

#### Définition

Nous avons fait l'économie de trop réfléchir à ce que voulait dire l'expression « construire une stratégie évaluative » et ceci, grâce à Monsieur Patriarca, qui a bien voulu nous donner une définition qui nous a soulagés et qui nous a permis de nous mettre rapidement au travail.

**La stratégie évaluative, nous a-t-il dit, est la formalisation de la démarche institutionnelle.** Il s'agit donc de se poser la question de savoir qui fait quoi et comment, et ceci, pour éviter la confusion des rôles. Dans la discussion, nous nous sommes aperçus assez rapidement **que cette définition ne suffisait pas, qu'à uniquement formaliser, il y avait un risque de figer les pratiques, voire de les fossiliser et que cette stratégie évaluative, il fallait également la faire vivre**, à travers les différents outils que je vais décliner : l'évaluation, toute stratégie qu'elle soit, a besoin et doit rester également un processus dynamique.

#### Le rôle, la mise en œuvre et le positionnement de la Crip

Je restitue la parole des participants. Si l'on veut interroger le rôle de chacun dans cette stratégie évaluative, sans doute faut-il questionner immédiatement **le rôle, la mise en œuvre, le positionnement de la fameuse Crip** – dont on sait par ailleurs qu'elle ne s'appelle pas toujours ainsi. Une participante dans l'atelier me disait qu'à écouter ses collègues, elle commençait à être vraiment inquiète, parce qu'elle n'était pas sûre que la Crip ait déjà été mise en place dans son département. Ceci

montre que la pièce centrale pour mettre en place une stratégie connaît des destins tout à fait hétérogènes.

J'ai appris, puisque je ne suis pas moi-même un professionnel de la protection de l'enfance, qu'il y avait **des Crip aux fonctions fort différentes** : certaines peuvent décider de la saisie judiciaire ou de la mise en œuvre d'une mesure. D'autres recueillent l'information et la rediffusent immédiatement vers les services, comme des caisses d'enregistrement, glissant par là même vers des fonctions ou des rôles d'observatoire. Ce dernier cas, où les circonscriptions gardent une grande marge de latitude décisionnelle et où la Crip est uniquement dans une fonction de recueil, s'observerait dans les départements fortement territorialisés, où la volonté politique est d'aller jusqu'au bout des politiques territoriales.

#### La formalisation

##### La rédaction et l'actualisation des protocoles

Le deuxième élément qui joue un rôle important dans une stratégie évaluative est constitué par tout ce qui relève de la formalisation. À cet égard, nous avons parlé de la rédaction des protocoles. Qu'est-ce qu'un protocole ? Encore une fois, Guy Patriarca nous est venu en aide : **le protocole est l'acte par lequel les institutionnels disent comment ils se mettent d'accord.** Mais avant de se mettre d'accord, il faut qu'ils puissent être en désaccord. Ceci suppose des réunions, des discussions sur les points de vue respectifs. Les protocoles peuvent être signés avec les parquets, l'Éducation nationale, la gendarmerie, la police et le secteur psychiatrique. Ces deux dernières catégories seraient celles qui donneraient le plus de fil à retordre, m'a-t-on dit. **Un protocole doit également prévoir la manière dont il reste vivant.** D'ailleurs, **c'est ce qui le différencierait de ce que quelqu'un a fort élégamment appelé « les vieilles chartes ».** Une vieille charte est un document dont plus personne ne se soucie, qui n'est revisité par personne et qui change assez facilement au gré de l'embauche de nouveaux cadres, qui trouvent la charte non adéquate et qui en proposent une beaucoup plus à leur goût. **Le protocole, s'il est revisité, discuté et signé, aurait pour avantage d'être plus stabilisé dans le temps et donc, d'asseoir aussi l'autorité des équipes lorsque les nouveaux**

**cadres arrivent.** Le débat sur les protocoles a donc beaucoup mobilisé l'atelier.

#### Des professionnels insécurisés, en quête d'outils, de formation et d'échanges sur les pratiques

Un troisième point nous a occupés : puisqu'il a été dit qu'il fallait formaliser, il faut forcément en passer par des référentiels. Mais pas uniquement. Nous avons beaucoup insisté sur la **formalisation d'outils « pratico-pratiques »** parce que, ai-je entendu, **il est facile d'oublier des choses en renseignant des documents.** Par exemple, si l'on ne renseigne pas, sur un document, qui a l'autorité parentale, il est facile de convoquer le mauvais parent et d'être dans une fâcheuse posture. Des grilles aussi simples que des **check lists** peuvent donc être utiles pour la pratique. **L'outil qui a connu un franc succès**, si j'en juge par le *rush* qui s'est opéré vers Pascale Viallette lorsqu'elle a fini son intervention, est le **rapport d'évaluation IP**, le rapport type qui permet de consigner une information préoccupante à travers toute une démarche qui s'appelle **Le guide pratique à l'usage des professionnels, édité par le département de la Haute-Savoie.** Quand Pascale Viallette l'a présenté, il est apparu que cela correspondait visiblement à une demande très forte de la part de certains professionnels de voir aussi bien formalisés des outils qui, dans d'autres départements, n'existent pas. Cet outil est utile à plusieurs égards et procure notamment un gain de temps, parce qu'il permet, par la structuration qu'il propose, de faire quelque chose que sinon, l'on devrait réinventer à chaque fois. Il permet aussi de se relier aux autres, puisque l'on utilise un outil qui a été utilisé par d'autres. C'est peut-être déjà une façon de se constituer en collectif.

Quel sens peut avoir une telle fringale d'outils ? Je crois en effet avoir perçu, dans le groupe que j'ai animé, **une vraie demande en termes d'outils de formalisation.** Peut-être cette demande d'outils traduit-elle autre chose car, à la suite de la présentation des outils, il a été exprimé une demande qui est celle, non pas de se voir proposer des outils trop formalisés, mais aussi **de pouvoir déposer, dans des espaces prévus à cet effet, des questions, des doutes...** J'ai entendu des phrases un peu curieuses comme : les professionnels peuvent être insécurisés ou ont besoin de sécurité. J'ai l'impression que **cette demande d'outils est peut-être aussi le signe, le symptôme de quelque chose qui est de l'ordre de l'insécurité liée au métier.** Beaucoup de récits professionnels ont été rapportés. Par exemple, que faire lorsqu'une famille porte plainte suite à une information préoccupante la concernant et que les gendarmes diligents demandent à voir la lettre anonyme qui a désigné la famille comme étant maltraitante ? Comment résister à la demande des gendarmes ? La demande ne doit pas forcément faire l'objet d'une procédure, mais

la question doit pouvoir être débattue dans **des lieux d'analyse des pratiques**, par exemple.

Nous en sommes assez naturellement venus à la **formation, qui fait l'objet d'une très forte demande.** Ce ne sont pas forcément des formations où il s'agit d'acquérir des grilles et des compétences nouvelles, mais **des formations où l'on puisse se poser des questions, revisiter les outils, en créer d'autres, le cas échéant, s'interpeller en tant que pairs sur telle ou telle pratique professionnelle.**

#### La nécessité d'élaborer un cadre pour redonner du sens à l'action

Nous avons conclu, aujourd'hui, sur l'intervention de Pablo Troïanovski, qui est parti du constat que dans son foyer départemental du Val-d'Oise, il travaillait, il n'y a encore pas si longtemps, en **l'absence totale d'élaboration sur le sens du placement.** C'est-à-dire que finalement, il n'y avait pas d'élaboration sur le travail. Le mot « élaboration », à ce moment-là, a été prononcé plusieurs fois. Peut-être remplaçait-il le mot « formalisation » et que l'on peut se pencher sur le lien qui existe entre formalisation et élaboration. Dans ce foyer, nous dit-il, on pensait uniquement en termes de gîte et de couvert. Il nous a, par un exposé très clair, fait pointer du doigt que **l'absence de cadre, de formalisation, de règles élaborées constituait un réel danger, non seulement pour les enfants, mais aussi pour les professionnels. Le risque, c'est le passage à l'acte institutionnel.** Le travail de reconstruction du cadre qu'il nous a exposé a permis à chacun de se resituer professionnellement, de redonner sens à l'action. Ce qui était assez spécifique, dans votre intervention, est que ce projet de reconstruction du cadre est parti de l'équipe elle-même, qu'il n'a pas été dicté par le haut, que l'entrée proposée était plutôt une entrée par le bas. Pour conclure, on peut dire que **la stratégie peut être initiée de façon un peu descendante, mais qu'elle peut aussi monter du terrain.**

#### Une définition trop floue de l'information préoccupante

La dernière question que nous nous sommes posée est la suivante : à travers tous ces outils formalisés, qu'est-ce qui mériterait encore d'être formalisé et qui manque ? La réponse, je vous la donne en mille : **ce qui mériterait d'être encore mieux formalisé, c'est la définition même de l'information préoccupante, qui, aujourd'hui, reste floue...**

## Restitution de l'atelier n°2 : construire un cadre de référence de l'évaluation

LUCIE BEUCHER

J'étais animatrice de l'atelier n°2. Nous avons eu plusieurs interventions. Lundi, nous avons eu une présentation des références théoriques d'un référentiel qui a été mis en place par le CREAL du Rhône, mais aussi de trois ou quatre autres départements. Ce référentiel a été adapté d'un modèle québécois. Puis, nous avons fait un état des lieux des pratiques d'évaluation. Mardi, nous avons étudié la mise en application de deux modèles évaluatifs, celui qui nous avait été présenté la veille et le modèle Alföldi présenté par Guy Patriarca. S'en sont suivies des questions des participants à l'adresse des intervenants.

Je vous propose de faire d'abord un état des lieux de ces différents échanges et de proposer trois questionnements, trois axes de réflexion issus de ce travail en atelier.

### État des lieux

#### Des outils parfois non appropriés

Un premier constat est que **certains départements, minoritaires, disposent d'un référentiel. Les outils qui en découlent sont parfois décrits comme non appropriés**, et les services de protection de l'enfance ne les utilisent pas toujours. En effet, selon les départements ou selon les référentiels, les cadres ont observé **des seuils de tolérance et des traitements différents**. On a notamment pu constater, dans un groupe, que seul le département formé à la méthode Alföldi s'est réellement approprié la démarche, ce qui pose la question de la formation préalable, qui n'est pas systématisée dans les départements – j'aurai l'occasion d'y revenir sur les trois axes de réflexion.

#### Un manque de clarté dans l'organisation

Autre constat : **chaque département répond à une organisation qui lui est propre et qui n'est pas toujours très claire, tant pour les travailleurs sociaux que pour les cadres**. Bien sûr, s'il faut réfléchir à la démarche d'évaluation dans une co-construction, il serait alors nécessaire de déterminer les niveaux concernés avant tout. Des choses ont déjà été mises en place par les travailleurs sociaux, depuis toutes ces années, et les participants à l'atelier ont conscience du caractère délicat de la tâche, qui consiste à accompagner les équipes dans la réflexion et la mise en place du référentiel, sans pour autant annuler les dispositifs mis en place précédemment. Nous pourrions y revenir. S'agissant de la méthodologie propre à la construction du référentiel, comment modifier les

postures évaluatives ? Comment amener ce changement de valeurs ?

#### Comment impliquer les familles dans la construction du référentiel ?

Le dernier constat que je souhaite vous livrer concerne la place des familles dans la construction du référentiel. Des participants se sont demandés **comment impliquer les familles** et ont d'ailleurs questionné les deux méthodes proposées par les intervenants sur ce point en particulier. Nous trouverons peut-être d'autres pistes de réflexion sur la présentation du quatrième atelier. Mais il était important de faire remonter cette préoccupation, qui était partagée par tous.

### Axes de réflexion

#### La nécessité d'un fondement politique à la démarche d'évaluation et d'une articulation cohérente

Le premier axe de réflexion issu de ces cinq heures d'atelier est le fondement politique de la démarche d'évaluation. **Cette modification des postures évaluatives doit nécessairement être portée par une volonté politique forte du traitement équitable des usagers**. Jusqu'à présent, chacun procède à l'évaluation de manière différente. Les services de protection de l'enfance ont conscience que cette nouvelle posture évaluative doit **s'inscrire dans un projet à part entière et dans une réelle démarche institutionnelle**. A fortiori, cette démarche institutionnelle doit être **cohérente** et souligne la nécessaire articulation entre direction centrale et direction territoriale dans le processus de réflexion et de construction.

#### La recherche d'une culture commune dans la construction du référentiel, soutenue par l'encadrement

Ceci m'amène au deuxième point de réflexion, à savoir **la recherche d'une culture commune autour de ce référentiel et notamment, l'importance de l'encadrement comme tuteur** – pour utiliser la métaphore du jardinage –, **comme soutien de cette culture**. Les participants ont d'ailleurs repris le titre de ce colloque : « l'encadrement, garant du processus d'évaluation », pour justifier de la nouvelle posture à adopter, y compris et surtout auprès des cadres. Ceux-ci devront en effet nécessairement s'approprier la démarche d'évaluation s'ils veulent réussir à construire des référentiels impliquant le plus grand nombre d'acteurs en jeu dans la protection de l'enfance. L'idée est donc de **construire un référentiel partagé au regard des différentes disciplines et des différents partenaires engagés, cette construction devant se faire en cohérence avec les volontés politiques et donc,**

**l'encadrement.** La complémentarité des regards professionnels, qui existe déjà, mais qui n'a pas encore trouvé sa place réelle et légitime dans l'évaluation, ne pourra être intégrée dans les outils d'évaluation qu'avec un soutien fort de l'encadrement.

#### Une formation préalable pour s'approprier le référentiel

Le troisième axe de réflexion porte sur la formation préalable à la mise en place du référentiel. Nous avons constaté, dans cet atelier, que si les départements se sont parfois dotés d'outils ou de référentiels d'évaluation, l'appropriation par les services n'a pourtant pas fait ses preuves. La construction d'une réflexion, de références et d'outils sur l'évaluation des situations familiales nécessite que les départements prennent du temps et mettent en place des moyens. En effet, changer de posture et de pratiques nécessite de réunir certaines conditions qui ont trait à la conduite du changement. Selon les participants, les formations en grand nombre ne sont pas les plus pertinentes. Ils préconisent, je cite, de « **partir du bas pour remonter à la connaissance** ». Pour ma part, je parlerais de **valoriser les savoir-faire et l'expérience du vécu pour apporter ou consolider des références théoriques qui nourrissent déjà les pratiques des travailleurs sociaux.**

Pour conclure, il faudra alors **porter la formation tant auprès des cadres que des travailleurs sociaux et surtout, bien penser en amont la méthodologie de projet** autour de cette nouvelle réflexion, afin de modifier en profondeur les habitus et les cultures antérieures du travail social.

### *Restitution de l'atelier n°3 : garantir l'articulation des regards dans les écrits professionnels*

#### **ÉRIC DOAZAN, PSYCHOSOCIOLOGUE**

Je vais rendre compte de l'atelier n°3, intitulé : « garantir l'articulation des regards dans les écrits professionnels ».

#### *L'examen de situations concrètes*

Lundi après-midi, nous avons travaillé à **partir de situations concrètes** qui étaient apportées par les participants, en essayant de nous appuyer sur ces situations **pour identifier les enjeux, les difficultés, les empêchements qu'ils pouvaient rencontrer dans leurs pratiques en matière d'évaluation**, donc, qui garantissent l'articulation des regards. Une première constatation sur le travail qui a été réalisé et qui a

ensuite été partagée par le groupe, est que dans sa manière de travailler, **le groupe a agi en miroir de ces situations.** En effet, chaque participant est intervenu du lieu de son métier et s'est d'abord attaché, par les questions adressées aux autres, à rechercher des informations pour trouver des réponses à la situation, pour se constituer son propre avis, pour trouver sa place au sein de la situation, plutôt que de se poser comme encadrant en charge d'un processus, d'un dispositif qui permette l'articulation des regards, qui permette une évaluation pluridisciplinaire. Il a donc fallu faire un effort pour accomplir ce pas de côté et **sortir de sa place, de son métier.**

#### *Le contenu*

S'agissant du contenu, je l'ai articulé en plusieurs thèmes, sans respecter la chronologie.

#### Prendre en compte ce que fait l'autre

Le premier thème pose la question de savoir **comment chaque professionnel prend en compte ce que fait l'autre**, question qui nous a été apportée par Isabelle Guillaume. Il est en effet compliqué, pour chacun, de prendre en compte le regard de l'autre, de ne pas rester fermé sur son métier. Il y a donc de fortes confrontations, mais ce qu'il importe de regarder, c'est la manière dont cette confrontation peut aider à l'analyse. Mon sentiment est qu'il est **probablement nécessaire d'assumer le conflit, les tensions, d'accepter un temps qui peut être vécu comme déstabilisant, où le cadre peut sentir qu'il perd le contrôle, la maîtrise, au bénéfice d'une plus grande qualité dans l'évaluation et d'une plus grande cohérence.**

#### Une co-évaluation à travers plusieurs écrits

Nous retrouvons cette notion de cohérence dans le deuxième thème : qu'est-ce qu'une co-évaluation ? Que faisons-nous ? Nous produisons un écrit commun ? Nous produisons deux écrits séparés, voire plus ? À quel moment croise-t-on les écrits ? Est-ce que nous faisons N écrits pour faire des liens entre les différents écrits ? Est-ce que l'on charge une personne de la totalité de l'écriture ? Patrick Rousseau nous aidés dans cette réflexion, mais il apparaît finalement, pour les porteurs de ces questions, que **c'est bien la présence de plusieurs écrits qui rend possible le débat, la confrontation, l'implication de chacun.** La cohérence ne viendrait donc pas d'un seul et même avis, mais bien de la coexistence d'avis différents, voire divergents, et qui permettrait donc de nommer les divergences. Le travail sur lequel chacun serait sollicité, à mon avis, et en particulier, le cadre, dans ce travail, est bien d'accepter la complexité et de la rendre possible au travers du débat.

### Clarifier les chaînes de responsabilité

Troisième thème : la nécessité de clarifier les chaînes de responsabilité. Un exemple nous est donné, entre autres, d'une situation où tout le monde s'attribue le droit de décider ou de créer une cellule d'urgence. Cette illustration nous a permis de voir en quoi, parfois, l'intervention du politique, par ses initiatives, met en échec la mise en place d'un dispositif pluridisciplinaire, en quoi une organisation très déconcentrée – et peut-être même trop : vous avez cité vingt circonscriptions – ne donne pas à voir d'instances qui soient en position de parité vis-à-vis du politique et en quoi **la confusion des rôles entre politique, juridique et social rend la décision difficile, voire impossible. Cette question de la clarification des places et de la responsabilité de chacun est toujours posée** et, si je comprends bien, depuis assez longtemps. Mais quelqu'un a fait la remarque, qui me semble essentielle aussi, que **pour autant**, même si l'on fait cela – et probablement faut-il le faire –, si l'on y parvient, **on ne garantit pas que l'on soit en capacité de travailler ensemble**. Il faut plus. Ce plus, ce serait en particulier des **outils nécessaires pour enrichir le débat et qui permettent de s'entendre**.

Patrick Rousseau nous aide aussi en citant **trois niveaux d'écriture**. Selon lui, il y a l'écriture pour soi, c'est-à-dire celle dont on a besoin, l'écriture pour l'institution qui, elle, a valeur de droit, et l'écriture qui est destinée à une autorité extérieure. C'est revenu à plusieurs reprises, même si cela n'a pas été dit de cette manière. Les participants font valoir que le cadre occuperait une position tierce, qui permettrait de présenter l'écrit à la famille en dégageant le travailleur social dans son rapport à la famille. Ils disent aussi que le conseiller technique peut être là et est là pour modifier le premier écrit réalisé par le travailleur social. Il y a donc bien là la notion d'écrit institutionnel. En effet, **un écrit qui partirait avec la seule signature d'un travailleur social ne serait pas recevable**.

Enfin, question est posée aussi de **la légitimité d'un écrit qui ne pourrait pas être partagé par la famille**. Violaine Blain, en nous relatant une expérience dans le conseil général du Val-de-Marne, nous indique **l'intérêt d'un référentiel**. C'est intéressant, parce que là où le référentiel pourrait paraître comme un élément contraignant – elle fait état d'un questionnaire, avec un certain nombre de réponses à fournir, comme : est-ce que c'est grave ? Moyennement grave ? Pas grave du tout ? –, elle fait l'expérience de ce questionnaire comme un **outil permettant de créer du débat, de la confrontation entre les professionnels**. Elle nous indique aussi l'intérêt de ce référentiel dans son **aspect participatif avec la famille**. Certes, c'est chronophage, dit-elle, mais cela accroît la dynamique de l'institution entre acteurs et entre professionnels, mais aussi avec les parents, qui co-évaluent.

Un autre exemple relatif à la nécessité de clarifier la chaîne de responsabilités est une **situation avec plusieurs intervenants** : une équipe de protection de l'ASE, une équipe de travailleurs sociaux qui accompagne la mère d'un enfant en difficulté qui est en placement et l'équipe de techniciens de l'intervention sociale et familiale qui accompagne la petite fille dans ses allers et retours et droits de visite. Les questions qui sont non résolues sont les suivantes : mais qui peut garantir la prise en compte de la pluridisciplinarité dans une telle situation ? Comment les différents temps d'analyse peuvent-ils être rassemblés ? Comment tenir compte de l'histoire de la mère, de la présence des enfants ? Comment dépasser la question de la croyance et des idéologies ? Quelle possibilité a un encadrant de constituer un cadre qui permet de croiser ces regards ? Est-ce que ce sont des espaces déjà existants, comme la commission d'étude et d'orientation ? Ou faut-il des espaces complémentaires ? Constitués par qui ? On voit bien que là où l'organisation peut être mise en cause, on peut estimer que certes, elle ne répond pas sur ce besoin précis, mais la difficulté, et c'est souligné, est bien celle de la **différence des points de vue et de la multiplicité des acteurs qui « s'en mêlent »**. **Le problème ne réside pas tant dans l'évaluation que dans un accord sur la décision, qui paraît floue pour les acteurs, avec la nécessité de distinguer entre évaluation et décision**.

### *Questions soulevées par la nécessité d'articuler les regards*

Je me fais maintenant le porte-parole de certaines questions soulevées à la table ronde, qui ne veulent pas résumer ou conclure mon propos.

Dans le croisement des regards pour l'évaluation, **est-il pertinent de former des binômes avec des travailleurs appartenant à des institutions différentes ?** Par exemple, assistante sociale et conseillère de l'Éducation nationale ? Comment faire quand ces travailleurs appartiennent à des institutions différentes ? Cette question en a amené une autre : **l'évaluation serait-elle restreinte au conseil général ?**

Il est dit de garantir le croisement des regards, que c'est un enjeu démocratique. La question est posée telle quelle, assez crûment : **depuis quand le débat contradictoire serait institué dans l'administratif ?** N'est-il pas démagogique de dire cela ou n'y aurait-il pas un risque de démagogie de le dire de cette manière ? Mon interprétation est la suivante : **ne serait-il pas de la responsabilité de l'encadrant de créer un**

**espace ou des espaces où ce débat contradictoire serait rendu possible ?**

Troisième question : **considérer le parent comme un partenaire ?** La personne a beaucoup de mal avec ce mot. Il laisserait penser à une certaine parité mais qui, de fait, n'existe pas. Ne faudrait-il pas dire plutôt : **comment faire en sorte que la famille puisse aider le travailleur social ?**

La dernière question porte sur le regard, par rapport à un signalement anonyme. **Quand la personne qui fait le signalement est anonyme et veut le rester, que signifie « croiser le regard » ?** Comment travailler avec ce regard et intervenir dans une famille qui souhaite garder la porte fermée sur un acte que l'on pourrait qualifier de « délinquance » ?

## **Restitution de l'atelier n°4 : garantir l'association de la famille au processus d'évaluation**

**CATHERINE BESSE,  
PSYCHOSOCIOLOGUE, CONSULTANTE  
EN ORGANISATIONS**

J'ai animé, aux côtés de Reinhart Wolff, Pierrine Robin et Nadège Belinha, l'atelier n°4, qui avait comme thème : « garantir l'association de la famille au processus d'évaluation », titre de la première partie d'hier après-midi. Ce matin, une précision suivante était apportée, qui transformait le titre en : « **Le cadre, garant de l'association des familles et de l'enfant au processus d'évaluation : comment associer l'enfant ?** »

Il semblerait, probablement grâce aux éclairages de Reinhart Wolff – sûrement aussi de Jean-François Bernoux et de Pierrine Robin – et au travers de la méthodologie qui a été proposée par Nadège Belinha, que l'intérêt d'associer la famille au processus d'évaluation soit très majoritairement partagé. Ceci ne répond bien sûr pas à la question : comment l'associer ?

Tout le monde est d'accord sur l'idée d'initier un processus qui renforce l'implication de tous les acteurs concernés dans la compréhension et la transformation et des situations qu'ils vivent. Dès lors, nous avons fait le choix de travailler hier d'une manière similaire à celle qu'Éric vous a décrite, c'est-à-dire **en partant des situations apportées par les participants pour pouvoir tenter de co-construire avec eux de la connaissance, du sens et de pouvoir regarder ce qui était mis en lumière.**

## **Que signifie « garantir » ou « être garant de », depuis la place d'encadrement ?**

Je voudrais revenir sur la façon dont Reinhart, de façon très intéressante et sympathique, a commencé hier à animer l'atelier, en demandant aux personnes présentes de bien vouloir se séparer en deux, avec, d'un côté, ceux qui pensaient que garantir les rendait sceptiques et de l'autre, ceux qui n'étaient pas sceptiques. Cela nous a mis en mouvement de façon très intense. Vous devinez que le groupe s'est divisé en deux parts. Je reprends cela parce que je pense que la question de « garantir » ou d'« être garant de », depuis la place d'encadrement, est vraiment l'une des questions centrales qui a traversé nos débats, aussi bien hier qu'aujourd'hui.

Je me suis amusée, hier soir, à reprendre la définition que nous en donne le Larousse. **Garantir ou être garant de signifie assurer sous sa responsabilité l'exécution de quelque chose dans des conditions préalablement définies.** Si je m'appuie sur les trois présentations préalables, cela nous renvoie à des conditions préalablement définies. Mais nous allons voir qu'il y a parfois du flou à cet endroit.

### **Analyse de situations**

Sans entrer dans le détail des deux situations, je voudrais tout de même y revenir, pour essayer d'extraire – ce sera sans doute réducteur et vous m'excuserez si ce n'est pas tout à fait calé ou complet par rapport à ce qui s'est échangé dans les ateliers – la question de la place du cadre.

#### **Situation 1 : Le cadre initie la participation**

Dans la première situation, on nous présente une grand-mère qualifiée de « grand-mère hurlante », qui, suite au placement d'un enfant dans une situation d'inceste, essaie de se faire entendre par des hurlements, des vociférations inaudibles, mais qui ne réussit pas à se faire entendre. Jusqu'au moment où un cadre, qui tente de mailler le travail en équipe, de créer du lien et d'autoriser le fait de pouvoir entendre cette grand-mère, inverse quelque chose d'un processus en se disant que finalement, il est peut-être intéressant d'écouter ce que cette grand-mère hurlante a à dire. Du coup, **non seulement il écoute la souffrance de cette grand-mère, mais il autorise les gens qui travaillent à ses côtés à se mettre dans la posture de donner une place aux symptômes et d'observer ce que cela traduit de la situation et la manière dont cela permettra à chacun de retrouver une place au sein de la famille.** Cette affaire est assez jolie, parce que lorsque nous avons demandé à cette encadrante à quel moment, selon elle, elle avait pu remailler le travail en équipe, elle a répondu : « j'ai fait une

simple chose. J'ai juste entendu la souffrance de la grand-mère, je l'ai écoutée et j'ai soutenu les équipes, en tant que cadre, dans ce qu'ils avaient commencé à engager. Je leur ai donné une autorisation ». L'éclairage de Reinhart et ce que nous avons pu évoquer ensemble sur la question de la participation est une **interrogation sur la qualification de la participation, à quel moment cela se prend, et peut-être aussi la capacité de regarder avec humilité que ce sont parfois de petits pas ou une simple chose qui sont la première étape vers la participation**. J'ai repéré, pendant le travail en groupe, que dans la phase de clarification de la situation, toutes les questions étaient très centrées sur la situation en elle-même et sur la recherche d'informations sur le contexte de l'inceste, et beaucoup moins sur la place du cadre par rapport à ce travail.

#### Situation 2 : le cadre se positionne comme intervenant

Dans la deuxième situation, on observe un **déplacement de la situation du cadre**. Suite au constat que le schéma se répétait en boucle : information préoccupante, intervention des professionnels, adhésion apparente des parents, puis nouvelle information préoccupante, nouvelle intervention, etc., sans succès, une participante ayant une responsabilité d'encadrement a opéré un basculement, à un moment, en proposant de changer de modalités, c'est-à-dire d'aller voir la famille et de partager avec cette famille sur le fait que l'on n'y arrivait pas. Quelque chose de très intéressant se passe alors. L'équipe dit : « nous sommes d'accord », mais, comme elle ne le sent pas, elle a besoin de la présence d'un cadre. La personne se joint à ce travail « à titre exceptionnel », dit-elle, et elle prend la responsabilité de se positionner en donnant une chance supplémentaire à la famille et en classant sans suite l'information préoccupante. Elle entend alors cette chose intéressante de la part de l'équipe, qui lui dit : « vous vous êtes fait avoir comme nous ». Elle nous dit que c'est une expérience intéressante, mais est-ce reproductible ? Le groupe renvoie que cela reste fragile. Faut-il protocoliser ou non ? Quand on a permis des choses, comment sécuriser ? Comment faire en sorte que quelque chose puisse s'inscrire dans la durée ? Ceci questionne sur la place du cadre, qui a entendu ce que vous entendez sans doute souvent : « mais de toute façon, vous, vous ne vous coltinez pas les familles ! » Quel est le déplacement qui a été opéré ? Avec Reinhart, nous avons observé, en termes d'analyse, que **d'un côté, pour les travailleurs sociaux, l'affaire est faite, la famille est défaillante ; à un moment, le cadre propose une manière différente de faire, mais finalement, le basculement s'opère de la place de cadre à la place d'intervenant et le**

**travail se fait avec la famille sur l'incapacité de faire, et non pas avec l'équipe.**

#### *L'écoute de l'enfant*

La question du bien-être de l'enfant comme finalité, c'est vraiment une question qui est revenue sans cesse. Ce qui a été évoqué d'emblée dans l'atelier d'hier, c'est la participation des parents et des familles : comment associe-t-on les parents et les familles au dispositif d'évaluation ? C'est nommé comme étant déjà un grand pas. Mais **hier, l'enfant n'a pas été évoqué**. Ceci renvoie à l'intervention de Pierrine, ce matin, et à la question de l'invisibilisation de l'enfant – je n'entrerai pas dans les détails sur cette question : c'est elle, l'experte. À savoir : qui est-ce que l'on écoute ? Qui est-ce que l'on entend ? **L'enfant est au cœur de la protection de l'enfance** et pourtant, il y a des enjeux forts sur sa situation de futur adulte en termes de personnalité – va-t-il être capable de se projeter ? –, de citoyenneté. **Comment procéder ? Qu'est-ce qui fait qu'il est souvent absent ?**

Par rapport à cela, Nadège nous a présenté un dispositif qui réinterroge une double compétence : à la fois, **la possibilité d'adapter l'enfant à une autre manière de travailler et en même temps, d'adapter l'adulte pour qu'il reçoive la parole de l'enfant**. Nadège a proposé de mettre à disposition le protocole pour que chacun puisse le regarder et se l'approprier. Ce dispositif a la particularité d'être un **temps d'investigation et non d'évaluation**, nous a-t-elle dit, ce qui a renvoyé le groupe à un questionnement : qu'entend-on par « investigation » Cela fait penser à « enquête policière ». En même temps, ce qui est dit là, c'est que c'est vraiment de la recherche de compréhension et, en tous les cas, c'est associé à l'idée de **recueillir et de donner à l'enfant un espace dans lequel il va être entendu dans ses ressentis, dans sa façon de voir les choses, sans qu'à aucun moment, ce ne soit confronté ; c'est juste recueilli**. Avec une fiche d'identité, dans un premier temps, où il parle en son nom, au nom de « JE ». Ensuite, on lui demande de se resituer dans un arbre généalogique : à quelle place se met-il et où met-il les autres personnes de la famille ? On lui demande de faire le récit de son parcours, de son histoire. C'est lui qui parle, à partir de sa scolarité. Ensuite, on lui demande de se décrire : quelles qualités ? Quels défauts ? Que pense-t-il de lui ? Puis, de décrire son parcours social, médical, administratif, ses amis, ce qu'il sait de sa santé. A-t-il une carte d'identité ? Enfin, on lui propose de se projeter pour parler de son avenir, de ses espoirs, de ses craintes. Il y a là vraiment une inversion : on remet l'enfant au cœur de la situation et on le prend en compte dans son

ressenti, dans un espace qu'il a choisi avec la personne qui fait cette investigation. Il y a donc une grande flexibilité. Il n'y a pas vraiment eu d'oppositions ou de confrontations sur cette question, qui semblait intéresser tout le monde.

Partant de là, se sont posées les questions suivantes : comment faire cela depuis la place d'encadrement et qu'est-ce qui fait que l'on va vraiment pouvoir écouter la parole de l'enfant ? De quelle **formation** a-t-on besoin ? Est-ce que ce sont les professionnels qui recueillent la parole de l'enfant qui ont besoin d'être formés ? Est-ce que ce sont les cadres qui ont besoin d'être accompagnés ? Et nous avons évoqué la question de la **sécurisation**. Comment accompagner les professionnels à accueillir la parole de l'enfant ? Comment accompagner les cadres à ramener de la sécurité auprès des professionnels, c'est-à-dire à être en prise de risque, avec du doute ? Comment faire bouger **les écrits qui enferment** ? En effet, dans ce dispositif, la particularité est que ce qui est produit est redonné à l'enfant. Et quelqu'un a fait valoir que cela interrogeait sur la capitalisation des écrits et sur le fait que cela faisait partie de ce que l'enfant récupérerait. Nous avons aussi évoqué la question de remettre les outils à leur place d'outils. C'est-à-dire que l'on met en place **des processus pour associer la famille, mais l'évaluation et la décision restent évidemment sous la responsabilité des professionnels.**

### *Le partage de la responsabilité avec l'institution*

Dès lors que l'on évoque la sécurité, apparaît la **difficulté à exprimer la maltraitance institutionnelle** – le dire ainsi est peut-être un peu bousculant, mais tant pis – tout en ayant conscience que l'institution est, elle aussi, victime d'ordres, de contrordres, de contradictions. Par conséquent, l'analyse institutionnelle dont les professionnels auraient besoin pour pouvoir faire un pas de côté, regarder les choses autrement, se situer, n'a souvent pas lieu. Puisque nous évoquions la question du risque de psychologisation ou du risque de « sociologisation », comment la question du curseur peut-elle se régler pour n'être ni dans l'une, ni dans l'autre, ni faire porter toute la responsabilité sur le dos des professionnels ? Et en même temps, pouvoir remettre du sens, c'est-à-dire partir de l'individu, de l'interrelationnel, mais aussi de la question du groupe, de l'organisation – l'organisation est-elle ou non « empêchante » ? Et enfin, se pose la question de l'institution : pouvoir regarder les conflits dans leur « épaisseur », dans quelque chose d'ouvert, en tenant compte des différents registres et en se recentrant sur la finalité.

### *Former et se former*

Nous avons évoqué le fait que nous étions peut-être dans **un changement de paradigme** et que par conséquent, les formations « experto-pratiques » et psychologisantes, où l'on oublie l'interaction sociale, étaient peut-être plus adaptées. Comment peut-on accompagner une organisation dans un changement vers une nouvelle approche, disait Reinhart, c'est-à-dire la **mettre en situation d'organisation apprenante**, changer les modalités de travail, offrir de la flexibilité dans le cadre ? Comment aussi enseigner une évaluation participative ? Comment former les professionnels à mettre en place cette pratique ?

### *S'appuyer sur le savoir des parents*

Plusieurs participants ont demandé si finalement, il ne s'agissait pas d'être capables de changer de regard. Cela vient bien sûr questionner le fait de celui qui sait, du savoir. Peut-on **s'appuyer sur le savoir des parents, pas uniquement dans une dynamique qui vise à les aider à s'exprimer, mais en partant du principe que vraiment, ils ont des savoirs que nous n'avons pas** ? Ceci vient bien sûr réinterroger la place du cadre et des professionnels sur leur capacité à ne pas intervenir dans une posture d'expert sur les contenus ou, en tous les cas, dans une posture qui les amène à se positionner comme sachant à la place de, mais dans une posture qui conduit à co-construire et à travailler en considérant que le savoir est aussi chez l'enfant, dans la famille et chez ses proches.

### *Le projet pédagogique éducatif*

Que devient le PPE, dans cet échange ? Il est absent, ou il a été très peu évoqué. C'est juste une interrogation. Qu'est-ce que cela dit ?...

## L'évaluation, une construction partagée

### CHANTAL RIMBAULT

L'ensemble de ces interventions nous conduit à réfléchir sur ce qu'est un projet dans des services et dans des structures comme les conseils généraux. **Qu'est-ce qu'un projet ?** Pourquoi l'aborder-je de cette manière ? Parce que je pense qu'à travers tout ce que vous venez de nous retraduire, dans ces ateliers, c'est la question que vous renvoyez.

**Comment peut-on construire des stratégies d'évaluation de manière autre qu'à partir d'une réflexion collective ?** Et dans la réflexion collective, j'inclus, bien évidemment, la place des élus.

### *Un schéma de l'enfance fondé sur les valeurs et le sens de l'action du département*

Je vais prendre l'exemple qu'aujourd'hui, je connais le mieux et qui est celui dont nous avons fait le choix, aujourd'hui, en Val-de-Marne, pour illustrer mon propos. Aujourd'hui, nous sommes dans une période de finalisation de notre **schéma de l'enfance** et ce schéma, nous avons choisi de l'aborder par **les valeurs et le sens qui sous-tendent notre action**. Ce n'est pas du tout éloigné de ce que nous disons, depuis hier, puisque repartir du sens et des valeurs, c'est permettre aux professionnels de se resituer aussi dans leur organisation et de partager, à partir de ce qu'ils nous ont dit dans les groupes de travail, tout ce qui va sous-tendre notre action, que ce soit dans le domaine de l'évaluation ou dans d'autres.

S'agissant de la problématique globale de l'évaluation et de notre place dans l'évaluation, il est évident que cela trouvera une déclinaison, ensuite, dans une fiche action du schéma, et que c'est un véritable projet de direction, validé par l'exécutif départemental, qu'il s'agira demain de mettre en œuvre. Nous sommes donc bien dans **une politique départementale sous-tendue par un projet, qui trouvera sa déclinaison dans une mise en œuvre au niveau de l'ensemble des services du département**. Rien n'est pire, me semble-t-il, qu'un département, une direction qui ne serait pas en capacité, dans ce domaine, d'avoir

une indication, de définir une politique départementale. Je pense que nous ne pouvons pas être ces « ventres mous » – pour le dire un peu rapidement – qui n'auraient pas d'option sur la question. Aujourd'hui, l'évaluation, pour moi, est centrale dans la loi du 5 mars 2007. Vous l'avez sans doute compris dans mon propos, hier. C'est sur elle que vont reposer un certain nombre d'actions que nous serons en capacité de mettre en œuvre ou pas auprès des familles. C'est à partir de ce que nous observerons que nous pourrions orienter, réorienter une politique départementale. D'où la nécessité d'avoir une vraie organisation autour de cette question.

Pour ce qui est du Val-de-Marne, nous élaborons notre schéma de l'enfance, mais aussi un processus, pour lequel nous nous sommes inspirés d'un autre département : un processus « sens et méthode », qui nous amène à réfléchir très précisément, avec un groupe de professionnels, sur la démarche que nous souhaitons mettre à l'œuvre lorsque nous sommes dans le cadre de cette évaluation.

### *Un vrai projet de direction*

Si l'on n'est pas sur une vraie volonté politique, il y a une réelle difficulté pour les équipes. Certes, il y aura des évaluations et vous déclinez des évaluations. Mais pour moi, **il doit y avoir affirmation d'un projet autour de ces évaluations** et évidemment, lorsque l'on est autour d'un projet, que l'on est sur une évolution, puisque tout nous y conduit, demain, il faut **accompagner le changement**. Et pour moi, accompagner le changement, **cela repose, le plus souvent, à la fois sur de la réflexion, de la formation et un soutien auprès de l'encadrement**. L'évaluation n'est pas un projet à lui tout seul, en suspension. C'est à relier à l'ensemble d'une politique départementale de protection de l'enfance. Et c'est ce qui ressort des questions que vous avez renvoyées, autour des ateliers : comment l'on relie cette question de l'évaluation, globalement, à nos processus d'organisation et au sens que nous donnons à nos interventions auprès des familles. Cela peut vous paraître un peu ambitieux, mais je pense que c'est à ce prix-là que l'on évitera de graviter autour des questions qui ont été soulevées ce matin, c'est-à-dire ces enfants dont on parle mais qu'on fond, on ne voit pas. C'est un constat

terrible, de se dire que l'enfant, qui est situé au cœur de nos interventions, nous ne le voyons pas, nous ne le rencontrons pas, nous ne lui demandons pas son avis. **Si l'on veut un dispositif fiable et équitable sur un département, on ne pourra y parvenir** – mais je ne fais que vous livrer mon avis, de manière un humble – **si l'on n'est pas sur un vrai projet de service et de direction.**

### *Des outils que l'on partage au service d'une réflexion commune*

Cela nécessite d'être tout à fait précis sur les outils que nous mettons en place. Il y a différents outils, mais au fond, **l'outil n'est là qu'au service de la réflexion.** Il est important, certes, mais à la limite, il y a une multitude d'outils ; chacun choisira le sien. Pour notre part, nous avons travaillé avec l'Oned et le CREAL de Rhône-Alpes, dans le cadre de l'appel à projets qui avait été lancé. Mais **chacun choisira son outil. Ce qui est important, c'est d'avoir un référentiel que l'on partage.** Sans cela, il n'y a aucune garantie de réflexion commune. Les débats que vous avez abordés autour des divergences de vue des professionnels ont toujours été à l'œuvre et nous les connaissons tous depuis des années. Qui ne s'est pas trouvé, un jour, à une confrontation entre la PMI, le service social et l'ASE sur l'analyse d'une situation familiale ? Ce sont des débats qui ne sont pas différents aujourd'hui de ce qu'ils ont pu être hier. Mais **l'objectif de l'encadrement est d'arriver à une forme de regard partagé ou, à un moment, d'être dans son rôle d'encadrant et d'arbitrer quelque chose** – je crois que le mot n'est pas trop fort – **au regard de l'ensemble des éléments, ou encore, de renvoyer vers un supplément d'évaluation.**

Aujourd'hui, je crois que nous avons la nécessité, dans les départements, de construire d'abord cette stratégie d'évaluation et de nous demander ce qui est nécessaire pour ce faire. **Qu'est-ce qui est nécessaire pour permettre à nos professionnels d'évaluer correctement ?** Vous l'avez dit, les uns et les autres : **la formation est sûrement l'un des atouts importants. Mais ce n'est pas le seul. Ce serait insuffisant. Il faut vraiment que ce soit une réflexion qui sous-tende notre action.** En tout cas, c'est le point sur lequel j'avais envie d'insister cet après-midi.

### **PHILIPPE DUCALET**

J'ai envie de dire que moins les questions de fond sont traitées, plus les problèmes de forme prennent le devant de la scène. Si, à un moment donné, vous vous interrogez sur les raisons de cette fringale d'outils, peut-être faut-il aller creuser plus au fond des choses pour comprendre pourquoi, **dans une situation d'incompréhension et d'insécurité, on se précipite sur les outils.** Ce n'est pas spécifique de l'évaluation des situations familiales. On a connu cela dans d'autres domaines, en matière de démarche qualité. **Moins**

**on traite le fond, moins il y a de sens, plus les problèmes de forme sont envahissants.** Je crois qu'à cet égard, nous nous rejoignons tout à fait.

Il va être nécessaire de **créer une communauté de sens, une communauté de pratiques**, ce qui n'empêche absolument pas le débat, au contraire : il faut qu'il y ait du débat, de la confrontation, mais à l'intérieur de quelque chose qui fait sens commun.

Troisième observation : **travailler avec les enfants, avec les familles, les inscrire dans nos dispositifs est un pari gagnant.** C'est un pari que nous, nous avons fait auprès de publics en très grande difficulté. Anne Oui me présentait ce matin en parlant d'un service expérimental pour jeunes en très grande difficulté et multi difficultés, dits « incasables », dans le langage trivial. Du début à la fin, les familles et les enfants sont associés ; ils sont toujours présents. Cela demande une posture très respectueuse, mais il se passe des choses qui sont très fondatrices de ce que l'on va pouvoir construire avec l'enfant et sa famille.

### **ANNE OUI**

Je vais passer la parole à Michel Bass, à qui nous avons demandé de nous donner un regard à la fois d'expérience et d'extérieur sur ces questions d'évaluation. Vous nous rejoignez, et vous avez cette triple expérience d'avoir dirigé un service « enfance et famille », d'être sociologue et médecin. Vous allez nous donner votre point de vue sur ces questions d'évaluation avant que nous échangions avec la salle.

### **MICHEL BASS, EX-DIRECTEUR DE L'ENFANCE ET DE LA FAMILLE (DROME), SOCIOLOGUE ET MEDECIN**

Ce que j'ai entendu dans l'atelier de ce matin recoupe presque entièrement ce que j'avais prévu de vous dire, et ce que j'ai à vous dire repose sur une triple expérience de consultant dans le domaine médico-social, d'ancien directeur dans un Conseil Général, et de formateur au CNFPT.

Je voudrais insister sur un mot qui est ressorti des ateliers pour rebaptiser mon intervention ; c'est la notion du « **paradigme** ». Car ce ne sont pas seulement des problèmes de terminologie qui me soucient mais bien les fondements sur lesquels les discours se construisent de manière implicite. Ainsi par exemple, dans le même temps que l'on parle d'évaluation on entend le mot « **investigation** ». Dans le quatrième atelier, ce matin, j'ai aussi entendu le terme d'« **anamnèse** » qui, pour un médecin, est très parlant. Pourquoi pas « **diagnostic** » ? Dans mon institution, le conseil général de la Drôme, beaucoup parlaient de diagnostic.

**Est-ce que tous ces mots se valent ?** Est-ce que c'est la même chose d'évaluer, de faire l'anamnèse, d'investiguer ou de faire un

diagnostic ? Pour ma part, je ne le crois pas. Je pense qu'il y a de sérieuses différences. Je n'ai pas trop le temps de m'appesantir sur cette question, mais je pense cela vaudrait la peine d'en discuter.

Mon intervention va s'articuler en trois points.

### *Premier point : avons-nous réellement changé de paradigme dans la manière d'évaluer la problématique de l'enfance ?*

Mais tout d'abord, dans quel paradigme serions-nous ? Tout d'abord, je pense que, **quand on parle d'évaluation des besoins de l'enfant, on parle non pas des besoins de l'enfant, mais des problèmes de l'enfant.** La question principale à laquelle nous sommes confrontés est que l'on est convaincu que l'enfant a des problèmes et qu'il faut les résoudre. En ce sens, c'est bien une **démarche diagnostique**, puisqu'il va falloir faire l'**anamnèse**, connaître **les facteurs** qui ont amené la constitution du problème, **la nature** du problème et trouver **la conduite à tenir**. **Grosso modo, c'est l'équivalent d'une démarche médicale** ; une démarche médicale qui a ses limites, vous le savez, puisque le modèle épistémologique, (plutôt que le paradigme) de la médecine consiste à rechercher dans la personne ou dans son entourage immédiat les origines et les causes des problèmes. Autrement dit, quand on dit que l'on va faire l'évaluation des besoins de l'enfant, on adopte une démarche qui consiste à **aller chercher dans la personne (l'enfant) et dans son entourage (ses parents) la cause des problèmes**. C'est la même chose en médecine : on va chercher dans le corps – et d'ailleurs, la médecine est très en avance en cela sur l'aide sociale à l'enfance par les technologies d'imageries médicales qui nous montrent des choses très intéressantes à l'intérieur du corps et qui nous indiquent quels sont les problèmes. Cela ne fonctionne pas à chaque fois, notamment pour la dépression, mais pour des problèmes comme la tuberculose, le modèle fonctionne bien.

Ce que je veux dire par là, c'est que c'est justement ce modèle, **ce paradigme qu'il faudrait changer, celui qui construit les problèmes que l'on veut résoudre**. Car on sait bien que ce modèle présente de sérieuses insuffisances en médecine, et donc a fortiori dans l'aide sociale à l'enfance. Il suffit de regarder l'évolution, l'amélioration de la situation de santé en France, depuis à peu près deux siècles, pour constater que le modèle médical et les conduites à tenir en matière médicale ne sont responsables que pour de 15 % de l'amélioration. Je pense qu'il serait bon que l'on prenne conscience que le modèle épistémologique, le paradigme qui existe dans la protection de l'enfance n'est pas meilleur, et que l'on a **très peu, voire pas du tout d'études qui nous montrent les effets réels de nos pratiques en protection**

**de l'enfance**. C'est d'ailleurs pour cette raison que, quand j'étais au conseil général de la Drôme, nous avons essayé, à notre petit niveau, mais avec le grand renfort du CREAL de Rhône-Alpes et de Pierrine Robin, de faire une étude dans ce sens, pour la construction du schéma « enfance, famille et santé ».

### *Est-ce répondre à des besoins que résoudre un problème ?*

Ceci m'amène à mon deuxième point, puisque je critique la notion de problème à partir de ce que j'ai entendu sur la notion même de paradigme : **est-ce que résoudre un problème signifie la même chose que répondre à des besoins ?** Là encore, je suis très circonspect. J'écrivais ceci, il y a quelques années, dans un guide de santé publique à l'usage des puéricultrices : « *Le fonctionnement des institutions, les démarches et méthodologies des professionnels – professionnels de la santé et du médico-social – ont du mal à observer, à écouter et à entendre la dimension des besoins des gens, pour la bonne raison qu'une écoute fine, présupposant réciprocité et confrontation entre les points de vue – j'insiste sur la réciprocité et la confrontation –, aboutirait à des remises en question des pratiques professionnelles, à des adaptations de ces pratiques ; bref, à une souplesse qui, dans la plupart des cas, n'existe pas vraiment aujourd'hui.* » Ce qui a été un peu confirmé dans l'atelier, ce matin, par une participante qui disait à quel point son histoire avec les vieux professionnels qui sont là depuis trente ans était rigide. « **L'offre**, écrivais-je il y a une dizaine d'années, **est ainsi trop souvent construite sur l'analyse de ce que les professionnels imaginent des besoins des gens.** » Un anthropologue qui a beaucoup travaillé sur les problèmes de santé en Afrique ajoute d'ailleurs, par rapport à cette problématique : « **cela correspond au rêve des professionnels que les besoins qu'ils identifient deviennent des demandes.** » C'est cela, l'adhésion. Et on l'appelle une demande.

Comment analyser cette difficulté ? Dans le compte rendu de l'atelier 3, j'entendais le rapporteur parler de la multiplicité des points de vue ou des acteurs qui s'en mêlent. Sur le coup, je ne savais pas comment écrire « s'en mêlent »... Mais pour moi, c'était une bonne image parce qu'effectivement, quand on essaie de placer au centre de nos préoccupations professionnelles les gens et leurs problèmes à résoudre, nous sommes nombreux à nous préoccuper de ces problèmes et des gens. Ce n'est pas simplement moi, éducateur, moi, assistante sociale, moi, puéricultrice, moi, médecin scolaire ou moi, je ne sais quoi ; ce sont encore beaucoup d'autres gens. Mais **chacun fait preuve de générosité, d'expertise en constatant les situations et les problèmes des enfants**. Et puis, il a été dit, dans l'une des restitutions d'atelier, qu'en s'associant, c'était mieux. Il faut communiquer, travailler ensemble, faire du réseau.

Imaginez-vous que la puéricultrice va parler à l'assistante sociale, qui va se mettre à parler à l'éducateur, qui va se mettre à parler au médecin scolaire, qui va se mettre à parler au juge des enfants, qui va se mettre à parler... etc. De quoi ? De l'enfant et de ses problèmes. Et je peux vous, affirmer d'expérience, que l'on en parle beaucoup. On se réunit beaucoup. On travaille beaucoup en commun. Et d'ailleurs, **une partie non négligeable des améliorations que nous tentons d'amener dans nos pratiques professionnelles réside dans ce travail ensemble.** Imaginez-vous que quand j'ai entendu « s'en mêlent », je voyais cela. J'avais l'impression **d'une espèce de filet tressé, dans lequel était prise la personne, de toutes ces bonnes volontés, toutes ces bonnes fées qui tissaient des liens entre elles pour améliorer la situation.** Et cela me fait peur. Je suis toujours très effrayé par cela : comment s'échapper d'un filet ? Je me souviens d'une réunion que nous avons avec le substitut du procureur chargé des enfants et un certain nombre d'autres personnes, dans le cadre d'un groupe de travail sur le schéma départemental, où il était dit la chose suivante : si nous sommes tous bien soudés les uns avec les autres, ils ne pourront plus nous échapper. C'était peut-être cela, le problème, d'ailleurs : ils risquent de nous échapper.

### *Mettre le projet pour l'enfant au centre des préoccupations*

L'évaluation habituelle, qui se centre sur le paradigme selon lequel nous devons résoudre un problème, est une démarche plutôt technique, même bureaucratique, où l'on invente sans cesse des méthodes, des outils, des procédures. Mais la nature même des problématiques, la compréhension du problème échappe aux intéressés. Thierry Berche, l'anthropologue que j'évoquais précédemment, écrivait, dans un livre qui s'appelle « *Anthropologie et santé publique au pays dogon*<sup>2</sup> » – mais nous ne sommes pas si loin de nos préoccupations de l'aide sociale à l'enfance de la France... – que les professionnels restaient ainsi seuls entre eux à discuter des problèmes des gens, sans vraiment évaluer ce que cela donnait. Alors, comment avancer ? Essayez de visualiser mon espèce de maillage de filet avec les personnes au centre, et l'idée qu'au centre de nos préoccupations, il y a les gens. C'est à partir de cette vision enfermante que nous avons fait tout un travail avec un sociologue de l'université de Strasbourg, Serge Ebersold, sur l'intégration des enfants handicapés en milieu scolaire, qui nous a amenés à montrer que l'intégration des enfants handicapés en milieu scolaire normal ne pouvait réussir que si l'on ne cherchait plus à résoudre le problème du handicap, mais que l'on cherchait, avec l'enfant et sa famille, à fabriquer un projet de vie pour l'enfant. Là, nous sommes dans une rupture épistémologique, si j'ose

dire, pour parler un langage un peu philosophique, prélude au changement de paradigme dont nous parlions plus haut. C'est-à-dire que, contrairement à ce que l'on a fait croire aux parents d'enfants handicapés avec la médecine dans les années vingt et les annexes 24 – je ne sais plus le numéro –, à savoir : oui, nous allons réparer vos enfants et vous verrez, ensuite, ils pourront s'intégrer, on sait bien, aujourd'hui, qu'on ne peut pas tellement les réparer, mais on sait bien aussi qu'ils peuvent avoir une vie la plus normale possible si l'on s'en donne la peine. Le décalage est qu'au lieu du problème de l'enfant, c'est le projet pour l'enfant, ou le projet avec l'enfant, que l'on met au centre de nos préoccupations, en essayant d'associer l'enfant et sa famille à ce réseau que l'on tisse pour construire le projet. C'est bien cela, la participation.

### *Une démarche coopérative de construction de projet*

Bien sûr, cela ne va pas sans mal, et je l'ai bien entendu dans les comptes rendus des différents groupes. Mais si l'on passe d'une situation d'« expertocratie » – j'ai entendu ce mot – à une situation où l'« on travaille avec », cela revient à dire que l'on passe d'une situation de résolution de problèmes à une situation de construction coopérative. Je n'ai pas entendu le mot « coopération », jusqu'à présent ; je le balance comme une bouteille à la mer. La démarche visant à une évaluation participative des besoins de l'enfant est nécessairement une démarche coopérative de création de projet.

La démarche de construction de projet est celle qui permet de motiver et d'impliquer les gens. Elle suppose un minimum de réciprocité, c'est-à-dire la reconnaissance de ce que les gens sont capables d'apporter, la reconnaissance du savoir profane dans les situations d'expertise. Ce n'est pas facile parce que nous, les professionnels, nous avons été formés, au contraire, à mettre de la distance. Or, les situations de participation sont, à l'inverse, des situations de nécessaire proximité. Dans la proximité, il se construit des liens. Ces liens reposent sur ce que chacun est capable de donner au système lui-même.

Je n'ai pas le temps de développer mon approche maussienne de la question de la réciprocité, mais il est un fait qu'une situation où les gens ne sont pas capables d'être reconnus dans ce qu'ils ont à donner et à apporter est une situation aliénante, dit Jacques Godbout (– du « a » privatif « lien »). Une fois établie une situation aliénante, essayez donc de travailler avec les gens... Toute la difficulté de l'approche participative est de créer des liens. Et pour créer des liens, il faut accepter de créer des systèmes où les gens ont une place pleine et

<sup>2</sup> Éditions APAD KARTHALA, 1998

**entière.** Voilà une rupture épistémologique, y compris de la relation entre les familles, les enfants et les professionnels. J'entendais, à la fin de l'atelier 3 : le parent peut-il être partenaire ? Ah... Oui... si la famille pouvait être de bonne volonté et aider le travail social... Vous voyez que nous sommes encore loin de la rupture épistémologique.

Je conclurai sur cette approche. **Il ne s'agit pas tellement de tenir compte afin de prendre en charge, mais de prendre en compte afin de coopérer.** C'est la méthode que je vous propose.

### *Un système de coopération équitable*

Mais il me faut tout de même faire une petite synthèse critique de ce que je viens de dire, donc, une critique de la critique... Avec Serge Ebersold, nous avons appelé ce système de coopération un **système de coopération équitable ; équitable, parce que l'équité se construit dans la relation.** Bien sûr, si c'est un soubassement méthodologique primordial, ce n'est pas non plus une panacée.

Attention : **la démarche de coopération est exigeante. Elle demande du temps, elle implique des changements profonds des pratiques des professionnels et, plus encore – et je peux en témoigner dans ma chair –, du management dans les institutions.** C'est dire si le risque est grand de très vite constater, devant les difficultés de la tâche, que les dangers objectifs (de l'enfant) sont là et qu'il est de notre devoir d'intervenir. Il y a effectivement des enfants qui sont en danger. Bien sûr, dans la loi de 2007, on ne parle plus de maltraitance. Mais quand on est préoccupé, par quoi l'est-on ? Je me dis tout de même qu'aucune prise en charge ne devrait intervenir sans qu'ait été réellement travaillée cette démarche coopérative. Et, sur la notion de danger immédiat, **il faut faire attention à ne pas réinterpréter toutes les situations auxquelles on est confronté comme étant des situations de danger, comme l'arbre qui cacherait la forêt.** Malheureusement, la **culture sécuritaire** envahit tout, y compris l'ASE et les institutions publiques ou privées.

### *La place et le rôle des encadrant*

Il s'agirait donc de passer d'un management technobureaucratique par procédures et expertises professionnelles à un système de coopération équitable, et ceci interroge en profondeur la place et le rôle des encadrant. **Qu'est-ce que serait un encadrant dans un système de coopération ? Ce serait un coordinateur.** Mais attention ! Moi aussi, je suis allé regarder dans le dictionnaire. Au mot « coordination », le dictionnaire indique ceci : « *diriger les initiatives ou les actions de plusieurs personnes vers un but commun* ». Pour ma part, je me dis que si un coordinateur dirige, pourquoi ne l'appelle-t-on pas directeur ? Il y a une erreur,

quelque part, dans le dictionnaire, quels que soient les éditeurs. **Coordonner ne signifie pas diriger, mais plutôt créer les conditions dans lesquelles les acteurs se mettent à agir de concert.** Il y a une image à la fois bonne et mauvaise du chef d'orchestre. On dit qu'il dirige un orchestre. Mais en fait, un bon chef d'orchestre ne dirige pas ; il crée les conditions et il fait comprendre aux musiciens comment jouer ensemble et à peu près en harmonie. Peut-être avec une même partition, mais pas toujours ; cela dépend des musiques.

Donc, **le cadre, comme incitateur, comme coordinateur, comme régulateur, comme méthodologiste plutôt que – ce n'est pas exclusif – garant des procédures institutionnelles : voilà un saut qualitatif du management que peu d'institutions sont prêtes à faire.**

Il m'arrive de désespérer. Dans mon domaine, qui est la santé publique, il existe une charte de promotion de la santé, la charte d'Ottawa, que je vous incite à lire absolument. Elle date de 1986. Elle stipule clairement les principes de la participation et de la coopération des gens comme prioritaires. Vingt-quatre ans plus tard, nous avons un colloque à Angers où nous essayons de découvrir que coopération et participation sont indispensables à nos politiques sociales et à nos méthodes. **Les principes de management à la mode dans les collectivités territoriales –** quand je dis « à la mode », c'est que dans les entreprises privées, on n'en est plus là du tout comme j'ai pu le vérifier la semaine dernière dans une intervention dans le milieu des entreprises de sécurité aéronautique – **sont encore de l'ordre du management bureaucratique, voire un peu mieux, mais pas beaucoup. C'est dommage.** Je pense que l'on pourrait faire autrement et je pense que l'on pourrait faire mieux.

Je remercie profondément l'INSET de rendre possible une telle interrogation, mais sans vraiment beaucoup d'illusions.

**ANNE OUI**

*Il nous reste une petite demi-heure pour un temps d'échange.*

**Un participant**

*Je voudrais poser une question ouverte : **quelles seraient les compétences que devrait avoir un cadre pour être capable de créer les conditions et être garant de ces conditions ?***

**MICHEL BASS**

*Je pense qu'il faut commencer par s'interroger, y compris dans les propositions de formation que l'on peut vous faire ici ou là : est-ce que cela signifie quelque chose de penser l'encadrement comme coordination ? Dans la collectivité où j'étais – le conseil général de la Drôme –, il n'était pas envisageable de poser cette question. C'était quasiment interdit. Et ce n'étaient pas de « mauvais bougres », mais des gens ouverts. Les élus étaient des gens ouverts. Nous discutons facilement, entre nous. Nous avons même réussi à faire une recherche scientifique, vous imaginez ! En tout cas, **la première condition est bien de se demander si la coopération et la coordination signifient quelque chose.** Ensuite, on peut voir.*

**PHILIPPE DUCALET**

*Nous avons évoqué **les organisations apprenantes**, à un certain moment, dans les comptes rendus d'atelier. Il y a un autre modèle que nous avons un peu oublié et que pourtant, je trouvais très intéressant, et que nous devons aussi à Philippe Zarifian, celui des organisations qualifiantes. **Un cadre, dans ces conditions, doit être quelqu'un qui va animer et qui va être attentif à ce que se tisse entre les différents acteurs une communauté de sens.** Je rejoins là en partie, justement, **les organisations qualifiantes.***

*La notion d'autorité doit également être remaniée, en tout cas, interrogée. En effet, **ce n'est pas tout à fait cette même forme d'autorité, celle qui ne serait que hiérarchique et qui s'appuierait uniquement sur un système de règles et de procédures, qui est première et efficace. Nous sommes beaucoup plus orientés vers des objectifs partagés.***

*On peut aussi poser la question – je fais également référence aux organisations qualifiantes – **du langage commun, d'un langage qui permette d'agir ensemble.** Dans cette conception, Zarifian fait référence à Habermas avec l'agir communicationnel.*

*Ce sont des pistes. Il n'est pas sûr que l'on forme actuellement les managers dans cette optique. Je l'ignore. Mais cela viendrait interroger la totalité des organisations. C'est complexe... Il faudra du temps. Ou l'éternité...*

**LAURENT SOCHARD**

*Sur cette question de l'encadrement, j'ai fait un lien, quand Catherine Besse a restitué les expériences des deux cadres qui avaient exposé ce qu'ils avaient fait et en quoi cela avait été efficace. Ils étaient, me semble-t-il, dans un décalage. Ils ont fait un pas de côté par rapport à ce que l'on aurait pu supposer qu'ils fassent, de façon routinière. Il y avait une souffrance de grand-mère, on a accepté de l'écouter de cette position de cadre, ce qui a permis aux uns et aux autres de la réécouter différemment. Et il y avait une famille qui, en deux ans, avait fait l'objet de huit ou neuf informations préoccupantes, et le cadre a accepté de venir rencontrer cette famille exceptionnellement. **C'est cette capacité à faire un pas de côté qui emmène aussi les équipes dans un décalage. Le cadre est celui qui peut décaler et qui***

**autorise les gens à se décaler de quelque chose qui s'appelle la routine et qui est mortifère, au bout d'un moment.**

### **Un participant**

Nous pouvons partager cette analyse que vous faites, Monsieur Bass, d'une technocratie qui perdurerait dans le temps – vous donnez l'exemple d'Ottawa, et l'on peut certainement trouver des exemples qui précèdent. Ce constat est relativement fréquent, même si l'on peut donner beaucoup d'illustrations qui vont à contre-courant. Ce qui serait intéressant, pour avancer un peu, serait de se demander pourquoi c'est ainsi. **Pourquoi les institutions restent-elles sur ce modèle, par devers les tentatives des uns et des autres, les analyses pertinentes qui sont faites de la dimension bureaucratique des institutions, des dispositifs publics ? Il faudrait faire un pas de plus, pas un pas de côté, mais un pas en avant, en se disant que si l'on veut faire évoluer, il faut aller au-delà du constat d'une bureaucratie qui se maintient, qui s'auto-entretient** – il y a de nombreux travaux à ce sujet. En particulier, ne pas en parler de façon générale sur les institutions, mais se dire que si l'on observe la question de la protection de l'enfance, on peut certainement partager le constat un peu sévère que vous faites, dans une certaine mesure, et **se demander en quoi**, par exemple, l'objet – je sais que le mot n'est peut-être pas adéquat –, **le dispositif, les familles, les difficultés familiales génèrent** – c'est une hypothèse classique – **cette bureaucratie ou cette difficulté à bouger, à faire bouger les lignes et à considérer la possibilité de travailler avec les familles.**

### **MICHEL BASS**

J'ai été un peu interpellé, mais je pense que ce n'est absolument pas spécifique à l'objet qui nous occupe, c'est-à-dire la difficulté des familles. C'est plutôt qu'il y a, d'une part, un travail qui s'est construit petit à petit, au fur et à mesure des années ou des décennies, avec des formations, des qualifications, des réflexions qui ont beaucoup circulé, en particulier dans le milieu des éducateurs spécialisés, du travail social et même, plus généralement, dans le médico-social ; et, d'autre part, pour employer des termes un peu marxistes, des superstructures de gestion, qui sont devenues de plus en plus gestionnaires. Le grand écart n'a jamais été débattu. **Il y avait quelque chose qui était de l'ordre d'une remise en cause radicale du système punitif par le milieu pédagogique, dans les années cinquante et soixante et de l'autre côté, il y avait une montée en puissance de l'idée de la rationalisation des choix budgétaires.** C'est notre histoire commune. De toute façon, on le voit bien encore aujourd'hui dans les débats sociaux qui nous agitent : l'idée d'améliorer, de **faire en sorte qu'une société soit plus humaine**, cela coûte cher. Et **c'est de toute façon toujours considéré comme un coût.** Que ce soit chez mes élus ou mes directeurs généraux, au conseil général de la Drôme, élus qui sont pourtant « de gauche » – je le mets entre guillemets –, je voyais bien que la question du social était une question qui les « emmerdait » ; c'était de la dépense, de l'obligation, des règlements. Il n'y avait aucune autonomie possible pour les élus. Donc, « débrouillez-vous ». Ce sont des constats. Pourquoi est-ce ainsi ? Pourquoi, par exemple, les formations – j'ai eu trois formations au management en trois ans, en tant que directeur – sont-elles toujours à ce point affligeantes ? Des consultants variés viennent faire de la formation au management sur le style de management, la conduite de projet, la résolution des conflits... Pourquoi est-ce aussi affligeant ? Mais est-il utile de savoir pourquoi ? Nous sommes tous plus ou moins conscients des raisons. Ne pourrait-on pas essayer, avec de l'énergie et de l'huile de coude, d'expérimenter et de partager nos expérimentations ?

### **PHILIPPE DUCALET**

Mintzberg, quand il décrit nos organisations, parle de bureaucratie professionnelle. **Nous sommes dans un modèle de bureaucratie professionnelle.** C'est une réalité. C'est-à-dire qu'il faut absolument avoir des **diplômes très spécifiques et très codifiés pour pouvoir travailler dans nos institutions sociales, médico-sociales et sanitaires.** Récemment encore, il n'y avait que la femme de ménage et le directeur qui pouvaient éventuellement se permettre de ne pas avoir de diplôme ou de qualification. Mais cela a changé. Il y a eu le décret de qualification pour les directeurs ; il n'y en a pas encore pour les femmes de ménage... Mais à part cela, nous passons par le filtre du formatage par le diplôme. **Nous sommes dans un modèle qui est très reproductif et donc, plus long à changer.** Cependant, il ne faut pas non plus que nous soyons pessimistes, parce qu'ici ou là, il se fait des choses très intéressantes. **Il y a également des effets d'échelle. Plus les structures sont importantes, plus il leur est compliqué de se repenser, de se réorganiser. Mais il y a des tentatives très intéressantes de déconcentration,**

**de décentralisation, de types d'institutions plus « adhocratiques », de plus petite taille, plus réactives, etc.** Certes, ces changements prendront peut-être quelques générations et que nous ne serons pas là pour les voir. Il faut aussi être optimiste.

### **Une participante**

Je voudrais apporter un témoignage pour compléter ce que dit Monsieur Bass et pour cela, vous faire état d'un parcours professionnel. J'ai une formation de travailleur social. J'ai ensuite pris des fonctions d'encadrement dans le secteur privé associatif habilité dans le champ de la protection de l'enfance. J'ai opté pour une association qui avait elle-même choisi d'exercer des missions de service public. C'est une réalité. Mes fonctions d'encadrement prises, j'ai eu besoin de me former. J'ai suivi une belle formation de directeur, ce qui existe de mieux dans notre secteur, paraît-il, à savoir la formation Cafdes [Certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement ou de service d'intervention sociale]. Quand vous dites que c'est désespérant, c'est pire que cela. Au point que finalement, j'ai fait le choix de quitter ce secteur pour intégrer la fonction publique. Aujourd'hui, je suis inquiète. Cela ne fait qu'un mois et demi que j'ai intégré la fonction publique, mais à entendre ce qui se dit aujourd'hui dans la salle, je me dis que c'est définitivement perdu. Il faut vraiment que j'envisage une réorientation, mais totale.

### **MICHEL BASS**

Venez dans la Drôme, il y a des moutons et des chèvres...

### **Un participant**

Je voudrais aller à l'encontre de ce climat général parce que je pense que si nous étions vraiment dans un système bureaucratique, nous n'aurions pas le fonctionnement que nous avons aujourd'hui. Le vrai fonctionnement bureaucratique n'est pas du tout celui que je constate, moi, dans le département. Le management qui est en place ne me paraît pas si éloigné d'un management participatif, même s'il y a des progrès à accomplir et des choses à faire bouger. Nous parlons des besoins. Je n'ai pas en tête tous les éléments théoriques à cet égard, mais on peut aussi dire quantité de choses sur la théorie des besoins. **La critique que vous faites me semble très dure et il me semble que le fonctionnement que nous avons aujourd'hui, dans nos institutions et dans nos collectivités, n'est pas si mauvais,** même si je partage votre remarque, en revanche, sur le fait que les élus ne sont pas intéressés par le social, par ce qui a trait aux dépenses obligatoires, qui ne sont pas trop leur tasse de thé. Mais quelques-uns s'y intéressent encore. En tout cas, il me semble que le constat que vous faites est trop désespérant par rapport à ce que j'observe et aux capacités d'évolution, sans doute modestes et progressives, mais qui me paraissent tout à fait évidentes.

S'agissant des propos de Madame Rimbault, je me disais, pendant votre intervention, **qu'un certain nombre de travailleurs sociaux de base de votre département gardent sans doute leur quant-à-soi par rapport au projet en place et continuent à faire ce qu'ils ont envie de faire, quel que soit le mode de fonctionnement du département.** C'est peut-être davantage une de nos préoccupations : **parvenir à ce que tout le monde se mette d'accord pour avancer plus ou moins dans la même direction, dans une démarche qui ne peut pas être celle de l'armée, où l'on donne des ordres et où les choses fonctionnent, mais en ayant une coopération globale qui s'améliore.**

### **CHANTAL RIMBAULT**

Pour vous répondre sur ce point, je ne me leurre pas sur le fait que nous ne soyons pas à l'armée – et fort heureusement. J'écris « à l'armée » en deux mots... **Je pense que nous sommes face à un vrai enjeu en matière de changement, par rapport à la protection de l'enfance, l'enjeu d'une évolution très forte de nos pratiques professionnelles.** Je suis moins pessimiste que mon voisin, mais c'est peut-être parce que j'ai une longue expérience de management dans les collectivités locales, à propos de la bureaucratie, même si elle peut être à l'œuvre – mais je pense qu'elle est aussi à l'œuvre dans quelques très grosses entreprises privées et que ce n'est pas le propre des administrations, parfois. C'est un état d'esprit, une manière de faire.

Il est vrai que nous essayons d'impulser – et c'était la même chose dans les postes que j'occupais précédemment – une réflexion commune. **Commençons par partager déjà le sens et les valeurs pour ensuite, les décliner en actions. Mais je pense qu'un département, aujourd'hui, est dans l'obligation d'avoir une direction – au sens politique du terme – sur ces questions et que, si l'on veut avoir une direction au sens politique du terme, il faut bien, à un moment, qu'elle soit donnée d'une manière ou d'une autre.** C'était le sens de mon intervention autour du schéma, du projet, pour

dire que l'évaluation avait sa place également dans ce domaine. C'est aussi, d'une certaine manière, resituer ce qui est devenu une obligation légale, la traduire en termes de projet et en réflexion collective autour de cette obligation légale, faute de quoi, il y aura des appropriations individuelles. Et je pense que ce n'est pas l'objet. Le sens même de la protection de l'enfance est bien de partager un certain nombre de références communes. Ensuite, la part qui reste au travail social et qui est plus individuelle, avec l'encadrement de proximité, c'est l'analyse de ce recueil d'informations. **Au fond, qu'est-ce qu'un outil d'aide à l'évaluation ? C'est permettre une analyse, c'est se poser des questions sur un certain nombre de thèmes que l'on n'aurait peut-être pas abordés.** En tout cas, c'est ce que nous ont renvoyé certains professionnels du Val-de-Marne qui ont testé l'outil : « cela m'a permis de me poser des questions et d'aborder avec la famille certains points que j'avais du mal à aborder ». C'est cela, un outil ; ce n'est pas une finalité en soi. C'est permettre de faire ce travail et de le faire, effectivement, sur un mode plus participatif avec la famille. Il ne faut pas verser dans l'évangélisme. Hier, tout n'était pas noir et demain, tout ne sera pas rose. Nous accompagnons un changement et la question est de savoir comment soutenir l'encadrement dans l'accompagnement du changement.

Pour moi, **être cadre de proximité** – ce que j'ai été un certain nombre d'années : je vous parle donc aussi de ce que je connais et que vous connaissez comme moi –, cela **passé aussi par la sécurisation des équipes.** Et pour qu'un cadre de proximité soit en capacité de sécuriser une équipe, face à quelque chose qui peut générer de l'angoisse, à certains moments, il faut qu'il soit disponible. Vous l'avez tous vécu comme moi : des professionnels qui rentrent d'une visite à domicile, qui déboulent dans votre bureau et qui vous disent : « il faut que je vous en parle »... Rien n'est pire, à ce moment-là, que de leur dire de revenir dans trois jours. Non. Il faut arriver à dégager dans la journée, dans les heures qui suivent, un peu de disponibilité pour les écouter. Pour moi, **s'il y a une compétence que l'on a besoin, aujourd'hui, de valoriser auprès de l'encadrement de proximité, c'est cette tâche : la disponibilité auprès des professionnels pour ramener de la sécurité et vraisemblablement, pour favoriser l'expression, parfois, d'un certain nombre de divergences dans l'analyse d'une même situation.** Ne pas être du même avis, ce n'est pas très grave. Heureusement que nous ne sommes pas tout le temps du même avis ; sinon, ce serait dramatique. Il s'agit de confronter les avis, de les analyser ensemble et, à partir de l'observation qui a pu être recueillie, de prendre ensemble une orientation ou, au contraire, de décider d'investiguer davantage de telle ou telle façon. Je crois qu'il y a une vraie manière de valoriser et de soutenir l'encadrement de proximité dans cette tâche. Pour moi, l'enjeu est là, aujourd'hui. Il est de se dire que **nous sommes bien dans le cadre d'un travail d'équipe, ce qui ne veut pas dire que tout le monde est à la même place,** parce qu'il est utopique de le laisser croire. Nous sommes à des places différentes, mais c'est bien pour cela que nous avons ce vrai travail d'équipe et qu'à un moment donné, il y a **quelqu'un qui est dans une posture qui est davantage une posture de décision.** Mais cela ne dévalorise pas pour autant le travail qui a été accompli par les autres. Ce travail d'évaluation est un outil d'aide à la décision, globalement. C'est ainsi que je l'analyse et c'est ainsi que j'ai envie de le faire passer en Val-de-Marne auprès des équipes.

### **Un participant**

Je voudrais ré-intervenir à propos de ce qu'a dit Monsieur Bass. Après votre intervention, j'ai une petite once de culpabilité à vous entendre. Vous avez parlé de la charte d'Ottawa et de ce colloque qui a lieu aujourd'hui, soit vingt-quatre ans plus tard. Ma question est un peu provocatrice : **qu'avez-vous fait, vous, comme directeur de l'enfance, pour engager une démarche coopérative auprès de vos cadres ?**

Je voudrais par ailleurs vous livrer une réflexion à propos des actions de terrain. J'ai l'impression qu'il y a beaucoup de mouvement, qu'il y a une véritable ingénierie de terrain, et je suis toujours surpris de voir qu'en fait, **les lois n'arrivent que dix ans, quinze ans, peut-être vingt-quatre ans après des réflexions menées sur le terrain** avec des gens qui travaillent effectivement sur le terrain. Nous sommes dans ce triptyque loi / éthique / clinique, et il y a quelque chose qui me semble manquer : le moteur qui nous amène en permanence à réinterroger la clinique, parce que des progrès sont accomplis, à nous interroger nous-mêmes sur ce que nous faisons et où nous allons, avec un cadre de loi auquel on ne peut pas échapper.

Enfin, j'ai été formé à la **médiation familiale.** J'en beaucoup entendu parler et pourtant, elle n'a pas été tellement évoquée. Elle figure pourtant aussi dans la loi de 2007.

**Michel Bass**

« Qu'avez-vous fait, docteur ?... » C'est un juste retour des choses... Je vais évoquer plusieurs points.

D'abord, **changer de modèle de management expose celui qui veut manager autrement à une démolition en règle par l'institution.** Ce sont des risques énormes, que j'ai pris ; et je ne suis plus dans l'institution.

Ensuite, nous avons toujours essayé de faire en sorte que l'analyse dont parle Madame Rimbault soit **une analyse partagée et une analyse qui repose sur quelques bases théoriques, méthodologiques et scientifiques, dans laquelle le choix des mots et celui des situations ne se soient pas faits dans l'urgence.** Je vais vous donner un exemple. Nous avons monté, dans la Drôme, un dispositif qui s'étend dans tout le département, qui s'appelle « **groupe d'évaluation clinique** ». De quoi s'agit-il ? D'analyser collectivement une situation prise au hasard dans les dossiers classés depuis plus de trois ans. Une fois que l'on a sorti ce dossier au hasard, on réunit les principaux acteurs et, si possible, la famille, et on relit le dossier. On le lit, simplement, de la première à la dernière ligne, collectivement. C'est absolument décapant. Vous parliez de culpabilité... Le but n'est pas de rendre les gens coupables. Encore que le début de la culture soit tout de même de reconnaître la culpabilité. En l'occurrence, toutefois, l'objectif n'est pas de prendre les gens la main dans le sac, mais de prendre conscience, les uns et les autres, tous autant que nous sommes, quelle que soit la place où nous nous situons, que nous avons pu dire des choses affreuses, que nous avons pu prendre des décisions tordues, que nous avons pu prendre des décisions sur des choses sur lesquelles nous n'avions pas le quart de la moitié des arguments qu'il aurait fallu pour prendre cette décision. Et tout cela, cela a pu durer, pour certains, dix-huit ans, vingt et un ans... C'est salutaire.

Autre chose, également : au sein de l'atelier 4, nous avons parlé d'autorité, de pouvoir, etc. Dans le compte rendu du groupe 4, le mot « autoriser » a été employé. Je pense que **dans le mot « autoriser », il y a l'autorité, et dans le mot « autorité », il y a le mot « auteur ».** Vous dites qu'il y a énormément de choses qui se passent sur le terrain, des gens qui agissent, et c'est vrai. Je me souviens d'un travail que j'avais réalisé pour le conseil général d'Ille-et-Vilaine, il y a quelques années. Les choses les plus intéressantes que nous avons identifiées dans ce qui se faisait en matière de santé, au conseil général, étaient des choses que personne ne connaissait, parce que les gens se cachaient, parce que **l'innovation nécessite de prendre des chemins détournés et contournés.** Ce que j'ai essayé de faire, c'est de **créer les conditions où les gens qui voulaient expérimenter, innover, créer soient autorisés, incités et accompagnés.** Certains en ont profité, d'autres non. Comme le dit Madame Rimbault, nul n'est prophète en son pays. Mais tout de même, cela permet de faire avancer les choses.

Le plus important est de pouvoir se dire que **l'on n'a plus le droit de parler des gens sans leur présence.** Pour moi, c'était un incontournable, que je n'ai pas réussi à faire évoluer. Je trouve cela insupportable, mais vraiment insupportable. Si cela m'arrivait à moi, je pense que je pourrais mettre un couteau entre les omoplates de ceux qui le font. Je m'étonne d'ailleurs souvent qu'il n'y ait pas plus de violence dans l'aide sociale à l'enfance. Je trouve intolérable que l'on puisse parler de moi dans mon dos. C'est vraiment quelque chose où j'ai constamment repassé les plats, en disant que si nous n'y arrivions pas, que c'était difficile, impossible, que nous ne savions pas nous y prendre, nous devons continuer à réfléchir à ce qui nous en empêchait et à ce que nous pouvions faire pour y arriver un peu mieux.

### **Un participant**

Je veux bien mettre sur le compte de la fatigue de la fin du deuxième jour que nous nous laissons emmener tous ensemble vers cette jubilation dans la déconstruction. Moi-même, étant petit, je n'ai jamais construit de château de cubes que dans le plaisir souverain de le détruire après. Mais tout de même, **il me gênerait que les personnes qui sont en position d'encadrement, notamment d'encadrement intermédiaire, c'est-à-dire proches des familles et des gens de terrain, quittent ce séminaire avec ce sentiment désespéré d'une machine bureaucratique infernale.** Bien sûr, tout ce que vous dites, j'aime aussi le penser. Mais il faut bien vivre. **Ce qu'un cadre, de sa place, va prendre comme décision, ne résulte jamais que d'une organisation constitutionnelle. Il ne faudrait pas lui laisser porter le poids tout seul, sèchement, dans la culpabilité, de la fonction qu'il exerce.** Il travaille avec une délégation de signature d'un président qui tire ses compétences d'une organisation constitutionnelle ; et les institutions ne fabriquent pas toutes seules, parce qu'elles sont désespérées, la manière dont elles vont se positionner. Je ne vous invite donc pas du tout à écouter Michel Bass, dont j'aime beaucoup la pensée, mais réjouissez-vous de continuer à encadrer des gens qui cherchent à s'occuper des enfants. Un point c'est tout. (applaudissements)

### **Une participante**

*Je n'entends pas ainsi l'intervention de Monsieur Bass. J'entends quelqu'un qui nous dit : faites attention, dans la place d'acteur que vous jouez dans ces institutions effectivement élues, puisque les conseils généraux sont constitués d'élus. **Effectivement, nous appartenons à ces institutions, mais soyons vigilants** – c'est en tout cas ainsi que je l'entends – **à la place que nous tenons, en tant qu'encadrants, et veillons, quand nous tenons notre position, à être à l'écoute des discours que nous avons.** Je l'entends plutôt comme une invitation à faire attention et non comme une culpabilisation ou comme quelque chose qui nous ferait déprimer. Je crois qu'il y a quantité d'autres choses, dans notre société, qui nous font déprimer. Pour ma part, j'entends cela comme un appel à la vigilance et je ne l'entends pas du côté de la dépression.*

### **Anne Oui**

*Nous allons tous repartir avec beaucoup de choses à repenser, à partager dans les équipes.*

*Il nous reste à vous remercier tous d'avoir participé à ces deux jours et peut-être, à donner un rendez-vous pour l'année prochaine...*

### **Laurent Sochard**

*En effet. Les dates du séminaire de l'an prochain sont déjà fixées. Ce seront les mêmes que cette année, avec une année de plus, les 27 et 28 septembre 2011. Nous vous invitons donc pour le quatrième séminaire que nous coorganiserons avec l'Oned, ici même, à travailler sur la place des familles et des enfants dans la protection de l'enfance. Nous avons commencé à réfléchir à cela, il faut continuer cette exploration.*

*Pour faire le lien avec ce que disait Guy Patriarca et les propos pessimistes que nous avons entendus, j'ai une formule de Gramsci que j'affectionne beaucoup. Il dit qu'il **faut sans doute « allier le pessimisme de l'intelligence à l'optimisme de la volonté »**. Certes, il y a des moments où, du côté de l'analyse, on a un devoir de lucidité, sinon nous serions naïfs ; en même temps, de toute façon, aux endroits où nous sommes, nous avons un devoir d'optimisme : il faut aussi construire les choses. Les deux ne sont pas du tout en opposition. Nous sommes habités par les deux à la fois, et c'est peut-être ce qui nous rend un peu sains d'esprit.*

Transcription des actes : Résumémo, Nantes – 02 40 47 12 70

Mise en page – INSET Angers – Communication 02 41 22 41 17



[www.inset-angers.cnfpt.fr](http://www.inset-angers.cnfpt.fr)



**INSET d'Angers**  
Rue du Nid de Pie  
BP 62020 - 49016 Angers Cedex  
Tél. : 02 41 22 41 22  
Fax : 02 41 22 41 78

© 11/8871/ACB/CNFPT Studio Graphique