



Étude sur la validation scientifique d'un référentiel d'évaluation des situations familiales en protection de l'enfance

Rapport final

Pierrine Robin, Conseillère technique
Patrick Grégoire, Conseiller technique
Claire Lamy, Conseillère technique
Eliane Corbet, Directrice technique

Avril 2010

Introduction	3
I) Historique des travaux précédents	4
II) Méthodologie de l'étude.....	5
2.1 <i>La pertinence</i>	5
2.2 <i>La fidélité inter correcteur</i>	6
2.3 <i>La validité critériée concomitante et concurrente</i>	6
2.4 <i>L'applicabilité, l'évaluation des coûts de passation</i>	7
III) Présentation des résultats de l'étude de validation	8
3.1 <i>La mise en place de l'étude</i>	8
3.2 <i>Des étapes préalables : des formations et la construction d'outils de validation</i> ...	8
3.3 <i>Difficultés rencontrées : la situation d'arte fact de la validation</i>	9
3.4 <i>Les résultats de la validation</i>	11
a) <i>Pertinence</i>	11
b) <i>Validité critériée concurrente</i>	13
c) <i>Fidélité</i>	21
d) <i>Appropriation, applicabilité, adhésion</i>	26
Conclusion.....	35
Bibliographie	37
ANNEXES	39
Grille de cotation pour la validation.....	40
Grille modifiée par la validation	50
Tableau fidélité inter juge	60
L'évaluation de la maltraitance en tension : l'exemple de la définition participative d'un référentiel	65

Introduction

La loi réformant la protection de l'enfance du 5 mars 2007 est venue placer la question de l'évaluation diagnostique au cœur du dispositif de protection de l'enfance et en donner la responsabilité première aux Conseils généraux.

Dans ce contexte, nous avons mené une étude, en réponse à l'appel d'offre ouvert 2006 de l'ONED sur l'élaboration et le test d'un référentiel d'évaluation des situations familiales en protection de l'enfance, en partenariat avec quatre Conseils généraux— le Rhône (69), la Haute-Savoie (74), la Seine-et-Marne (77), le Val-de-Marne (94).

Face aux attentes formulées par les Conseils généraux partenaires, qui se sont saisis de l'outil, nous avons demandé une suite d'étude dans le cadre de l'appel d'offre thématique pluriannuel sur « la création, la validation scientifique et la diffusion d'outils susceptibles d'aider les professionnels dans leur missions d'évaluation, lorsqu'ils doivent évaluer la situation d'enfants faisant l'objet d'une information préoccupante ou lors du réexamen d'une situation d'enfants faisant l'objet d'une mesure de protection de l'enfance ». Ceci afin de pouvoir procéder à la validation scientifique du référentiel élaboré. En effet, si le référentiel est amené à être utilisé, il est nécessaire qu'il soit validé, afin que les conditions de son utilisation et les résultats obtenus soient fiabilisés.

Dans ce rapport, nous rappellerons l'historique de l'étude précédente et la méthodologie de l'étude de validation, puis nous présenterons les résultats de ce travail de validation avant d'évoquer les perspectives de suite. En annexe de ce travail, nous présentons un article de réflexion sur les possibilités et des limites de la formalisation de l'évaluation en protection de l'enfance.

I) Historique des travaux précédents

En réponse à l'appel d'offre ouvert 2006 de l'ONED, nous avons mené une étude de 18 mois, sur l'élaboration et le test d'un référentiel d'évaluation des situations familiales en protection de l'enfance, en partenariat avec quatre Conseils généraux— le Rhône (69), la Haute-Savoie (74), la Seine-et-Marne (77), le Val-de-Marne (94)¹. En suivant la méthode des recommandations pour la pratique clinique (de la Haute Autorité de Santé), nous avons élaboré, avec l'aide d'un groupe de travail pluri professionnel et pluri institutionnel, un cahier des charges de l'évaluation diagnostique, à partir duquel nous avons construit un référentiel d'évaluation des situations familiales en protection de l'enfance.

Le référentiel d'évaluation diagnostique en protection de l'enfance construit pour les situations de vie des enfants de 0 à 6 ans et de leur famille, faisant l'objet d'une primo évaluation ou d'une évaluation en cours de mesure, s'adresse principalement aux services des Conseils généraux. L'outil vise à aider les professionnels à estimer si l'enfant est dans une situation de danger ou de risque de danger, à déterminer les mesures éventuelles nécessaires, et à en apprécier la pertinence dans le temps. Dans ce référentiel, l'évaluation est conçue comme une démarche dynamique, basée sur l'observation clinique du développement de l'enfant et de la relation parent-enfant et le partage de sens entre professionnels de différentes disciplines d'une part et entre les professionnels et les usagers d'autre part. Après s'être intéressé au contexte socio-économique, familial et environnemental de vie de l'enfant, le référentiel invite à dresser le bilan de l'état de développement de l'enfant. Il propose ensuite de s'intéresser à la parentalité et à la qualité des relations parents-enfant. L'évaluation est abordée de manière thématique avec des temps de synthèse réguliers et une synthèse finale. Outre les domaines déjà cités, le référentiel comporte un volet administratif et un chapitre visant à produire un diagnostic dynamique et la formulation de propositions et d'indicateurs de suivi de mesure. Ce référentiel, soumis à un groupe de lecture, composé d'experts représentatifs de différents courants de pensée, a pu être testé par la suite dans les quatre Conseils généraux partenaires de l'étude afin de s'assurer de sa validité de contenu, de sa pertinence et de son applicabilité.

Au cours du test, on a pu constater que la demande d'outils d'évaluation n'est pas seulement un processus « *top down* » venant des directions, mais aussi un processus « *bottom up* » qui rencontre un fort écho chez les professionnels de terrain. Ainsi, un consensus semble actuellement s'opérer chez les professionnels de terrain et d'encadrement sur la nécessité de se doter d'outils d'évaluation et de trianguler les approches évaluatives. C'est pourquoi nous avons demandé une suite d'étude dans le cadre de l'appel d'offre thématique pluriannuel sur « la création, la validation scientifique et la diffusion d'outils susceptibles d'aider les professionnels dans leur missions d'évaluation, lorsqu'ils doivent évaluer la situation d'enfants faisant l'objet d'une information préoccupante ou lors du réexamen d'une situation d'enfants faisant l'objet d'une mesure de protection de l'enfance », afin de pouvoir procéder à la validation scientifique du référentiel élaboré.

Le référentiel testé comporte trois volets : un guide d'utilisation, une trame de questionnement et une grille de cotation.

¹ Voir le rapport final de l'étude et la synthèse de la recherche

II) Méthodologie de l'étude

Si le référentiel est amené à être utilisé, il est nécessaire qu'il soit validé, afin que les conditions de son utilisation et les résultats obtenus soient fiabilisés. Cette étude vise donc à s'assurer que la construction opérée par le référentiel est valable scientifiquement.

La validité scientifique externe d'un test fait référence à l'exactitude, à la justesse et à l'utilité des conclusions tirées des résultats des tests. La notion de validité externe est l'une des composantes essentielles de la qualité d'une évaluation, qui dépend également de la validité de contenu de l'outil, de la pertinence des items retenus, de la validité de la structure interne du test (homogénéité, cohérence,...), de la performance du test et de son applicabilité (coûts de passation de l'outil en temps et en moyens ; et étude de l'acceptabilité pour les évaluateurs).

Quatre méthodes principales ont été retenues pour s'assurer de la validité du référentiel :

- l'étude de la pertinence
- l'étude de la fidélité inter correcteur, (inter-juges/concordance)
- l'étude de la validité critériée concomitante et concurrente
- l'étude de l'applicabilité

Ces méthodes, visent chacune à apporter un éclairage sur l'outil et ses caractéristiques mais elles comportent également des difficultés et des limites. La méthode la plus importante est la fidélité inter-juges. D'autres méthodes, plus difficiles à réaliser et effectuées dans une démarche plus qualitative que quantitative seront réalisées sur un plus petit nombre de situations, comme la validité critériée concomitante et concurrente. Il est à noter que suite à la rencontre s'étant tenue à l'ONED en septembre 2008, certaines de ces méthodes ont été amendées afin de fiabiliser au maximum leurs mises en œuvre.

2.1 La pertinence

Rappel : L'étude de la pertinence d'un outil s'intéresse à la qualité des items et domaines retenus.

Visée :

- les objectifs de l'outil sont-ils respectés ?
- les concepts sont-ils adéquats par rapport à l'objectif ?
- les dimensions et les indicateurs permettent-ils de décrire la gamme possible de toutes les situations ?
- les formulations proposées (indicateurs, cotation, consignes de codage) sont-elles fidèles aux concepts utilisés, compréhensibles et perçues de manière suffisamment univoques pour les évaluateurs ?

Méthodes :

Sur l'ensemble des situations étudiées:

- passation d'un questionnaire à chaque équipe et professionnel
- analyse des erreurs de remplissage
- analyse des modalités non utilisées

2.2 La fidélité inter correcteur

Rappel :

La fidélité inter correcteurs (ou inter-juges) mesure les écarts de remplissage entre des professionnels A et B, remplissant l'évaluation pour une même liste d'individus La fidélité inter-juge s'évalue par le coefficient de concordance (coefficient Kappa).

Visée :

Les qualités de l'outil sont-elles conservées lorsque des mesures sont effectuées par deux observateurs sur la même situation ?

Méthodes :

La « **fidélité inter juge** » est mise en œuvre dans **3 départements** avec des professionnels volontaires suite à une formation préalable au référentiel et aux modalités de recueil. Elle est réalisée par **dyades de professionnels de même statut (ex : deux éducateurs, deux puéricultrices, deux assistantes sociales)**, sur **trois situations nouvelles concernant des enfants de 0 à 6 ans**. Les professionnels de la dyade réalisent **l'évaluation sur une même situation et remplissent le référentiel sans communiquer entre eux**, avec ensuite **un temps de travail *in situ* avec le chercheur pour appréhender et consigner les possibles divergences entre les deux évaluateurs**.

Limites :

- Il est possible que les éventuels écarts de résultats ne soient pas directement imputables à l'outil mais à des différences en termes d'organisation des équipes, à des conflits d'interprétation ou à des positionnements idéologiques.
- Cependant il sera intéressant, lorsque des écarts apparaîtront, de compléter l'étude statistique par des entretiens qualitatifs, afin de pouvoir expliquer les raisons de ces écarts.
- La formation préalable peut néanmoins réduire ces risques.

2.3 La validité critériée concomitante et concurrente

Rappel :

-La validation critériée concomitante est une méthode qui s'applique dans les cas où il existe une mesure indépendante et directe de la caractéristique que le test est supposé mesurer.

-La validité nomologique ou concurrente s'assure de la corrélation entre le test à valider et un autre test déjà valide, qui mesure un construit qui devrait théoriquement être corrélé avec le construit mesuré (sans être le même construit).

Visée :

Quel est le degré de concordance des résultats des évaluations conduites avec référentiel comparées avec d'autres méthodes d'évaluation concurrente ou concomitante ?

Méthodes :

- Pour tester la **validité critériée concurrente**, il a été prévu de comparer sur 10 situations à la pouponnière de la Maison de l'enfance de Bourg-en-Bresse et au service de la DPE du Conseil général d'Annecy les résultats obtenus à la suite de l'utilisation du référentiel avec les résultats obtenus avec d'autres méthodes d'évaluation, comme le Brunet et Lézine.

Limites :

-Il faut souligner cependant que le Brunet et Lézine, validé en France concerne uniquement le développement de l'enfant et ne pourra donc être corrélé qu'avec une partie du référentiel, ce qui pose une limite.

2.4 L'applicabilité, l'évaluation des coûts de passation

Rappel :

L'applicabilité s'intéresse à l'appropriation de l'outil.

Visée :

- Quel est le coût de passation pour les évaluateurs ?
- Les utilisateurs adhèrent-ils à l'outil ?

Méthodes :

Sur l'ensemble des situations étudiées:

- recueil des temps de remplissage
- passation d'un questionnaire d'accessibilité pour chaque équipe afin de recueillir les difficultés rencontrées, ainsi que les avis négatifs ou positifs.

Le dispositif de l'étude de validation repose sur les partenariats déjà constitués avec les Conseils généraux (01, 74, 77, 94). Un groupe de suivi de l'étude, réunissant des représentants des Conseils généraux impliqués, est pensé afin de prévoir la mise en œuvre des méthodes de validation, de s'assurer de leur homogénéité dans les différents terrains de validation (réunion de septembre 2008) et de comparer et discuter les résultats obtenus et prévoir les suites (réunion mars 2010).

III) Présentation des résultats de l'étude de validation

3.1 La mise en place de l'étude

Une rencontre a eu lieu à l'Oned en septembre 2008 avec les départements de la Seine-et-Marne et du Val-de-Marne et le CREAI Rhône-Alpes en vue de préciser la démarche de validation, ses étapes et son cadre juridique. Le Conseil général de la Haute-Savoie a été rencontré par ailleurs en octobre 2008.

Il s'est agi pour le CREAI Rhône-Alpes dans un premier temps de solliciter à nouveau ses partenaires d'étude pour la signature des conventions de recherche. Pour les Conseils généraux, ceci impliquait de remobiliser en interne leurs équipes afin de rechercher les unités territoriales et les professionnels qui participeraient à la validation. Il s'est agi également pour les Conseils généraux de présenter la démarche aux partenaires (cf réunions en Seine-et-Marne et dans le Val-de-Marne avec la justice et l'éducation nationale).

3.2 Des étapes préalables : des formations et la construction d'outils de validation

Par ailleurs, le démarrage de l'étude de validation nécessitait un certains nombre d'étapes préalables.

Notre outil n'étant pas un outil psychométrique avec des questions fermées et quantifiées, il nous a fallu tout d'abord à partir de la trame de questionnaire issue du référentiel initial, construire une grille de cotation pour la validation en fermant ou en quantifiant les questions problématisées du référentiel afin de pouvoir effectuer les calculs statistiques. En effet, nous avons privilégié cette solution de la grille de cotation, adossée au référentiel initial plutôt que de la codification *a posteriori* des réponses obtenues aux questions ouvertes pour garantir une plus grande objectivité et éviter des interprétations abusives dans le traitement des données. Mais contre toutes attentes, les professionnels de terrain ont plutôt accueilli favorablement cette grille de cotation alors que les professionnels présents au groupe de travail avaient marqué un refus fort de toutes questions fermées.

De plus, demander à des professionnels de participer à la validation inter-juge, nécessite au préalable de les former au référentiel pour s'assurer que les résultats des tests de validation portent bien sur l'outil en lui-même et ne soient pas biaisés par une non appropriation de l'outil. Quatre sessions de formation de 3 jours ont donc eu lieu dans les départements de février à mai 2009, réunissant environ 20 professionnels par département. Les formations portaient sur le rappel du cadre législatif et normatif de l'évaluation, les théories explicatives de la maltraitance sur lesquelles repose le référentiel, les méthodologies évaluatives proposées dans le référentiel et l'explicitation des items retenus. Une formation à

la méthodologie de la validation inter-juge était également dispensée à l'appui d'un cas pratique sur la grille de cotation.

Suite aux formations, des dyades de même profession ont été formées chez les professionnels pour réaliser la fidélité inter-juge, en évitant les biais liés à des différences de formations initiales.

Enfin, la validation critériée devait également être encadrée. Nous sommes donc positionnés en appui aux professionnels pour répondre à leurs interrogations. Le test de validité a été encadré par des Conseillers techniques du CREAM Rhône-Alpes.

3.3 Difficultés rencontrées : la situation d'artefact de la validation

Dans la conduite de ce projet, nous avons rencontré plusieurs difficultés, qui expliquent que cette validation n'ait pas été réalisée sur le nombre de situations escomptées initialement.

La situation *d'artefact* de la validation, imposée dans le protocole de validation, qui impliquait que l'évaluation soit réalisée sur des situations d'enfants de 0 à 6 ans, en dyade de même profession et sans communication au cours du remplissage, a posé de nombreuses difficultés aux professionnels.

Dans les trois départements, c'est tout d'abord le faible nombre d'évaluations demandées sur les situations de 0 à 6 ans, dans la période et le calendrier de l'étude, qui a été relevé.

C'est également l'intervention en dyade de même profession qui a mis en difficulté les professionnels, justifiée néanmoins pour les nécessités de la validation, pour éviter les biais liés à des différences de formation et de culture professionnelle.

En Haute-Savoie, les professionnels n'avaient pas l'habitude de travailler en binôme et se sont trouvés alors en difficulté pour justifier auprès des usagers « l'intrusion » d'une seconde personne dans la situation. Pour eux, cette intervention supplémentaire était contraire à leur déontologie, d'autant plus que la situation pouvait nécessiter l'intervention d'une tierce personne d'une autre profession.

Par ailleurs, dans les autres départements où le binôme était une pratique actée dans l'évaluation, justifiée par la nécessité d'un croisement des regards, c'est le fait de travailler avec une personne de la même profession qui a posé difficultés. En effet, dans la pratique habituelle, les binômes sont constitués de personnes de deux professions différentes. Tandis que l'étude de validation nécessitait de faire intervenir en dyade des personnes de même profession.

Mais on peut penser néanmoins que le fait d'avoir fait travailler des personnes, certes de même profession mais non habituées à évaluer ensemble et parfois originaires de différents services a pu induire des biais liés à des différences de cultures professionnelles.

Ensuite, le fait de ne pas pouvoir communiquer dans le remplissage du référentiel a pu aussi mettre en difficulté les professionnels habitués à une culture de l'échange et de l'oralité.

Enfin, le fait de réaliser les évaluations en double et avec l'appui d'un outil nouveau a induit un surcroît de travail pour les professionnels, qui explique que la validation n'a pas pu être réalisée sur le nombre de situations escomptées initialement.

Ainsi même si la validation n'a pas pu être réalisée sur le nombre de situations escomptées du fait des difficultés rencontrées, liées à la pratique professionnelle, des résultats intéressants sont néanmoins à présenter tant sur les aspects de la pertinence, de la fidélité, de la validité critériée et de l'applicabilité.

3.4 Les résultats de la validation

Les résultats de la validation, seront traités sous angle quantitatif et qualitatif.

Les résultats que nous présentons ici sont issus d'un traitement statistique des grilles de cotation, de l'analyse de la concomitance entre la passation de la grille de cotation et celle du Brunet et Lézine, de l'analyse du remplissage des trames de questionnement, du traitement des questionnaires sur la pertinence et l'applicabilité du référentiel et des divers éléments évoqués lors des réunions de partage et de restitution des analyses conduites avec les professionnels *in situ* en Seine et Marne, en Val de Marne, et en Haute Savoie.

Nous aborderons tour à tour les différents aspects de la validation retenus : la fidélité, la validité critériée, la pertinence, et l'applicabilité.

a) Pertinence

Objectif

L'étude de pertinence s'intéresse principalement à la qualité des items et des domaines retenus et leur compréhension mais elle peut également interroger la nature du questionnement initial.

Méthode

L'étude de la pertinence est réalisée au travers de l'analyse du questionnaire sur la pertinence du référentiel, rempli par les professionnels et de leurs remarques lors des réunions de partage et de restitutions.

Résultat

Au regard de l'analyse des questionnaires remplis par les professionnels sur la pertinence des items retenus, il ressort que « les questions de chaque paragraphe éclairent les thèmes abordés et détaillent bien ce qui est à observer et à analyser. Les questions suggérées sont précises et orientent les recherches ».

L'intérêt des professionnels semble particulièrement fort pour « le développement de l'enfant, la parentalité et l'exercice de l'autorité parentale, la formulation d'hypothèses et caractérisation de la situation, les propositions de mesures ». Tandis que l'intérêt semble moindre pour « le contexte socio-économique, culturel, environnemental et la santé ».

Les professionnels trouvent intéressant de recentrer l'analyse sur l'enfant, son développement et le « projet pour l'enfant ». Mais ils trouvent également important de prendre en compte « tout ce qui entoure l'enfant » : « les interactions familiales », « l'histoire

familiale », les « ressources de proximité (famille, structure) ». Ils trouvent pertinente la notion d'évaluation de la « capacité de mobilisation des parents ».

Les concepts utilisés semblent appropriés et les formulations proposées compréhensibles. Les différentes modalités de réponses leur semblent embrasser les différentes situations rencontrées : « les indicateurs paraissent aborder un panel de situations très large. Ils aident même à aborder des dimensions auxquelles nous n'aurions pas pensé d'emblée ».

Toutefois, ils soulignent que les items devraient permettre de préciser les réponses de chacun des parents en cas de couple séparé. Certains items leur ont posé difficultés comme l'item père inconnu ou la distinction entre les données « directes » ou « indirectes » dans les informations administratives. Ils soulignent qu'en cas de non réponse à un item, il faudrait préciser s'il s'agit d'une question non évaluable ou non pertinente pour la situation. Il pourrait également être intéressant d'ajouter une question concernant l'alimentation dans le domaine de la santé.

La logique globale de présentation est apparue comme claire. Pour certains, « les pages de synthèses sont très parlantes mais semblent réductrices par rapport à ce qui a été analysé juste avant. Par contre, elles font assez bien apparaître les difficultés et la notion de danger recherché ». Tandis que d'autres ont trouvé « rébarbatif les synthèses à la fin de chaque domaine », mais estiment que « la synthèse atout-points d'inquiétudes, intéressante, peut être conservée ». La cohérence des trois documents (référentiel, trame de questionnement, grille de cotation) a pu également par endroit être interrogée. L'ergonomie du document doit également être travaillée pour permettre un remplissage informatique de l'outil.

Concernant le questionnement initial, certains professionnels ont souligné la difficulté d'utiliser le même outil pour évaluer une situation familiale initiale ou pour construire des indicateurs de suivi de mesure et un projet pour l'enfant ou encore pour évaluer des possibilités de retour.

Le référentiel interroge donc la frontière entre évaluation et accompagnement et la continuité de la relation avec la famille.

Ces premiers aspects relatifs à la pertinence du référentiel doivent être complétés par l'analyse de la validité critériée.

b) Validité critériée concurrente

Objectif :

Cette méthode vise à mesurer le degré de concordance d'un outil nouvellement construit avec une ou plusieurs méthodes d'évaluation concurrente scientifiquement validées ayant le même objet ou un objet semblable.

Méthodologie :

Il n'existe pas, en France, d'outil validé qui couvrirait l'ensemble du champ du référentiel. Nous avons en conséquence fait le choix de comparer le domaine de la santé et du développement de l'enfant propre au référentiel avec les résultats d'un test validé en France et couramment utilisé dans les dispositifs d'accueil de jeunes enfants : le Brunet Lézine Révisé. Ce test est une échelle de développement psychomoteur de la première enfance. Une version concerne les enfants de 0 à 30 mois et une autre des enfants plus âgés. Il s'attache à évaluer quatre axes : le développement postural, celui de la coordination, celui du langage et celui de la sociabilité.

Rappelons que le référentiel n'étant pas un outil psychométrique avec des questions fermées et quantifiées, nous avons construit à partir de la synthèse sur la santé et le développement de l'enfant une grille de cotation fermant et quantifiant les questions ouvertes du référentiel. L'objectif a été de faciliter la comparaison avec les résultats chiffrés du Brunet Lézine. Nous avons proposé une cotation de 1 à 4, la modalité 1 correspondant à un état ou à un niveau de développement très satisfaisant et la modalité 4 à un état ou un niveau de développement très insatisfaisant.

La démarche que nous poursuivons dans le cadre de la validation critériée concurrente est d'apprécier le niveau de concordance entre :

- les données recueillies auprès des référents qui accompagnent les enfants au quotidien (le plus souvent des auxiliaires de puériculture), données recueillies à l'aide du référentiel et,
- les résultats obtenus lors de la passation du Brunet Lézine assurée par une psychologue du dispositif concerné

La validation critériée a été réalisée à partir de deux terrains : la Maison de l'Enfance de l'Ain (pour huit situations), le Conseil général de Haute-Savoie (pour quatre situations).

A la Maison de l'Enfance de l'Ain, chaque fois que la psychologue a testé un enfant à l'aide du Brunet Lézine, nous en sommes avertis et dans les jours qui suivent nous entrons en contact avec la référente de l'enfant qui cote les éléments du référentiel concernant la santé et le développement de l'enfant. Notons que la passation du Brunet Lézine se fait généralement en présence de la référente qui rassure l'enfant et indique que certaines épreuves échouées dans la situation de test sont réalisées dans la vie quotidienne.

En Haute-Savoie, ce sont deux psychologues qui, en concertation avec les référentes des enfants, ont testé les enfants à l'aide du Brunet Lézine et ont coté à l'aide du référentiel. 3 des 4 enfants de Haute-Savoie sont accueillis dans le cadre d'une famille d'accueil.

Les professionnels qui ont collaboré à ce travail nous ont fait part de nombreuses remarques et ont apporté de nombreux autres éléments concernant le développement des enfants. Ces apports concourent à l'amélioration de la pertinence du référentiel. Ces modifications sont présentées en fin de rapport.

Il était important que les deux démarches soient proches dans le temps, le développement d'un jeune enfant pouvant s'avérer considérable dans un laps de temps court.

Nous disposons des données nécessaires à cette comparaison – résultats du Brunet Lézine et cotation du référentiel- pour 12 situations.

8 situations proviennent de la Maison de l'Enfance de l'Ain et 4 situations proviennent des services de l'ASE du Conseil général de la Haute Savoie.

Pour deux enfants de Haute-Savoie (situation 11 et 12) c'est la version destinée aux enfants de plus de trente mois qui a été utilisée. Cette version n'autorise pas les mêmes comparaisons chiffrées. Elle fonctionne en échec/réussite sans proposer de notes sinon une note de développement global.

Nous incluons ces deux situations dans les tableaux chaque fois que c'est pertinent.

Situation : sexe et âge

	Sexe	Age
Situation 1	Féminin	2 ans, 5 mois, 6jours
Situation 2	Masculin	1 an, 2 mois, 13 jours
Situation 3	Masculin	14 mois, 14 jours
Situation 4	Masculin	2 ans, 11 mois, 19 jours
Situation 5	Féminin	2 ans, 20 jours
Situation 6	Masculin	9 mois, 22 jours
Situation 7	Féminin	2 ans, 3 mois, 18 jours
Situation 8	Féminin	1 an, 11 mois, 26 jours
Situation 9	Masculin	22 mois, 5 jours
Situation 10	Féminin	16 mois, 10 jours
Situation 11	Masculin	4 ans, 6 mois
Situation 12	Féminin	4 ans, 6 mois

Une difficulté s'est d'emblée présentée pour analyser ces données.

Les axes de développement de l'enfant testés par le Brunet Lézine- postural, coordination, langage sociabilité- ne correspondent pas terme à terme avec les axes évalués par le référentiel-psychomoteur, cognitif, relationnel, psychique.

Il nous est néanmoins apparu justifié de procéder aux comparaisons suivantes après analyse et après avoir pris l'avis de la psychologue de la Maison de l'Enfance de l'Ain qui utilise en routine et de longue date le Brunet Lézine.

Par ailleurs, il est pertinent de comparer le quotient de développement global obtenu avec le Brunet Lézine et l'évaluation du développement proposée dans la conclusion du chapitre sur la santé et le développement du référentiel.

Les comparaisons auxquelles nous avons procédé sont les suivantes :

Brunet Lézine	Référentiel
Développement postural	Développement psychomoteur
Coordination	Développement cognitif
Sociabilité	Développement relationnel
Quotient global de développement	Développement global (conclusion)

Tableau 1
Comparaison Développement postural / Développement psychomoteur

	Brunet Lézine	Référentiel
Situation 1	103	2
Situation 2	96	3
Situation 3	82	3
Situation 4	67	3
Situation 5	97	3
Situation 6	79	3
Situation 7	87	1
Situation 8	77	2
Situation 9	83	4
Situation 10	104	1

De façon à faciliter la comparaison, nous avons fait correspondre les notes au Brunet Lézine et la cotation du référentiel.

Notes du Brunet Lézine	Cotation référentiel
Entre 70 et 80	3 3 2
Entre 80 et 90	3 1 4
Entre 90 et 100	2 3 3 1

Tableau 2
Comparaison Coordination et développement cognitif

	Brunet Lézine	Référentiel
Situation 1	78	1
Situation 2	79	3
Situation 3	96	3
Situation 4	67	3
Situation 5	86	3
Situation 6	82	NR
Situation 7	82	3
Situation 8	79	4
Situation 9	73	4
Situation 10	99	1

Notes au Brunet Lézine	Cotation référentiel
Entre 60 et 70	3
Entre 70 et 80	1 3 4 4
Entre 80 et 90	3 3
Entre 90 et 100	3 1

Non renseigné pour une situation

Tableau 3
Comparaison Sociabilité / Développement relationnel

	Brunet Lézine	Référentiel
Situation 1	82	2
Situation 2	82	1
Situation 3	82	1
Situation 4	85	2
Situation 5	75	3
Situation 6	52	3
Situation 7	87	3
Situation 8	77	3
Situation 9	79	3
Situation 10	107	2

Notes au Brunet Lézine	Cotation référentiel
Entre 50 et 60	3
Entre 70 et 80	3 3 3
Entre 80 et 90	2 1 1 2 3
Plus de 100	2

Tableau 4
Comparaison développement harmonieux / développement disharmonieux

	Brunet Lézine	Référentiel
Situation 1	Disharmonieux	Harmonieux
Situation 2	Disharmonieux	Harmonieux
Situation 3	Disharmonieux	Harmonieux
Situation 4	Harmonieux	Harmonieux
Situation 5	Disharmonieux	Harmonieux
Situation 6	Disharmonieux	Harmonieux
Situation 7	Disharmonieux	Disharmonieux
Situation 8	Harmonieux	Disharmonieux
Situation 9	Harmonieux	Harmonieux
Situation 10	Harmonieux	Harmonieux
Situation 11	Disharmonieux	Harmonieux
Situation 12	Harmonieux	Harmonieux

Tableau 5
Comparaison Quotient global de développement / Développement global (conclusion)

	Brunet Lézine	Référentiel
Situation 1	85	3
Situation 2	82	3
Situation 3	88	3
Situation 4	72	3
Situation 5	86	3
Situation 6	74	3
Situation 7	76	2
Situation 8	76	4
Situation 9	73	4
Situation 10	102	4
<i>Situation 11</i>	<i>97</i>	<i>4</i>
<i>Situation 12</i>	<i>114</i>	<i>4</i>

Notes au Brunet Lézine	Cotation référentiel
Entre 70 et 80	3 3 2 4 4
Entre 80 et 90	3 3 3 3
Entre 90 et 114	4 4 4

Analyse/ Résultat

D'une façon générale, nous constatons des écarts significatifs dans l'évaluation du développement de l'enfant à l'aide du Brunet Lézine et l'évaluation par la référente de l'enfant à l'aide du référentiel.

Dans les différents champs de développement, ces écarts ne sont pas homogènes, en ce sens qu'ils n'indiquent pas une appréciation systématiquement plus positive ou négative avec l'un ou l'autre des outils d'évaluation.

Le développement de l'enfant dans ces différents champs peut être évalué comme problématique au Brunet Lézine et non problématique ou moins problématique à l'aide du référentiel et vice versa.

Une concordance des deux outils aurait été mise en évidence s'il y avait eu une correspondance entre les notes les plus basses au Brunet Lézine et la cote 4 ou 3 au référentiel et inversement une correspondance entre les notes les plus élevées au Brunet Lézine et les cotes 1 et 2 au référentiel.

Les tableaux comparatifs ne nous permettent pas de tirer cette conclusion, sauf peut être le dernier tableau concernant le développement global où une concordance semble se profiler.

Concernant l'appréciation du caractère harmonieux ou disharmonieux du développement de l'enfant, nous constatons néanmoins qu'il y a 7 désaccords et 5 accords et que 6 des désaccords vont dans le même sens, c'est-à-dire que le développement est jugé disharmonieux dans le cadre du Brunet Lézine et jugé harmonieux par la référente à l'aide du référentiel.

Nous faisons l'hypothèse qu'il est plus difficile de percevoir des écarts de développement dans le cadre d'une relation de proximité quasi quotidienne avec un enfant que dans la situation de passation de test au cours de laquelle la dimension subjective et d'investissement de l'enfant est moins prégnante². A l'appui de cette hypothèse, nous faisons le constat que dans 10 situations les référentes estiment que le développement de l'enfant est harmonieux. On peut penser également que le Brunet et Lézine permet une évaluation beaucoup plus objective et précise du développement de l'enfant alors que les questions larges et ouvertes du référentiel laissent plus de part à la subjectivité.

Ce travail nous permet donc d'attirer l'attention sur la rigueur nécessaire quant à l'évaluation du développement de l'enfant, évaluation qui constitue un critère essentiel lors de la première évaluation de la situation et lors des évaluations en cours de mesure. Celles-ci devraient permettre d'étayer le point de vue quant à la pertinence de la mesure mise en œuvre quelle qu'en soit la nature. Il peut être utile d'associer une pluralité de méthodes évaluatives, un référentiel ouvert à des outils plus psychométriques.

Ce travail nous conduit également à nous réinterroger sur la formulation de la conclusion sur le développement de l'enfant dans le référentiel qui est problématique car elle contient en fait deux questions en unes.

Estimez-vous que le développement de l'enfant est affecté et que son avenir pourrait être entravé si aucune prise en charge adaptée n'est mise en œuvre ?

La première concerne le développement de l'enfant et la deuxième son avenir au regard d'une prise en charge adaptée.

Il semble que les référents des enfants ont plutôt choisi de coter la deuxième indiquant ainsi la pertinence d'une prise en charge et la nécessité que celle-ci se poursuive. La grande majorité des enfants est en effet accueilli dans le cadre d'une pouponnière

² Une difficulté perçue par les professionnels est la vision sur positivée du développement de l'enfant par les auxiliaires, en prise directe avec la prise en charge, tandis que la vision des psychologues lors de la passation du Brunet et Lézine ferait ressortir des difficultés non perçues dans le quotidien. Pour les auxiliaires, reconnaître que l'enfant n'a pas évolué, c'est reconnaître l'échec de leur intervention, d'où la tentation des psychologues de taire les résultats du Brunet et Lézine en réunion d'équipe.

Cette formulation a également pu mettre en difficulté les professionnels car elle implique un jugement sur l'avenir de l'enfant et donc une vision prospective de l'évaluation.

Toutefois, cette validation critériée avait été effectuée à titre expérimental, la méthode de validation la plus importante, quant à la mesure de la fiabilité de l'outil, étant la fidélité inter-juge.

c) Fidélité

Objectif :

L'analyse de fidélité vise à s'assurer que deux évaluateurs de même profession utilisant le référentiel sur la même situation arrivent à la même conclusion.

Méthode :

L'analyse de la fidélité a été réalisée à partir du recueil des grilles de cotation sur 22 situations, auprès de 12 dyades de professionnels sur 3 départements.

En termes d'origine géographique, on notera que sur ces 22 situations :

2 proviennent de Haute-Savoie (74)

10 de Seine-et-Marne (77)

10 du Val-de-Marne (94)

On peut penser que nous avons eu plus de retours en Seine-et-Marne et en Val-de-Marne, en raison d'importants relais territoriaux identifiés pour le projet.

Il est également important de s'intéresser à la répartition des situations en fonction de l'origine professionnelle. Alors qu'un équilibre entre les différentes professions avaient été souhaité au départ, on notera que sur les 12 dyades de professionnels volontaires :

7 sont constituées de puéricultrices ou d'infirmières,

3 d'assistantes sociales

et 2 d'éducatrices.

Au total, 3 situations ont été rendues par des éducateurs, 5 situations ont été remises par des assistantes sociales, 14 situations ont été remises par des puéricultrices ou des infirmières.

On remarque donc une prédominance de dyades et de situations remises par des professionnels de santé (puéricultrices, infirmières). Cette prédominance s'explique sans doute par le fait que ces professionnels sont, du fait de leur formation, plus habitués à utiliser des outils d'évaluation et des échelles de cotation et sont plus directement concernés par les situations des 0-6 ans.

L'analyse de la fidélité inter juge a constitué, en un calcul pour chacun des 154 items, des coefficients de concordance et de kappa, en agrégeant les réponses de l'ensemble des dyades sur les 22 situations.

Le coefficient de concordance mesure le degré d'accord entre les juges. Le coefficient Kappa **K** intègre à l'analyse la proportion d'accord aléatoire et mesure le pourcentage de l'accord maximum corrigé de ce qu'il serait sous le simple effet du hasard³. Le kappa est particulièrement utilisé pour les questions dichotomiques ou catégorielles.

³ Il propose de chiffrer l'intensité ou la qualité de l'accord réel entre des jugements qualitatifs appariés. Il exprime une différence relative entre la proportion d'accord observée P_o et la proportion d'accord aléatoire P_e qui est la valeur espérée sous l'hypothèse nulle d'indépendance des jugements, divisée par la quantité disponible au-delà de l'accord aléatoire.

Cependant le kappa comporte trois biais. A proportions d'accord observé identiques, l'estimation du coefficient de Kappa est plus élevée lorsque les effectifs marginaux sont répartis de façon équilibrée sur les différentes modalités de réponses. De même, le Kappa est plus élevé lorsque le déséquilibre est imparfait que lorsqu'il est parfait. Il est plus élevé lorsque le déséquilibre est asymétrique que symétrique.

Dans la littérature, l'accord inter-juge au regard du coefficient de concordance est considéré comme bon quand il est supérieur ou égal à 80%. Tandis que le kappa est souvent analysée comme suit :

<i>Accord</i>	<i>Kappa</i>
Excellent	$\geq 0,81$
Bon	0,80 - 0,61
Modéré	0,60 - 0,41
Médiocre	0,40 - 0,21
Mauvais	0,20 - 0,0
Très mauvais	$< 0,0$

Les limites de ce classement sont arbitraires et peuvent varier selon l'étude réalisée, par exemple en psychiatrie où la part d'incertitude est grande, un accord modéré dans l'échelle proposée ci-dessus pourrait être considéré excellent.

Il reste que pour cette étude, nous retiendrons un item comme problématique quand son coefficient de concordance est inférieur à 80% ou quand son coefficient de kappa est inférieur à 0,41.

Résultat/Analyse

L'analyse du tableau présenté en annexe sur les coefficients de concordance et de kappa pour chacun des **154 items** du référentiel atteste d'un nombre important d'accords forts. Etant noté en préalable que sur 2 items, le calcul de l'accord n'a pas été possible, sur 54 items le calcul du coefficient de kappa n'a pas été possible et sur 22 items, le nombre de réponses valides est inférieur à 11 (c'est-à-dire à la moitié des situations).

Au regard du coefficient de concordance, **l'accord est supérieur à 80% pour 120 items**, et donc inférieur à 80% pour 34 items.

Tandis qu'au regard du kappa, l'accord est **excellent, bon ou modéré pour 70 items** et médiocre ou mauvais sur 33 items.

L'accord final, sur la mesure d'aide est également concluant puisque **64 % des cas l'accord est total**, c'est-à-dire que les professionnels sont points pour points d'accord sur la proposition de mesure **et dans 46 % l'accord est fondamental** dans le sens où les professionnels sont d'accord sur le niveau de réponse (non intervention, une poursuite de l'évaluation, accompagnement par le service social, aide administrative contractuelle financière, éducative en milieu ouvert, avec un accueil, signalement) mais peuvent proposer des variantes sur les modalités de mises en œuvre.

L'analyse des items où l'accord est modéré ou médiocre, ou où les réponses valides sont inférieures à la moitié des situations est néanmoins nécessaire.

Dans une vue d'ensemble, on notera tout d'abord que les items relatifs au contexte socio-économique et environnemental de vie de l'enfant, et à la proposition de mesure semblent poser moins de difficultés que les items relatifs au développement de l'enfant et aux compétences parentales. Ce qui confirme l'idée que les professionnels sont plus tournés sur la recherche de solution que sur le diagnostic.

Une analyse plus fine, item par item permet d'identifier une pluralité d'origine à ces difficultés.

→ Il peut s'agir tout d'abord d'une difficulté pour le cotateur de recueillir l'information ou d'un item dont l'utilité n'apparaît que dans un très petit nombre de cas.

C'est le cas des items, sur le contexte socio-économique, relatifs à *l'accès au droit, aux difficultés civiles et pénales, au contexte religieux* qui ne sont utiles que dans un très faible nombre de situations. Dans ce même sens, il n'apparaît pas utile, du fait du faible taux de remplissage de faire apparaître sur le contexte socio-économique *le point de vue d'un autre adulte de référence*, distinct du père et de la mère. De même, la *perception par le centre de loisir du développement de l'enfant*, est un item qui n'a été possible de remplir pour aucun cotateur.

→ La formulation de l'item, du fait du vocabulaire trop spécifique, non usuel ou ambigu, employé peut poser des difficultés :

En ce sens, les items sur la *situation familiale actuelle de vie* ou la *stabilité de la cellule familiale* paraissent trop ambigu pour permettre un accord entre professionnels.

Les items relatifs à la *dynamique globale de développement, la santé somatique, le développement cognitif, le développement psychomoteur, l'état psychique, le développement relationnel* sont difficiles à analyser dans le sens où la proportion de concordance est forte (> 80 %) mais le kappa est faible ou modéré. Deux hypothèses peuvent être faites relatives à ces items. On peut penser, à l'appui du questionnaire distribué aux professionnels sur la pertinence des concepts utilisés dans le référentiel, que les notions de dynamique globale de développement, de développement psychomoteur, cognitif, relationnel, psychique sont des notions très spécifiques, peu utilisées par les professionnels dans les évaluations. On peut penser également que ces écarts renvoient à une difficulté pour les professionnels d'évaluer le développement de l'enfant.

Cette même analyse peut être faite dans le domaine de la parentalité en ce qui concerne les items sur les *comportements psychopathiques des parents, la capacité à laisser l'enfant à sa place d'enfant, ou la capacité à favoriser l'autonomie de l'enfant* qui renvoient sans doute à des notions peu usuelles pour les professionnels.

→ L'analyse des items relatifs aux réponses des parents aux besoins de l'enfant fait aussi apparaître une problématique de genre.

Alors que les accords dans l'évaluation de la stabilité, de la permanence et de la prévisibilité de la mère sont forts, les désaccords sont massifs dans l'évaluation de la stabilité, de la

permanence et de la prévisibilité du père. De même au regard du kappa, il semble plus difficile pour les professionnels d'évaluer le niveau de préoccupation du père pour le développement de son enfant que celui de la mère. Inversement au regard du kappa, les accords sont forts dans l'évaluation des capacités du père à stimuler cognitivement son enfant et faible en ce qui concerne cette même capacité pour la mère.

→ Les items peuvent également mettre en difficulté le cotateur car ils impliquent de recueillir le point de vue des usagers.

Là encore, la problématique de genre est présente. Pour exemple, il semble plus difficile pour les professionnels, de recueillir le *point de vue de la mère sur la situation économique* que le point de vue du père. Il semble plus difficile pour les professionnels d'appréhender la *perception du père des soutiens de proximité* à sa disposition que la perception de la mère.

Cette même difficulté apparaît dans les items qui impliquent de juger du degré de conscience des usagers sur la situation ou encore de leur capacité à faire face à cette situation :

Estimez-vous que l'enfant a conscience d'un éventuel danger ?

Les parents reconnaissent-ils l'existence d'un problème éventuel, sont-ils préoccupés par la situation de leur enfant ?

La famille parvient-elle à faire face à ce contexte de vie ?

Toutefois au regard de l'analyse du remplissage de la trame de questionnement, on peut penser que cette difficulté est accrue par l'exercice de la cotation. En effet, s'il n'est pas facile de retranscrire dans l'écrit le point de vue des usagers, il est encore plus difficile de coter ce point de vue dans une grille de cotation.

→ Les items peuvent également mettre en difficulté les évaluateurs car ils impliquent d'établir des relations de causalité. C'est le cas des questions suivantes :

Le cas échéant, les problèmes contextuels identifiés ont-ils un fort impact sur l'enfant ?

Les difficultés de développement de l'enfant sont-elles liées à son contexte de vie familial ?

→ Les items peuvent également mettre en difficulté l'évaluateur car ils impliquent une pondération ou une indication de fréquence :

Si les parents ne répondent pas à tout ou partie des besoins de l'enfant, s'agit-il d'une situation momentanée ou d'un problème chronique ?

Quelle est la fréquence d'apparition de la situation de danger ou de risque ?

L'analyse du remplissage des trames de questionnement, avec des réponses du type « il s'agit d'un problème ponctuel mais qui se répète » indique qu'il faudrait introduire la modalité cyclique à ces questions dont la réponse ne comprenait que deux modalités [ponctuel ou durable].

→ Les items peuvent aussi mettre en difficulté les évaluateurs car ils impliquent un raisonnement déductif.

Si l'enfant présente des problèmes de santé somatique, sont-ils pris en charge de manière adaptée ?

S'il s'agit d'un problème momentané, une aide socio-éducative ponctuelle est-elle nécessaire ?

Mais curieusement l'item intitulé « s'il s'agit d'un problème permanent, un environnement de substitution doit-il être pensé pour l'enfant ? » a recueilli 100% d'accord et un kappa de 1.

→ Les items peuvent aussi mettre en difficulté les évaluateurs car ils impliquent une évaluation prospective sur l'avenir de l'enfant ou un jugement durable sur les capacités parentales. C'est le cas des items suivants :

Estimez-vous que le développement de l'enfant est affecté et que son avenir pourrait être entravé si aucune prise en charge adaptée n'est mise en œuvre ?

Est-ce qu'une dimension du développement de l'enfant risque d'être affectée durablement ?

Les parents sont-ils en mesure de répondre aux besoins de l'enfant et de proposer une relation adéquate ?

→ Enfin, concernant la proposition de mesure, les items pour lesquels le kappa est faible sont les items concernant la poursuite de l'évaluation, les aides médico-sociales, la médiation familiale, l'accompagnement en économie sociale et familiale, ce qui correspond à des mesures soit nouvellement introduites par la loi, soit des mesures peu utilisées.

Finalement cette analyse de la fidélité du référentiel nous en apprend autant sur les problèmes et questions posés par référentiel que sur les difficultés de l'évaluation en protection de l'enfance puisque c'est sur les problèmes ontologiques de l'évaluation en protection de l'enfance que cette étude nous conduit : la difficulté d'évaluer les compétences parentales et le développement de l'enfant, la difficulté d'associer l'utilisateur, la difficulté d'utiliser un raisonnement déductif, la difficulté d'avoir un regard prospectif, la difficulté de prendre en compte le genre dans l'évaluation.

Un dernier aspect de la validation concerne l'applicabilité du référentiel.

d) Appropriation, applicabilité, adhésion

Objectif :

Cette dernière étape de la validation s'intéresse à l'appropriation par les professionnels de l'outil mais aussi au coût de passation engendré, et à l'adhésion des professionnels par rapport à la démarche proposée.

Méthode :

Cette dernière étape est menée en trois temps : par l'analyse du remplissage par écrit des trames de questionnement par les professionnels pour 16 situations, par l'analyse du questionnaire sur le coût de la passation et au travers des éléments que nous ont apportés les professionnels sur les intérêts et les limites de la démarche dans les réunions d'échanges et de restitutions.

Résultats/analyse :

Appropriation

Aussi peut-on penser que l'analyse du remplissage de la trame, dans les différents domaines d'évaluation étudiés (contexte socio-économique et environnemental, développement de l'enfant, l'exercice des fonctions parentales) peut s'avérer d'un grand intérêt pour faire état de l'appropriation du référentiel. Dans l'utilisation du référentiel, les professionnels expriment des difficultés pour évaluer le développement de l'enfant, les compétences parentales et pour manier la théorie de l'attachement alors que le contexte socio-économique ne pose pas de difficultés.

Des données plus précises sur le contexte socio-économique et environnemental

On notera tout d'abord que le contexte socio-économique et environnemental est un domaine bien rempli par les professionnels. Les données socio-économiques telles que le logement, le revenu, l'emploi des parents sont présentes. Les données relatives à la situation de l'enfant (lieu de vie, lieu de garde, scolarité, fréquentation) sont également bien renseignées. L'aspect interculturel est pris en compte. De plus, il est intéressant de noter que ces données sont analysées au regard de la situation vie de l'enfant. Les professionnels peuvent par exemple s'interroger sur la compatibilité entre les horaires de travail des parents et la prise en charge de l'enfant. Les perceptions divergentes des parents, de l'environnement et du professionnel apparaissent.

Alors que de nombreuses recherches ont pointé l'absence de prise en compte dans l'évaluation du contexte socio-économique et la difficulté pour les professionnels de citer la situation professionnelle des parents (Sellenet, 2007), cette étude montre que lorsque ces données sont demandées, il n'apparaît pas de difficultés particulières à ce qu'elles soient renseignées.

Un développement de l'enfant appréhendé par le prisme de l'image apparente de l'enfant

Concernant la partie sur le développement de l'enfant, on notera tout d'abord que les éléments sur la santé de l'enfant sont assez peu renseignés.

Les autres aspects du développement (psychomoteur, cognitif, relationnel, psychique) sont présents. Mais si certains professionnels ont repris les items indiqués dans le référentiel, du type « développement harmonieux/disharmonieux », « développement en progression », « frein dans les acquisitions », on note que pour la majorité d'entre eux ces concepts restent difficiles à manier.

La description que les professionnels font du développement relève plus de l'image apparente de l'enfant, de la manière dont l'enfant se présente à eux dans la relation.

Si l'on reprend les notions utilisées, on peut dresser le portrait-robot d'une enfant évaluée. La petite fille apparaît aux professionnels comme « coquette, soignée, enjouée ». Dans son développement psychomoteur, elle est décrite comme « active et taquine ». Elle « aime rire », elle est « souriante », « pleine de vie ». Dans ses capacités d'apprentissage, elle est évaluée comme « éveillée, curieuse, assez têtue ». Dans son développement social, elle est perçue comme « très jolie, très charmeuse et adorable ». Elle est « ouverte », c'est une enfant au « contact immédiat », « gracieuse et souriante ». Son état psychique est appréhendé au regard de son « état calme et doux ». C'est une « enfant souriante qui paraît épanouie ». A l'inverse d'autres enfants seront décrits comme « très agité », ou encore « en retrait » et « triste ».

Les notions utilisées sont très subjectives et relèvent du registre de l'imagerie. Ainsi on peut le voir, le fait de poser des questions précises sur les différents aspects du développement n'empêche pas la résurgence d'éléments plus subjectifs.

Les professionnels, interrogés sur cet écart entre des questions très objectives et des réponses plus subjectives, ont apporté plusieurs éléments de compréhension. Ils soulignent tout d'abord que ces éléments extérieurs sur l'apparence de l'enfant sont des éléments importants de leur évaluation car ils peuvent renseigner sur la manière dont les parents s'occupent de leurs enfants. D'autres mentionnent que si ces éléments sont présents, c'est qu'il n'y avait pas d'inquiétudes majeures sur le développement de l'enfant à mentionner. Enfin, d'autres soulignent que la présence de ces éléments subjectifs est liée à l'absence de connaissance fine de la part des professionnels des stades de développement de l'enfant.

Au regard de ces constats, deux propositions d'amélioration du référentiel peuvent être faites :

- il est possible d'ajouter un champ d'évaluation sur l'image apparente de l'enfant qui pourrait servir de porte d'entrée à une analyse plus objective du développement de l'enfant.
- il est nécessaire de préciser les items et les variables d'analyse du développement de l'enfant dans ses différents aspects.

Il est également à noter que l'analyse des temps de jeux avec l'enfant reste très pauvre avec beaucoup de description sur les types de jeu mais peu sur les capacités de concentration de l'enfant.

Un autre élément important relatif au développement affectif et relationnel de l'enfant est à analyser au regard de la notion d'attachement.

Une confusion présente entre les notions d'attachement et d'amour

Une grande confusion apparaît dans l'analyse du remplissage du référentiel dans les items relatifs à l'attachement entre les concepts d'attachement *secure* ou *insecure* et les notions d'amour et d'affection.

En effet pour répondre aux questions relatives à l'attachement, les professionnels peuvent décrire « *une relation très proche* », « *une réaction affective* », « *des gestes affectueux avec sa maman* », « *une plus grande distance avec son papa qui est plutôt maladroit et ne manifeste pas de sentiment* », « *une enfant très proche de sa maman* », « *une bonne relation avec sa mère, avec plus de réserve avec le père* », « *une relation proche et complice* », « *une famille unie* », « *beaucoup de réserve malgré un attachement réel* », « *un lien d'attachement réel et réciproque* », « *un lien d'attachement très fort* », « *une mère très attachée à sa fille* » « *qui lui apporte tout l'amour dont elle est capable* », « *un attachement des parents à leurs enfants indéniables* », « *des parents aimants* », « *qui aiment leurs enfants* ».

Plusieurs confusions sont à relever dans ces propos : le glissement de la notion d'attachement de l'enfant à la notion d'attachement du parent et la confusion qui s'opère entre l'attachement, l'affection, l'union et l'amour.

Cette confusion est particulièrement prégnante quand les professionnels en viennent à détacher la notion d'attachement de la réponse des parents aux besoins de l'enfant alors que dans la théorie de Bowlby c'est bien par la réponse aux besoins de l'enfant que se crée l'attachement *secure* : « *Les valeurs éducatives du couple parental ne lui permettent pas de répondre toujours justement aux besoins de l'enfant sans que le lien d'attachement en soit altéré* », « *l'attachement est réel à ses parents, il cherche le contact, s'adapte qu'il y ait réponse ou pas* ».

Il est donc nécessaire de renforcer les formations sur la théorie de l'attachement.

Une difficulté pour répondre aux questions sur les compétences parentales

Les items sur la pratique de la parentalité et les réponses des parents aux besoins de l'enfant semblent difficiles à remplir pour les professionnels. Dans ces items, les pères semblent par ailleurs jugés toujours plus sévèrement que les mères. Par contre, dès que la question porte sur le discours des parents, ce qui est le cas dans la question, « *y a-t-il des différences de point de vue entre les parents sur l'éducation de leurs enfants, la réponse est plus aisée* ». Les professionnels ont visiblement du mal à se détacher du discours des parents pour analyser les réponses des parents aux besoins de leurs enfants : « *dans le discours Madame a des réponses adaptées aux besoins de sa fille* ».

De la collaboration à l'adhésion

Le référentiel aide les professionnels à se recentrer et à recentrer la discussion avec les parents sur le bien-être de l'enfant.

Si certains restent dans une évaluation de la collaboration du parent avec l'intervenant : « *Madame est agréable de contact et très coopérative* ». D'autres cherchent à retranscrire les évolutions effectives du parent en direction de son enfant durant l'évaluation et à définir à quelles conditions l'aide peut être efficace.

Mais plus que dans la reconnaissance de responsabilité vis-à-vis de l'enfant, les professionnels peuvent être à la recherche « d'une reconnaissance de tort ».

De la retranscription du point de vue des usagers à la construction commune de sens

Dans certaines trames, on peut percevoir l'effort fait par les professionnels pour retranscrire de manière intacte le point de vue des parents. On voit alors apparaître la perception des parents du développement de leur enfant, ou du vécu familial : « *Les parents décrivent l'enfant comme...* » ; « *Monsieur explique....* ». Les professionnels peuvent retranscrire les solutions recherchées ou proposées par les parents.

Mais la construction commune de sens entre professionnels et usagers restent difficile à faire émerger et l'interprétation du professionnel semble in fine l'emporter : « *les parents ont été coopératifs et respectueux vis-à-vis de nos explications durant l'évaluation* ».

Applicabilité :

De l'avis de l'ensemble des professionnels interrogés, le référentiel demande un surcroît de travail non seulement du fait de la nécessité de s'approprier l'outil (coût d'apprentissage) mais également parce que les questions posées demandent de réaliser bien plus d'entretiens, d'observations, de visites à domicile que le temps consacré habituellement aux évaluations.

Le temps de remplissage de la trame de questionnement est évalué très variablement, entre 4 h et 30 minutes, selon les professionnels, et selon que l'on se situe dans une première utilisation ou une seconde utilisation.

Le temps de remplissage de la trame de cotation est également évalué très variablement entre 20 min et 10 minutes.

Selon les professionnels, les questionnements du référentiel nécessitent d'augmenter le nombre d'entretiens avec les parents, passant de 2 à 4, de faire des visites à domicile plus longues et d'augmenter le nombre d'entretiens et de temps de jeu avec l'enfant passant de 1 à 2.

Si on analyse les modalités de recueil effectivement utilisées par les professionnels durant les évaluations conduites avec le référentiel sur les 16 situations où les professionnels ont rempli une trame de questionnement, on constate que :

- dans 16 situations, des entretiens ont été conduits avec la famille dans les locaux du Conseil général, pour 12 situations, il s'est agit d'un entretien, pour 3 situations de 2 entretiens, pour 1 situations de quatre entretiens
- dans 16 situations, un parent a été revu seul 1 à 2 fois
- dans 8 situations, l'enfant a été vu seul une fois, dans une situation l'enfant a été vu 2 fois

- dans 12 situations, un temps de jeu avec l'enfant a été observé
- dans les 16 situations au moins une visite à domicile a été réalisée, dans trois situations il s'est agi de 2 visites, dans 2 situations de 3 visites

- dans 12 situations, des contacts ont été pris avec de tierces institutions

- dans 2 situations, des contacts avec des tierces institutions ont été réalisés

Ce surcroît de travail pose la question de savoir si le référentiel peut être utilisé pour toutes les situations ou seulement pour les situations les plus difficiles à évaluer.

Il questionne également les moyens donnés à l'évaluation et la charge de travail en termes de nombre de mesures : « l'utilisation du référentiel exige une charge de travail incompatible aujourd'hui avec le nombre de mesures par référent et l'absence de coréférence dans certains départements. Si cet outil sert indéniablement aux enfants et à leur protection, il reste néanmoins lourd d'utilisation et risque d'être vite abandonné par les professionnels, pris par l'urgence que réclament souvent les situations en protection de l'enfance. Si l'évaluation complète et objective paraît indispensable à notre système de prévention et de protection de l'enfance, n'est-il pas nécessaire de rendre le référentiel obligatoire mais aussi de donner les moyens aux professionnels de mener leur mission ».

Les professionnels se demandent également s'il est nécessaire de remplir l'ensemble de l'outil ou si l'outil peut servir de support auquel se référer pour conduire l'évaluation et formuler l'écrit.

Malgré ce surcroît de travail, les professionnels se sont montrés satisfaits d'avoir un support pour leur évaluation et de se poser des questions différentes de celles qu'ils avaient l'habitude d'envisager.

Adhésion

Il ressort tout d'abord que la définition participative d'un référentiel fait très fortement tomber les réticences initiales des professionnels. D'où l'intérêt, montre F. Le Poutier (1990), d'impliquer les professionnels dans la définition des critères d'évaluation. Dans ce même sens, M. Corbillon, P. Rousseau (2008), montrent l'importance d'associer les acteurs dans l'introduction de démarche d'évaluation et pointent les incontournables de cette méthode. Ils soulignent, notamment que les professionnels « sont plus intéressés par la recherche et plus enclins à interroger leur pratique lorsqu'ils ont été concernés dès le début de la conception de la démarche et qu'ils ont été associés régulièrement à la réflexion en cours », ce que nous avons pu aussi vérifier dans ce travail auquel les professionnels ont été associés en amont. M. Corbillon et P. Rousseau soulignent également que les professionnels de terrain se sentent d'autant plus impliqués, quand ils ne sont pas considérés uniquement comme des collecteurs de données, mais lorsqu'ils sont associés à la définition des méthodes et des critères d'analyse. C'est ce que nous avons pu également constater dans ce travail où les professionnels de terrain ont été d'autant plus enclins à utiliser le référentiel qu'ils ont pu proposer, amender, préciser ses items et son utilisation. Ils ont pu alors repérer les bénéfices et les difficultés de cette démarche pour leur pratique professionnelle.

Plusieurs bénéficiaires ont été perçus par les professionnels de l'utilisation du référentiel.

Le référentiel « oblige à penser à tout les domaines : social, culturel, santé, parentalité... ». Le référentiel a permis aux professionnels de repérer des « zones aveugles dans l'évaluation », des champs systématiquement sous-investigués, comme le développement de l'enfant, l'observation des relations parents-enfant, la réponse des parents aux besoins de l'enfant.

Les professionnels ont apprécié de se doter de questionnements précis et « de répondre par écrit par des arguments étayés à des questions elles-mêmes très précises ». Avec le référentiel, les professionnels « s'autorisent à prendre le temps de rassembler tous les indicateurs ». Le référentiel a permis également de constater que des observations immédiates et intuitives, relatives à l'état de l'enfant et aux capacités parentales, pouvaient être infirmées par l'utilisation d'items plus précis : « *En cumulant les petits bouts qui ont l'air inquiétants, cela a mis en évidence que les enfants étaient en danger, alors qu'on n'avait pas l'impression qu'il y avait une grosse crise*⁴. »

Selon les professionnels, le référentiel « oblige à faire une évaluation plus pointue, à aller plus loin dans l'observation et l'analyse, à aller plus au fond des problèmes ». Ils donnent des « repères qui permettent de compléter l'analyse ». Ils ont perçu le référentiel comme aidant à l'analyse, la compréhension de la situation : « *le référentiel oblige à aller plus loin dans l'analyse, ça m'a permis de comprendre comment fonctionnait la maman par rapport à son histoire à elle.* » Il « affine l'évaluation » : « il est suffisamment précis pour qu'on s'interroge un peu plus et autrement qu'avant ».

Mais surtout le référentiel a permis de « centrer le projecteur sur l'enfant et son développement » : « *Dans la situation, on avait un discours très protecteur vis-à-vis de la mère, mais de dérouler de manière plus fine le référentiel, cela a permis de mettre en évidence que les enfants étaient en danger*⁵. » Le référentiel a induit une réflexion des professionnels sur leurs pratiques et des évolutions dans leurs méthodes de travail, notamment en les incitant à réaliser des entretiens avec les enfants et à introduire dans l'évaluation une observation d'un temps de jeu : « *Ca m'a aidé à repenser mon travail autrement. Ce lien mère-fils, je n'y avais pas accès. L'accès provisoire m'a permis de voir l'enfant autrement* » ; « *Par rapport à la place de l'enfant, je m'étais beaucoup interrogé, on avait peu de relations avec l'enfant. À présent j'essaie de travailler plus régulièrement les mercredis pour voir plus les enfants.* » ; « *Après avoir lu le référentiel, j'ai passé beaucoup de temps avec les enfants sur des temps de jeu pour les observer*⁶. » Ils trouvent intéressant « d'observer plus finement de l'enfant, d'établir un dialogue direct avec lui plutôt que de retenir ce qu'« on » dit de lui ». Mais ils trouvent difficile « d'analyser l'entretien avec l'enfant » et souhaiteraient « étayer leur analyse sur le temps de jeu ».

Les professionnels ont apprécié également que le référentiel favorise « la prise en compte de l'analyse des parents ». Il leur semble intéressant de se « questionner sur la manière dont chaque parent exprime sa propre vision du repérage (ou l'absence de repérage) des différents problèmes de leur enfant et de la vision qu'ils ont, chacun, de la place qu'occupe leur enfant et des réponses qu'ils apportent à ses besoins ». Mais ils soulignent qu'il y a de « multiples freins à lever avant que tous les items puissent être abordé avec ces derniers ». Cela dépendrait de la possibilité ou non de faire une visite à domicile et de la coopération des

⁴ Entretien réalisé par P. Robin avec des travailleurs sociaux du Conseil général A, janvier 2008

⁵ Entretien réalisé par P. Robin avec des travailleurs sociaux du Conseil général A, janvier 2008

⁶ Entretien réalisé par P. Robin avec des travailleurs sociaux du Conseil général A, janvier 2008

parents : « *il faut que les parents et les enfants jouent le jeu* » ; « *il faut tomber sur des parents coopérants* ». Certains soulignent cependant que « la relation établie avec les parents (quand ils acceptent de se présenter), l'intérêt dont ils sont l'objet (que nous pouvons leur renvoyer), le crédit qu'on leur porte, permettent progressivement d'aborder tous les items » : « *les gens ils parlent facilement quand il y a une confiance et quand ils sentent l'intérêt qu'on leur porte* ». Toutefois certains ont pu avoir l'impression « d'éplucher la famille » et se sont questionné sur quelles auraient été leur réaction, si on leur posait ce type de question. Pour certains, l'outil a été perçu comme un « appui au débat contradictoire » qui « facilite l'expression d'un désaccord » : « *ça m'a permis d'expliquer à la famille pourquoi je proposais cette mesure, ça a facilité l'expression de désaccords.* » Toutefois pour d'autres, les questions semblent « trop élaborées pour le public, pas facile à adapter avec le type de public ». Il reste que le référentiel a permis « de faire avancer les parents, de les mobiliser autrement, en les recentrant sur les besoins de leurs enfants » : « Les parents se recentrent sur l'enfant » ; « on les responsabilise par rapport à l'exercice de leur droit », « on prend le temps, on sent ce qui peut bouger ou pas ça permet de mobiliser les parents ».

Le référentiel a été également un support à l'analyse de la situation en équipe permettant d'explicitier la situation, de favoriser la discussion et l'expression de possibles désaccords : « *ça permet de se poser ensemble autour d'un outil et de pouvoir aller plus loin, c'est un outil propice à croiser les regards.* » ; « *Ils s'en sont servis en fin d'évaluation. Ça oblige à réfléchir, ils ont beaucoup discuté. Ils se sont aperçus qu'ils n'étaient pas si d'accord ; le retour en équipe et à l'audience était plus facile. Ça me permettait d'être plus clair dans la présentation de la situation.* » Il favorise « le partage » entre binôme et « fluidifie le rapport entre collègues ».

Le référentiel a permis aux professionnels d'aller au delà de la demande d'évaluation initiale pour voir l'évaluation dans sa globalité, dans sa complexité ». Les professionnels se sont intéressés « aux difficultés mais aussi aux potentialités des familles », « en optimisant les atouts des familles », en « effectuant une évaluation plus positive ». Le référentiel a permis aux professionnels de constater qu'ils réalisaient des évaluations tronquées, en négatif, en fonction des éléments dont ils disposaient, sans tenir compte des questions pour lesquelles ils n'avaient pas de réponse et des éléments positifs : « *Avant on ne posait l'évaluation, qu'à partir de ce qu'on connaissait sur la famille et pas en fonction de ce qu'on ne connaissait pas. L'évaluation était à charge des familles. Une question pour laquelle je n'ai pas de réponse, il faut que j'en tienne compte. Le référentiel nous permet de prendre la peine de dire ce que n'est pas la famille. Sinon on a une évaluation orientée. On va chercher plutôt dans certains domaines que dans d'autres. On se rend compte que les éléments que l'on n'a pas, sont tout aussi importants que ceux que l'on a. Ces éléments nous permettraient de faire une évaluation différente*⁷. » Si cette démarche d'évaluation globale, en positif et en négatif est intéressante, à la lecture des trames de questionnement on peut néanmoins se demander quel niveau de renseignements est nécessaire pour l'évaluation.

Certains ont eu l'impression que le référentiel du fait des formations initiales de puéricultrice et des formations continues suivies sur l'évaluation et l'attachement « n'apportait pas vraiment de nouveautés » mais les « confortait dans leur manière de voir les choses ». Tandis que pour d'autres « le référentiel leur a permis d'élargir leur regard », de « repartir autrement sur la situation », « de faire évoluer leur regard en corrélation avec une évolution de la famille ». Dans certains cas, le référentiel a conduit les professionnels à changer leur manière

⁷ Entretien réalisé par P. Robin avec une DUAST du Conseil général C, février 2008

« de voir la situation » : « *On a pu voir un écart entre la première évaluation et l'évaluation après avoir utilisé le référentiel. On était au bord du placement. Il y avait une telle histoire de la famille, un tel portrait qu'on ne partait pas gagnant. On avait 90 % de chance de placer l'enfant et en fait ce n'est pas du tout ce qui s'est passé. Le référentiel nous a permis de déconstruire notre hypothèse de travail et de voir comment repartir avec cette famille. On a dissocié les différents enfants. On a fait une longue visite à domicile et on a vu l'enfant 2 à 3 h en relation avec sa mère. On a pu constater que la mère ne tenait pas de discours négatif à son égard, qu'elle pouvait accéder à ses demandes.* »

Certains professionnels ont donc perçu le référentiel comme une « possibilité d'améliorer la qualité de l'évaluation à remettre », en ayant « une trame pour l'écrit », « une plus grande fluidité », « des arguments plus étayés ». Cela a permis de découvrir pour certains « un certain plaisir pour l'expression écrite », « d'être plus sûr d'eux » sur les rapports remis et « de gagner du temps pour la suite ».

Quant à savoir jusqu'où il est possible d'aller dans la formalisation et si la grille de cotation, construite pour les besoins de la validation, était nécessaire à conserver en sus de la trame de questionnement avec ses questions ouvertes, les réponses sont très contrastées. Certains professionnels se sont trouvés mal à l'aise dans la cotation des réponses, qui ne permet pas « de faire des nuances » et ont souvent coché « en dehors des cases ». Tandis que d'autres avaient « toujours peur de tomber avec les questions ouvertes de la trame de questionnement dans des interprétations ». Ils ont perçu la grille de cotation « comme plus pointue ». Elle leur a permis « de mieux se situer dans les hypothèses et dans les suites à donner », « de donner une direction tranchée ». Ils ont eu l'impression « d'arriver plus à prendre des responsabilités, à faire des choix, à élaborer une démarche et à prendre plus facilement une décision finale ». La grille « permet de se positionner plus facilement que la trame ». Elle est plus « rapide à utiliser » même si la trame de questionnement « a un plus grand intérêt ».

Pour les professionnels, le référentiel « devient un outil de travail global, un moyen de comprendre et d'analyser la situation », et un « vecteur pour travailler sur l'évolution des pratiques professionnelles ».

Cependant il est difficile de savoir si les évolutions sont induites par le support lui-même ou par la réflexion collective engagée. K. Kufeldt, M. Simard, J Vachon (2000) ont mis en évidence, dans l'évaluation du programme « *S'occuper des enfants* » au Québec, une amélioration de la qualité des évaluations avec l'introduction de l'outil *LAC*, permettant de penser que le support utilisé a eu un effet positif, surtout en termes d'évolution du regard des professionnels sur les besoins des enfants. Mais il reste cependant à savoir, soulignent M. Boutanquoi et J.-P. Minary (2008) si l'amélioration tient au support lui-même ou au travail réflexif qu'il a nécessité. En d'autres termes, on peut estimer avec M. Boutanquoi et J.-P. Minary que « l'outil soit utile pour soutenir une réflexion mais qu'il ne saurait la remplacer. »

Cette perception positive de la démarche et du référentiel nous invite à étudier sa dissémination.

Dissémination/Application

Un processus de dissémination voit le jour avec une utilisation du questionnement du référentiel par les professionnels ayant participé à l'étude pour les situations ne rentrant pas dans le cadre de l'étude.

Les professionnels participant à la validation commencent à utiliser le référentiel pour les autres situations ne rentrant pas dans le cadre de la validation : *« j'intègre l'outil dans les autres situations »* ; *« même sur les autres évaluations, je fais maintenant plus que d'entretiens que d'habitude »* ; *« Ça déteint sur des évaluations qui ne sont pas dans le référentiel »*.

Les professionnels participant à la validation, ont commencé à former leurs collègues ne participant pas à la démarche, collègues se situant dans une position d'ambiguïté « jalouxant » et se méfiant dans le même temps de la démarche perçue « comme une commande du département ».

Il est intéressant également de noter que certains cadres qui pouvaient être au départ réticents à l'étude, ont adhéré à la démarche en voyant évoluer les professionnels par rapport à l'utilisation de l'outil : *« moi même j'étais résistant et je vous ai vu évoluer et j'ai adhéré à votre évolution »*.

Les directions des départements se sont également saisies de la question, en programmant pour la Seine-et-Marne d'importants programmes de formation à l'évaluation ou en inscrivant la formalisation de l'évaluation à leur programme de travail pour le Val-de-Marne.

Conclusion

En conclusion, nous pouvons souligner que chacune de ces étapes de la validation scientifique apporte des éclairages distincts mais complémentaires sur le référentiel.

L'étude de la pertinence s'est révélée concluante dans le choix des domaines, items et possibilités de réponses proposées. Toutefois, il a été souligné la nécessité d'améliorer l'ergonomie du référentiel pour permettre son remplissage dans le cadre d'un logiciel informatique.

L'étude de la fidélité, certes réalisée sur un petit nombre de situations ($n = 22$), s'est révélée concluante puisque l'accord final sur la mesure proposée est totale dans 64 % des cas et fondamental dans 46% des cas. Par ailleurs l'accord est supérieur à 80% pour 120 des 154 items composants le référentiel et le kappa est excellent, bon et modéré pour 70 des 103 items calculés. Cette étude a permis d'attirer l'attention sur les items problématiques, qu'ils concernent le développement de l'enfant, l'évaluation des capacités parentales ou l'évaluation du point de vue des usagers ou encore l'utilisation d'un raisonnement déductif, causal, pondéré, et prospectif dans l'évaluation.

L'étude de la validité critériée concomitante avec la comparaison du référentiel au Brunet et Lézine n'a pas permis d'identifier une congruence entre ces deux outils. Toutefois elle porte l'attention sur la rigueur nécessaire quant à l'évaluation du développement de l'enfant et incite à trianguler les approches et à croiser les réponses de référentiels ouverts et d'outils psychométriques.

L'étude de l'appropriation du référentiel montre que si le contexte socio-économique et environnemental est bien renseigné, les professionnels sont en difficulté pour évaluer objectivement le développement de l'enfant et les compétences parentale pour manier le concept d'attachement, trop souvent confondu avec la notion d'amour. L'utilisation du référentiel montre également qu'il permet de retranscrire le point de vue des parents et des enfants sur la situation mais la construction commune de sens entre les professionnels et les usagers reste difficile à faire émerger et in fine c'est souvent le point de vue du professionnel qui l'emporte.

Finalement cette analyse nous en apprend autant sur les problèmes posés par le référentiel que sur les difficultés de l'évaluation en protection de l'enfance puisque c'est sur les problèmes ontologiques de l'évaluation en protection de l'enfance que cette étude nous conduit : la difficulté d'objectiver l'évaluation des compétences parentales et du développement de l'enfant, la difficulté de prendre en compte le genre dans l'évaluation, la difficulté d'utiliser un raisonnement déductif, causal ou pondéré, la difficulté d'avoir un regard prospectif, la difficulté d'associer l'utilisateur. C'est pourquoi nous proposons en réflexion, en annexe de ce rapport, un article soumis sur les limites de la formalisation de l'évaluation en protection de l'enfance.

Mais c'est peut être sur le plan de l'adhésion que cette étude de validité est la plus concluante. Il ressort de cette démarche que la définition participative d'un référentiel fait très fortement retomber les réticences initiales. Le référentiel est perçu comme incitant à penser à tous les domaines, à se doter de questionnements précis, à aller plus loin dans l'analyse. Il permet de se centrer sur l'enfant et son développement. Il favorise la prise en compte de l'analyse des

parents et optimise les atouts des familles. Il est considéré comme un support au débat contradictoire avec les parents. Il favorise également la discussion et l'expression de possibles désaccords entre collègues. Il devient un outil de travail global pour aborder l'évaluation dans sa complexité, en positif et en négatif. Toutefois il est difficile de savoir, si les évolutions sont induites par le support lui-même ou par la réflexion collective engagée sur la base qu'il propose.

L'étude de l'applicabilité montre néanmoins que le référentiel demande un surcroît de travail non seulement du fait de la nécessité de s'approprier l'outil (coût d'apprentissage) mais aussi parce que les questions posées demandent des investigations plus amples.

D'où des questions qui restent entières et ouvertes relatives à l'utilisation du référentiel :

- Est-il possible d'utiliser le référentiel pour toutes les situations ou seulement sur les plus problématiques ?
- L'utilisation du référentiel nécessite-t-elle une réduction du nombre d'évaluation demandé à chaque professionnel ?
- Est-il nécessaire de remplir l'ensemble des informations ou le référentiel doit-il servir de support à une analyse globale ?
- Des outils d'évaluation distincts doivent-ils être développés pour les différentes étapes d'évaluation initiale en cours et en fin ?
- La grille de cotation, construite pour les nécessités de la validation doit-elle être conservée ?

C'est à présent aux départements de se saisir de ces questions dans le cadre d'une réflexion globale sur l'évaluation.

Concernant les perspectives de suite, nous proposons d'accompagner les départements dans cette réflexion globale sur l'évaluation en travaillant sur des formations à l'évaluation, sur l'appropriation dans la durée du référentiel et en observant les effets sur les pratiques dans le temps, notamment sur les écrits.

Un groupe de travail de chercheurs sera mis en place sur la thématique du suivi des effets de référentiels d'évaluation avec une équipe canadienne travaillant également sur ce thème.

Il nous reste à présent pour rendre l'outil opérationnel pour les départements à introduire les modifications induites par la validation, à étendre l'outil pour les 6-18 ans, à finaliser le guide d'utilisation.

En annexe de ce document, nous présentons la grille de cotation utilisée pour la validation, puis dans un second temps les évolutions apportées à cette grille suite à la validation, évolutions qui devront être retestées, et enfin nous joignons un article qui sera présenté à la revue internationale d'éducation familiale autour de la question : « jusqu'où peut-on évaluer en protection de l'enfance ? »

Bibliographie

- Alföldi, F. (2005). *Évaluer la protection de l'enfance, théorie et méthode*, Paris : Dunod, 2^{ème} édition
- Berger, M. (2002). « Les jalons de l'évaluation à l'hôpital Bellevue », in *Évaluation(s) des maltraitances, rigueur et prudence*/ sous la dir. de P. Durning et M. Gabel, Paris : Fleurus, pp. 95-141
- Bernoux, J.-F. (2004). *L'évaluation participative au service du développement social*, Paris : Dunod
- Bouquet, B. (2007). « L'évaluation au regard de l'éthique », in *Les défis de l'évaluation en action sociale et médico-sociale* / sous la dir. de B. Bouquet, M. Jaeger, I. Sainsaulieu, Paris : Dunod, pp. 251-267
- Bouregba, A. (2004). *Les troubles de la parentalité, approche clinique et socio-éducative*, Paris : Dunod, 2^{ème} édition
- Boutanquoi, M., Minary, J.-P. (2008). *L'évaluation des pratiques dans le champ de la protection de l'enfance*, Paris : l'Harmattan, Savoir et formation, série protection de l'enfance
- Boutin, G., Durning, P. (2008). *Enfants maltraités ou en dangers, L'apport des pratiques socio-éducatives*, Paris : L'Harmattan, savoir et formation, série protection de l'enfance
- Burns-Beeckmans V., Houdmont B., Quand le diagnostic devient non-sens...l'évaluation dans les situations d'enfants abusés, *Bulletin de l'enfance maltraitée Direm n°34*, http://www.one.be/PDF/DIREM/direm_34.pdf
- CREAI Rhône-Alpes, (2008). *Étude sur l'élaboration et le test d'un référentiel d'évaluation en protection de l'enfance, Synthèse*, ONED, http://www.oned.gouv.fr/docs/production-interne/recherche/synthse08_corbet_creai06.pdf
- Durning, P., Gabel, M. (2002). *Évaluation(s) des maltraitances, rigueur et prudence*, Paris : Fleurus
- Frechon, I., Dumaret, A.-C. (2008), Bilan critique de 50 ans d'études sur le devenir adultes des enfants placés, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56, 135-147
- Gavarini, L., Petitot, F. (1998). *La fabrique de l'enfance maltraitée, Un nouveau regard sur l'enfant et la famille*, Ramonville Saint-Agne : Erès
- Grévoit, A. (2001). *Voyage en protection de l'enfance, Une comparaison européenne*, Ministère de la Justice, CNFE-PJJ

- Euillet S. (2007). *Développement socio-affectif et parentalités dans l'accueil familial. Etude du développement des représentations d'attachement et des compétences sociales des jeunes enfants de 3 à 4 ans et analyse de l'implication des parents et de la parentalité de l'assistant familial*, Thèse de doctorat en psychologie à l'Université Toulouse II-Le Mirail, soutenue en 2007
- Houzel, D. (Dir.) 2006, *Les enjeux de la parentalité*, Ministère de l'emploi et de la solidarité, Direction de l'action sociale, Ramonville Saint-Agne : Eres, 1^{ère} édition en 1999
- Humbeeck, B., Pourtois, J.-P. (Dir.) (2000). « Théories et facteurs de présages de la maltraitance », in *Blessure d'enfant, la maltraitance : théorie, pratique et intervention* / sous la dir. de J.-P. Pourtois, 2000, Bruxelles : De Boeck Université, pp. 41-105, 2^{ème} édition
- Javeau, C. (2006). « La problématisation de l'enfance, des enfants et de l'enfant, dans la société dit « du risque », in *Sociologie de l'enfance* / sous la dir. de R. Sirota, pp. 297-231
- Jesu, F., Gabel, M., Manciaux, M. (2000). « De la protection des enfants à la bientraitance des familles », in *Bientraitances, mieux traiter les familles et les professionnels* / sous la dir. de F. Jesu, M. Gabel, M. Manciaux, Paris : Fleurus, pp. 13-35
- Manciaux, M. (2001). « Maltraitance, résilience, bientraitance », *Med et Hygiène*, 59, 1852-54
- Manciaux, M., Tomkiewicz, S. (2000). « La résilience aujourd'hui », in *bientraitances, mieux traiter familles et professionnels* / sous la dir. de M. Gabel, F. Jesu, M. Manciaux, Paris : Fleurus, pp. 313-341
- Miller, J.-A., Milner J.-C. (2004). *Voulez-vous être évalué ?* Paris : Figures, Grasset
- Milova H. (2004). *L'autonomie et les éducateurs de foyer : Pratiques professionnelles et évolutions du métier en France, en Russie et en Allemagne*, Thèse de sociologie, Université Paris VIII, décembre 2004
- Peretti-Watel, P. (2001). *La société du risque*, Paris : La découverte, repères
- Pioli, D. (2006). « Le soutien à la parentalité : entre émancipation et contrôle », in *Société et jeunesse en difficulté*, N° 1-mars 2006, <http://sejed.revues.org/document106.html>
- Potin, E. (2008). « *Entre détachement et attachement, les enjeux des parcours de placement et le champ des possibilités qu'ils induisent* », Thèse de sociologie en cours, à l'Université de Bretagne Occidentale a présenté sa recherche, Communication au séminaire de l'ONED, le 10 octobre 2008
- Sellenet, C. (2008). « L'évaluation à l'épreuve du terrain », in *Intervenants sociaux et analyse des pratiques* / sous la coordination de D. Fablet, Paris : l'Harmattan, Savoir et formation, pp. 145-180
- Sellenet, C. (2007b). *La parentalité décryptée, Pertinence et dérives d'un concept*, Paris : L'Harmattan
- Youf, D. (2002). *Penser les droits de l'enfant*, Paris : PUF, Questions d'éthique.

ANNEXES

Département :

74 77 94

Dyade n°:

Situation n°:

Age de l'enfant :

Grille de cotation pour la validation

Nom du professionnel ayant procédé à l'évaluation :

-

En dyade avec :

-

Profession :

- Assistant/e social/e
- Educateur/trice
- Puéricultrice
- Psychologue
- Infirmière/e

1. Méthodes et moyens utilisés pour l'évaluation.

Cochez les moyens utilisés et indiquez le nombre dans la parenthèse.
Précisez s'il s'agit d'une information directe ou indirecte.

Entretiens dans les locaux avec la famille () Direct Indirect

Entretien avec les parents seuls (), Direct Indirect

Entretien avec un parent seul, lequel ? Direct Indirect

Entretien avec l'enfant seul () Direct Indirect

Temps de jeu avec l'enfant () Direct Indirect

Examen de l'enfant, par quels professionnels ?

Visite à domicile () Direct Indirect

Visites médiatisées () Direct Indirect

Contacts de tierces institutions : Lesquelles ?

Concertation pluriprofessionnelle ()

Autres :

2. Synthèse sur le contexte socio économique, culturel et environnemental de vie de l'enfant

Cf. pages 5 à 7 du référentiel

2.1 Dans le contexte de vie de l'enfant au sein de sa famille, y a-t-il des éléments perçus par les parents ou les adultes de référence de l'entourage comme des atouts ou comme des points d'inquiétude ?

Distinguer si besoin est le point de vue de la mère, du père et le cas échéant d'un autre adulte.

Du point de vue de la mère

	Atouts	Points d'inquiétude
A Stabilité de la cellule familiale		
B Situation familiale actuelle de vie de l'enfant		
C Mode d'accueil petite enfance, scolarité		
D Situation économique		
E Logement		
F Accès au droit, démarches administratives		
F bis. Difficultés civiles et pénales		
G Environnement extérieur		
G bis. Soutien de proximité		
I Contexte culturel et religieux		

Du point de vue du père

	Atouts	Points d'inquiétude
A Stabilité de la cellule familiale		
B Situation familiale actuelle de vie de l'enfant		
C Mode d'accueil petite enfance, scolarité		
D Situation économique		
E Logement		
F Accès au droit, difficultés administratives		
F bis. Difficultés civiles et pénales		
G Environnement extérieur		
G bis. Soutien de proximité		
I Contexte culturel et religieux		

Du point de vue d'un autre adulte de référence dans l'entourage :

	Atouts	Points d'inquiétude
A Stabilité de la cellule familiale		
B Situation familiale actuelle de vie de l'enfant		
C Mode d'accueil petite enfance, scolarité		
D Situation économique		
E Logement		
F Accès au droit, difficultés administratives		
F bis. Difficultés civiles et pénales		
G Environnement extérieur		
G bis. Soutien de proximité		
I Contexte culturel et religieux		

2.2 Dans le contexte de vie de l'enfant au sein de sa famille, y a-t-il des éléments perçus par les professionnels comme des atouts ou comme des points d'inquiétude ?

	Atouts	Points d'inquiétude
A	Stabilité de la cellule familiale	
B	Situation familiale actuelle de vie de l'enfant	
C	Mode d'accueil petite enfance, scolarité	
D	Situation économique	
E	Logement	
F	Accès au droit, difficultés administratives	
F bis.	Difficultés civiles et pénales	
G	Environnement extérieur	
G bis.	Soutien de proximité	
I	Contexte culturel et religieux	

**2.3 En cas de problèmes, s'agit-il de problèmes socio économiques et environnementaux...
ponctuels ou chroniques**

2.4 Le cas échéant, les problèmes contextuels identifiés ont-ils un fort impact sur l'enfant ?

La modalité 1 correspond à une absence d'impact, la modalité 4 correspond à un impact fort.

Cotation
1 2 3 4

2.5 La famille parvient-elle à faire face à ce contexte de vie ?

La modalité 1 signifie que la famille parvient à y faire face, la modalité 4 signifie que la famille n'y fait pas face.

Cotation
1 2 3 4

Conclusion : le contexte de vie de l'enfant est-il un domaine préoccupant ?

La modalité 1 correspond à une absence de préoccupation, la 4 à une préoccupation très forte

Cotation
1 2 3 4

3.9 Comment d'autres acteurs en contact régulier avec l'enfant perçoivent-ils le développement de l'enfant ?

La modalité 1 correspond à un développement satisfaisant, et la 4 à un développement insatisfaisant.

Ecole/crèche
1 2 3 4

Centre de loisirs
1 2 3 4

autre, précisez.....
1 2 3 4

3.10. Les difficultés de développement de l'enfant sont-elles liées à son contexte de vie familial ?

La modalité 1 correspond à une corrélation faible entre les difficultés de développement de l'enfant et son contexte de vie familial et la 4 à une corrélation forte.

Cotation
1 2 3 4

Conclusion : Estimez-vous que le développement de l'enfant est affecté et que son avenir pourrait être entravé, si aucune prise en charge adaptée n'est mise en œuvre ?

La modalité 1 correspond à un développement préservé, la modalité 4 à un développement affecté.

Cotation
1 2 3 4

4. Synthèse sur la parentalité et l'exercice des fonctions parentales

Cf. pages 12 à 17 du référentiel

4.1 L'histoire d'attachement de l'enfant et de ses parents est-elle marquée par des séparations, des pertes ou des attitudes chaotiques ?

- Oui Non

4.2 Les parents sont-ils confrontés à des problèmes personnels de nature à empêcher ou altérer l'exercice des fonctions parentales ?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Autonomie fonctionnelle | <input type="checkbox"/> Déficience intellectuelle |
| <input type="checkbox"/> Addiction | <input type="checkbox"/> Santé mentale |
| <input type="checkbox"/> Conflit de couple | <input type="checkbox"/> Troubles mentaux importants et chroniques |
| <input type="checkbox"/> Violences conjugales | <input type="checkbox"/> Comportements psychopathiques |

4.3 Les parents sont-ils en mesure de répondre aux besoins de l'enfant ?

La modalité 1 correspond à une réponse très adéquate et la 4 à une réponse insatisfaisante. Il est nécessaire de distinguer le père et la mère.

	Mère				Père			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Maintenir un intérêt durable pour l'enfant	<input type="checkbox"/>							
Permanence	<input type="checkbox"/>							
Prévisibilité	<input type="checkbox"/>							
Fiabilité	<input type="checkbox"/>							
Stabilité	<input type="checkbox"/>							
Identifier et comprendre les besoins de l'enfant	<input type="checkbox"/>							
Garantir les besoins fondamentaux	<input type="checkbox"/>							
Répondre aux besoins affectifs et émotionnels	<input type="checkbox"/>							
Stimuler cognitivement l'enfant	<input type="checkbox"/>							
Transmettre des règles et des valeurs adaptées	<input type="checkbox"/>							
Laisser l'enfant à sa place d'enfant	<input type="checkbox"/>							
Favoriser l'autonomie de l'enfant	<input type="checkbox"/>							
Favoriser la socialisation de l'enfant	<input type="checkbox"/>							
Investir l'ensemble de la fratrie	<input type="checkbox"/>							

4.4 Si les parents ne répondent pas à tout ou partie des besoins de l'enfant, s'agit-il

- d'une situation momentanée d'un problème chronique

4.5 S'il s'agit d'un problème momentané, une aide socio-éducative ponctuelle est-elle nécessaire ?

oui non

4.6 S'il s'agit d'un problème permanent, un environnement de substitution doit-il être pensé pour l'enfant ?

oui non

4.7 Les parents reconnaissent-ils l'existence d'un problème éventuel, sont-ils préoccupés par la situation de leur enfant ?

La modalité 1 correspond à une reconnaissance du problème, la 4 à une absence de reconnaissance.

Cotation
 1 2 3 4

4.8 Est-ce qu'une construction commune de sens peut être trouvée entre les parents et le professionnel sur la définition de problèmes?

La modalité 1 correspond à une possibilité de construction commune de sens, la 4 à son absence.

Cotation
 1 2 3 4

4.9 Les parents sont-ils en mesure de tirer profit d'une aide contractuelle ? Est-ce qu'il y a une mise en mouvement et des changements réels en direction de l'enfant ?

La modalité 1 correspond à une forte capacité de mobilisation de la famille, la modalité 4 à une faible capacité.

Cotation
 1 2 3 4

Conclusion : Est-ce que l'exercice des fonctions parentales garantit un développement harmonieux de l'enfant ?

La modalité 1 correspond à une absence d'inquiétude de l'intervenant quant à l'exercice adéquat des fonctions parentales, la variable 4 à une forte inquiétude.

Cotation
 1 2 3 4

5. Formulation d'hypothèses et caractérisation de la situation

- **Qualification du danger ou du risque ou du besoin de protection :**

Existe-t-il ?

un danger pour l'enfant ? oui non

un risque de danger ? oui non

impossibilité d'évaluer, non évaluable

Si oui de quelle nature?

Violence sexuelle envers l'enfant

Violence physique envers l'enfant

Négligence lourde envers l'enfant

Violence psychologique envers l'enfant

Condition d'éducation défailante sans maltraitance évidente

Danger résultant du comportement de l'enfant lui-même

Autres

Conditions participant dans la famille à la situation de danger de l'enfant

Conditions matérielles inadaptées à l'éducation de l'enfant

Problèmes psychopathologiques ou psychiatriques ou de déficience mentale grave

Addiction

Conflit de couple

Violences conjugales

Autres

Quelle est la fréquence d'apparition de la situation de danger ou de risque ?

ponctuelle durable

- **Impact sur l'enfant**

Est-ce qu'une dimension du développement de l'enfant risque d'être affecté durablement ?

Développement physique

Développement psychomoteur

Développement cognitif

Développement social

Etat psychique

- **Qualification et description des dysfonctionnements parentaux et des troubles du lien, repérage et qualification des compétences parentales, des compétences d'autres référents affectifs de l'enfant**

Les parents sont-ils en mesure de répondre aux besoins de l'enfant et de proposer une relation adéquate?

oui non incertain

En cas de non réponse aux besoins de l'enfant ? S'agit-il d'un problème

momentané ou permanent

6. Proposition de mesure

Proposition et appréciation du travailleur social et de l'équipe éducative :

non intervention, information préoccupante non fondée

poursuite de l'évaluation

Qu'est-ce qui a pu être évalué ? Qu'est ce qui n'a pas pu être évalué et qui reste à évaluer ? Par quels moyens ?

Commission d'aide à l'évaluation

S'informer auprès de ...

Contact avec la famille

Demande de contributions auprès des professionnels de santé

Accompagnement par le service social

accompagnement social avec un suivi régulier

accueil de l'enfant en établissement d'accueil du jeune enfant (crèche, ...)

aide médico-sociale et médicale (suivi PMI, CAMS, CMP)

médiation familiale

Aide administrative contractuelle

aide financière

action de TISF

accompagnement en économie sociale et familiale

aide éducative à domicile

aide éducative à domicile renforcée (avec possibilité d'accueil exceptionnel ou périodique)

accueil parent-enfant

accueil de jour

accueil d'urgence

accueil à visée temporaire ou longue

en famille d'accueil en établissement en lieu de vie

autres

signalement judiciaire

Avec quelle préconisation ?

IOE

Enquête de police

expertise médico-psychologique

AGBF

AEMO J

OPP

autres :

Grille modifiée par la validation

Rappel :

Modalités d'utilisation

Le référentiel n'est pas un guide d'entretien à conduire avec la famille mais bien un guide de questionnement pour le professionnel en charge de l'évaluation.

La démarche d'évaluation proposée ici est rigoureuse et longue. L'ensemble du questionnement proposé ne pourra peut-être pas être rempli de premier abord. L'intervenant est invité à distinguer les questions auxquelles il peut à ce stade répondre des questions qui doivent faire l'objet d'évaluations ultérieures ou qui ne sont pas appropriées à la situation.

En cas de non réponse à un item, l'évaluateur est invité à préciser si la question est non pertinente pour la situation ou non évaluable pour le moment.

1. Méthodes et moyens utilisés pour l'évaluation.

Cochez les moyens utilisés et indiquez le nombre dans la parenthèse.
Précisez s'il s'agit d'une information directe ou indirecte.

Entretiens dans les locaux avec la famille () Direct⁸ Indirect⁹

Entretien avec les parents seuls (), Direct Indirect

Entretien avec un parent seul, lequel ? Direct Indirect

Entretien avec l'enfant seul () Direct Indirect

Temps de jeu avec l'enfant () Direct Indirect

Examen de l'enfant, par quels professionnels ?

Visite à domicile () Direct Indirect

Visites médiatisées () Direct Indirect

Contacts de tierces institutions : Lesquelles ?

Concertation pluriprofessionnelle ()

Autres :

⁸ La notion d'informations « directes » renvoie aux informations directement recueillies par le professionnel conduisant l'évaluation

⁹ La notion d'informations « indirectes » renvoie aux informations recueillies par un tiers

2. Synthèse sur le contexte socio économique, culturel et environnemental de vie de l'enfant

Cf. pages 5 à 7 du référentiel

2.1 Dans le contexte de vie de l'enfant au sein de sa famille, y a-t-il des éléments perçus par les parents ou les adultes de référence de l'entourage comme des atouts ou comme des points d'inquiétude ?

Distinguer si besoin est le point de vue de la mère, du père et le cas échéant d'un autre adulte.

Du point de vue de la mère

	Atouts	Points d'inquiétude
A Stabilité des liens familiaux		
B Situation actuelle de vie de l'enfant		
C Mode d'accueil petite enfance, scolarité		
D Situation économique		
E Logement		
F Accès au droit, démarches administratives		
F bis. Difficultés civiles et pénales		
G Environnement extérieur		
G bis. Soutien de proximité		
I Contexte culturel et religieux		

Du point de vue du père

	Atouts	Points d'inquiétude
A Stabilité des liens familiaux		
B Situation actuelle de vie de l'enfant		
C Mode d'accueil petite enfance, scolarité		
D Situation économique		
E Logement		
F Accès au droit, difficultés administratives		
F bis. Difficultés civiles et pénales		
G Environnement extérieur		
G bis. Soutien de proximité		
I Contexte culturel et religieux		

Du point de vue d'un autre adulte de référence dans l'entourage :

	Atouts	Points d'inquiétude
A Stabilité des liens familiaux		
B Situation actuelle de vie de l'enfant		
C Mode d'accueil petite enfance, scolarité		
D Situation économique		
E Logement		
F Accès au droit, difficultés administratives		
F bis. Difficultés civiles et pénales		
G Environnement extérieur		
G bis. Soutien de proximité		
I Contexte culturel et religieux		

2.2 Dans le contexte de vie de l'enfant au sein de sa famille, y a-t-il des éléments perçus par les professionnels comme des atouts ou comme des points d'inquiétude ?

Atouts

Points d'inquiétude

- A Stabilité des liens familiaux
- B Situation actuelle de vie de l'enfant
- C Mode d'accueil petite enfance, scolarité
- D Situation économique
- E Logement
- F Accès au droit, difficultés administratives
- F bis. Difficultés civiles et pénales
- G Environnement extérieur
- G bis. Soutien de proximité
- I Contexte culturel et religieux

**2.3 En cas de problèmes, s'agit-il de problèmes socio économiques et environnementaux...
ponctuels ou chroniques**

2.4 Le cas échéant, les problèmes contextuels identifiés ont-ils un fort impact sur l'enfant ?

La modalité 1 correspond à une absence d'impact, la modalité 4 correspond à un impact fort.

Cotation
1 2 3 4

2.5 La famille parvient-elle à faire face à ce contexte de vie ?

La modalité 1 signifie que la famille parvient à y faire face, la modalité 4 signifie que la famille n'y fait pas face.

Cotation
1 2 3 4

Conclusion : le contexte de vie de l'enfant est-il un domaine préoccupant ?

La modalité 1 correspond à une absence de préoccupation, la 4 à une préoccupation très forte

Cotation
1 2 3 4

Mère :
1 2 3 4

Père :
1 2 3 4

3.9 Comment d'autres acteurs en contact régulier avec l'enfant perçoivent-ils le développement de l'enfant ?

La modalité 1 correspond à un développement satisfaisant, et la 4 à un développement insatisfaisant.

Ecole/crèche
1 2 3 4

Centre de loisirs
1 2 3 4

autre, précisez.....
1 2 3 4

3.10. Les difficultés de développement de l'enfant sont-elles liées à son contexte de vie familial ?

La modalité 1 correspond à une corrélation faible entre les difficultés de développement de l'enfant et son contexte de vie familial et la 4 à une corrélation forte.

Cotation
1 2 3 4

Conclusion : Estimez-vous que le développement de l'enfant est affecté ?

La modalité 1 correspond à un développement préservé, la modalité 4 à un développement affecté.

Cotation
1 2 3 4

4. Synthèse sur la parentalité et l'exercice des fonctions parentales

Cf. pages 12 à 17 du référentiel

4.1 L'histoire d'attachement de l'enfant et de ses parents est-elle marquée par des séparations, des pertes ou des attitudes chaotiques ?

- Oui Non

4.2 Les parents sont-ils confrontés à des problèmes personnels de nature à empêcher ou altérer l'exercice des fonctions parentales ?

Père

- Autonomie fonctionnelle
- Addiction
- Conflit de couple
- Violences conjugales
- Déficience intellectuelle
- Santé mentale
- Troubles mentaux importants et chroniques

Mère

- Autonomie fonctionnelle
- Addiction
- Conflit de couple
- Violences conjugales
- Déficience intellectuelle
- Santé mentale
- Troubles mentaux importants et chroniques

4.3 Les parents sont-ils en mesure de répondre aux besoins de l'enfant ?

La modalité 1 correspond à une réponse très adéquate et la 4 à une réponse insatisfaisante. Il est nécessaire de distinguer le père et la mère.

	Mère				Père			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Maintenir un intérêt durable pour l'enfant	<input type="checkbox"/>							
Permanence	<input type="checkbox"/>							
Prévisibilité	<input type="checkbox"/>							
Fiabilité	<input type="checkbox"/>							
Stabilité	<input type="checkbox"/>							
Identifier et comprendre les besoins de l'enfant	<input type="checkbox"/>							
Garantir les besoins fondamentaux	<input type="checkbox"/>							
Répondre aux besoins affectifs et émotionnels	<input type="checkbox"/>							
Stimuler cognitivement l'enfant	<input type="checkbox"/>							
Transmettre des règles et des valeurs adaptées	<input type="checkbox"/>							
Considérer l'enfant comme une personne distincte de l'adulte	<input type="checkbox"/>							

Favoriser **les prises d'autonomie de l'enfant**

Favoriser la socialisation de l'enfant

Investir l'ensemble de la fratrie

4.4 Si le père ou la mère ne répondent pas à tout ou partie des besoins de l'enfant, s'agit-il

- d'une situation momentanée d'un problème chronique

4.5 S'il s'agit d'un problème momentané, une aide socio-éducative ponctuelle est-elle nécessaire ?

- oui non

4.6 S'il s'agit d'un problème permanent, une suppléance doit-elle être pensée pour l'enfant ?

- oui non

4.7 Les parents reconnaissent-ils l'existence d'un problème éventuel, sont-ils préoccupés par la situation de leur enfant ?

La modalité 1 correspond à une reconnaissance du problème, la 4 à une absence de reconnaissance.

Père

Cotation
1 2 3 4

Mère

Cotation
1 2 3 4

4.8 Est-ce qu'une construction commune de sens peut être trouvée entre les parents et le professionnel sur la définition de problèmes?

La modalité 1 correspond à une possibilité de construction commune de sens, la 4 à son absence.

Cotation
1 2 3 4

4.9 Les parents sont-ils en mesure de tirer profit d'une aide contractuelle ? Est-ce qu'il y a une mise en mouvement et des changements réels en direction de l'enfant ?

La modalité 1 correspond à une forte capacité de mobilisation de la famille, la modalité 4 à une faible capacité.

Cotation
1 2 3 4

Conclusion : Est-ce que l'exercice des fonctions parentales garantit un développement harmonieux de l'enfant ?

La modalité 1 correspond à une absence d'inquiétude de l'intervenant quant à l'exercice adéquat des fonctions parentales, la variable 4 à une forte inquiétude.

Cotation
1 2 3 4

5. Formulation d'hypothèses et caractérisation de la situation

- **Qualification du danger ou du risque ou du besoin de protection :**

Existe-t-il ?

un danger pour l'enfant ? oui non

un risque de danger ? oui non

impossibilité d'évaluer, non évaluable

Si oui de quelle nature?

Violence sexuelle envers l'enfant

Violence physique envers l'enfant

Négligence lourde envers l'enfant

Violence psychologique envers l'enfant

Condition d'éducation défailante sans maltraitance évidente

Danger résultant du comportement de l'enfant lui-même

Autres

Conditions participant dans la famille à la situation de danger de l'enfant

Conditions matérielles inadaptées à l'éducation de l'enfant

Problèmes psychopathologiques ou psychiatriques ou de déficience mentale grave

Addiction

Conflit de couple

Violences conjugales

Autres

Quelle est la fréquence d'apparition de la situation de danger ou de risque ?

ponctuelle durable

- **Impact sur l'enfant**

Est-ce qu'une dimension du développement de l'enfant risque d'être affecté durablement ?

Développement physique

Développement psychomoteur

Développement cognitif

Développement social

Etat psychique

- **Qualification et description des dysfonctionnements parentaux et des troubles du lien, repérage et qualification des compétences parentales, des compétences d'autres référents affectifs de l'enfant**

Les parents sont-ils en mesure de répondre aux besoins de l'enfant et de proposer une relation adéquate?

oui non incertain

En cas de non réponse aux besoins de l'enfant ? S'agit-il d'un problème

momentané ou permanent

6. Proposition de mesure

Proposition et appréciation du travailleur social et de l'équipe éducative :

non intervention, information préoccupante non fondée

poursuite de l'évaluation

Qu'est-ce qui a pu être évalué ? Qu'est-ce qui n'a pas pu être évalué et qui reste à évaluer ? Par quels moyens ?

Commission d'aide à l'évaluation

S'informer auprès de ...

Contact avec la famille

Demande de contributions auprès des professionnels de santé

Accompagnement par le service social

accompagnement social avec un suivi régulier

accueil de l'enfant en établissement d'accueil du jeune enfant (crèche, ...)

aide médico-sociale et médicale (suivi PMI, CAMS, CMP)

médiation familiale

Aide administrative contractuelle

aide financière

action de TISF

accompagnement en économie sociale et familiale

aide éducative à domicile

aide éducative à domicile renforcée (avec possibilité d'accueil exceptionnel ou périodique)

accueil parent-enfant

accueil de jour

accueil d'urgence

accueil à visée temporaire ou longue

en famille d'accueil en établissement en lieu de vie

autres

signalement judiciaire

Avec quelle préconisation ?

IOE

Enquête de police

expertise médico-psychologique

AGBF

AEMO J

OPP

autres :

Tableau fidélité inter juge

items	nb observation valide	Proportion de concordance	Kappa
2.1 A - Stabilité cellule familiale - Mère	20	75%	0,519
2.1 B - Situation familiale actuelle de vie- Mère	19	84%	0,65
2.1 C - Mode d'accueil - Mère	17	100%	1
2.1 D - Situation économique - Mère	16	63%	0,238
2.1 E - Logement - Mère	20	85%	0,681
2.1 F - Accès droits - Mère	10	80%	
2.1 Fb - Difficultés civiles et pénales - Mère	9	78%	
2.1 G - Environnement extérieur - Mère	17	94%	0,638
2.1 Gb - Soutien de proximité - Mère	18	94%	0,64
2.1 I - Contexte culturel et religieux - Mère	3	100%	
2.1 A - Stabilité cellule familiale - Père	15	93%	0,842
2.1 B - Situation familiale actuelle de vie- Père	15	80%	0,609
2.1 C - Mode d'accueil - Père	15	93%	0,634
2.1 D - Situation économique - Père	14	86%	0,696
2.1 E - Logement - Père	16	88%	0,746
2.1 F - Accès droits - Père	9	100%	
2.1 Fb - Difficultés civiles et pénales - Père	5	100%	
2.1 G - Environnement extérieur - Père	9	100%	
2.1 Gb - Soutien de proximité - Père	13	77%	0,316
2.1 I - Contexte culturel et religieux - Père	4	25%	
2.1 A - Stabilité cellule familiale - Adulte	3	100%	
2.1 B - Situation familiale actuelle de vie- Adulte	3	100%	
2.1 C - Mode d'accueil - Adulte	3	100%	
2.1 D - Situation économique - Adulte	3	100%	
2.1 E - Logement - Adulte	3	100%	
2.1 F - Accès droits - Adulte	2	100%	
2.1 Fb - Difficultés civiles et pénales - Adulte	2	100%	
2.1 G - Environnement extérieur - Adulte	3	100%	
2.1 Gb - Soutien de proximité - Adulte	3	100%	
2.1 I - Contexte culturel et religieux - Adulte	1	100%	
2.2 A - Stabilité cellule familiale - Pro	20	75%	43%
2.2 B - Situation familiale actuelle de vie- Pro	19	47%	0,08
2.2 C - Mode d'accueil - Pro	21	90%	0,696
2.2 D - Situation économique - Pro	14	79%	0,571
2.2 E - Logement - Pro	21	100%	1
2.2 F - Accès droits - Pro	9	100%	
2.2 Fb - Difficultés civiles et pénales - Pro	10	70%	0,444
2.2 G - Environnement extérieur - Pro	15	100%	1
2.2 Gb - Soutien de proximité - Pro	15	93%	0,634
2.2 I - Contexte culturel et religieux - Pro	7	100%	
2.3 : en cas de pb, s'agit-il de pb socio-éco et environnementaux	13	100%	1
2.4 : les pb ont ils un fort impact sur l'enfant ?	20	45%	0,122
2.5 : la famille parvient-elle à faire face ?	21	57%	0,08
2 - Conclusion : le contexte de vie est-il un domaine préoccupant ?	22	82%	0,506
3.1 - L'état de santé somatique de l'enfant est il	22	81%	0,241

satisfaisant ?			
3.2 - Comment appréciez vous l'évolution de l'état de santé somatique de l'enfant ?	18	89%	0,438
3.3 - si l'enfant présente des problèmes de santé somatique, sont-ils gérés de manière adaptée ?	7	57%	
3.4 - Comment estimez vous la dynamique globale de développement de l'enfant ?	16	81%	0,32
3.5 - le développement est	21	95%	
3.6 - Comment peut on estimer le développement sur le plan psychomoteur ?	22	86%	0,065
3.6 - Comment peut on estimer le développement sur le plan cognitif ?	22	86%	0,327
3.6 - Comment peut on estimer le développement sur le plan relationnel ?	21	86%	0,068
3.6 - Comment peut on estimer le développement sur le plan psychique ?	20	80%	0,474
3.7 - Estimez vous que l'enfant a conscience d'un éventuel danger ?	16	81%	0,091
3.8 - Comment estimez vous le niveau de préoccupation de la mère pour le développement ?	19	84%	0,496
3.8 - Comment estimez vous le niveau de préoccupation de la père pour le développement ?	16	81%	0,294
3.9 - Comment l'école ou la crèche perçoit elle le développement de l'enfant ?	14	93%	0,632
3.9 - Comment le centre de loisir perçoit il le développement de l'enfant ?	0		
3.10 - Les difficultés de développement de l'enfant sont-elles liées à son contexte de vie familial ?	7	57%	0,276
3 - Conclusion : le dev de l'enfant est-il affecté et son avenir entravé si aucune pec mise en oeuvre ? E1	21	71%	0,292
4.1 - L'histoire d'attachement enfant/parents est elle marquée par des séparations des pertes ou des attitudes chaotiques ?	21	86%	0,71
4.2 - Les parents st-ils confrontés à des pb perso : autonomie fonctionnelle, empêchant l'exercice fonctions parentales ?	22	95%	
4.2 - Les parents st-ils confrontés à des pb perso : addiction, empêchant l'exercice fonctions parentales ?	22	95%	0,776
4.2 - Les parents st-ils confrontés à des pb perso : conflit couple, empêchant l'exercice fonctions parentales ?	22	95%	0,879
4.2 - Les parents st-ils confrontés à des pb perso : violences conjugales, empêchant l'exercice fonctions parentales ?	22	91%	0,804
4.2 - Les parents st-ils confrontés à des pb perso : déficience intellectuelle, empêchant l'exercice fonctions parentales ?	22	95%	0,645
4.2 - Les parents st-ils confrontés à des pb perso : santé mentale, empêchant l'exercice fonctions parentales ?	22	95%	0,831
4.2 - Les parents st-ils confrontés à des pb perso : troubles mentaux importants et chroniques, empêchant l'exercice fonctions parentales ?	22	95%	0,645
4.2 - Les parents st-ils confrontés à des pb perso : comportements psychopathiques, empêchant l'exercice fonctions parentales ?	22	86%	0,327
4.3 - Réponse aux besoins enfants MERE : Maintenir	21	95%	

un intérêt durable pour l'enfant			
4.3 - Réponse aux besoins enfants PERE : Maintenir un intérêt durable pour l'enfant	17	0,82	0,485
4.3 - Réponse aux besoins enfants MERE : Permanence	18	100%	1
4.3 - Réponse aux besoins enfants PERE : Permanence	15	0,8	0,328
4.3 - Réponse aux besoins enfants MERE : Prévisibilité	19	89%	0,612
4.3 - Réponse aux besoins enfants PERE : Prévisibilité	16	0,69	0,31
4.3 - Réponse aux besoins enfants MERE : Fiabilité	18	100%	1
4.3 - Réponse aux besoins enfants PERE : Fiabilité	13	0,77	0,418
4.3 - Réponse aux besoins enfants MERE : Stabilité	20	0,8	0,494
4.3 - Réponse aux besoins enfants PERE : Stabilité	17	65%	0,271
4.3 - Réponse aux besoins enfants MERE : Identifier et comprendre besoins de l'enfant	21	0,86	0,323
4.3 - Réponse aux besoins enfants PERE : Identifier et comprendre besoins de l'enfant	16	0,81	0,478
4.3 - Réponse aux besoins enfants MERE : Garantir les besoins fondamentaux	20	95%	0,643
4.3 - Réponse aux besoins enfants PERE : Garantir les besoins fondamentaux	16	94%	
4.3 - Réponse aux besoins enfants MERE : Répondre aux besoins affectifs et émotionnels	20	95%	
4.3 - Réponse aux besoins enfants PERE : Répondre aux besoins affectifs et émotionnels	16	0,81	0,478
4.3 - Réponse aux besoins enfants MERE : Stimuler cognitivement l'enfant	20	80%	0,231
4.3 - Réponse aux besoins enfants PERE : Stimuler cognitivement l'enfant	14	93%	0,811
4.3 - Réponse aux besoins enfants MERE : Transmettre règles et valeurs adaptées	19	95%	0,642
4.3 - Réponse aux besoins enfants PERE : Transmettre règles et valeurs adaptées	12	92%	0,625
4.3 - Réponse aux besoins enfants MERE : Laisser l'enfant à sa place d'enfant	20	70%	0,211
4.3 - Réponse aux besoins enfants PERE : Laisser l'enfant à sa place d'enfant	16	81%	0,538
4.3 - Réponse aux besoins enfants MERE : Favoriser l'autonomie	20	80%	0,216
4.3 - Réponse aux besoins enfants PERE : Favoriser l'autonomie	13	69%	0,133
4.3 - Réponse aux besoins enfants MERE : Favoriser la socialisation	20	90%	0,615
4.3 - Réponse aux besoins enfants PERE : Favoriser la socialisation	14	100%	1
4.3 - Réponse aux besoins enfants MERE : Investir l'ensemble de la fratrie	15	93%	
4.3 - Réponse aux besoins enfants PERE : Investir l'ensemble de la fratrie	11	91%	0,621
4.4 - Si les parents ne répondent pas à tout ou partie des bsoins de l'enfant, s'agit-il	17	65%	0,329
4.5 - S'il s'agit d'un pb momentané, une aide socio-éducative ponctuelle est-elle nécessaire ?	12	58%	0,286
4.6 - S'il s'agit d'un pb permanent, un envireonnement de substitution doit il être pensé ?	12	100%	1
4.7- Les parents reconnaissent ils l'existence d'un pb	22	54%	0,052

éventuel ?			
4.8 - Est-ce qu'il construction commune de sens peut être trouvée entre parents / professionnels	21	81%	0,417
4.9 - Les parents st ils en mesure de tirer profit d'une aide contractuelle ?	18	89%	0,609
4 - Conclusion : est ce que l'exercice des fonctions parentales garantit un dévlpmt harmonieux ?	22	86%	0,492
5 - Existe il un danger pour l'enfant ?	21	95%	
5 - Existe il un risque de danger pour l'enfant ?	19	89%	0,756
5 - Impossibilité d'évaluer	13	100%	
5 - Nature du danger : violence sexuelle envers l'enfant	22	100%	
5 - Nature du danger : violence physique envers l'enfant	22	95%	
5 - Nature du danger : négligence lourde envers l'enfant	22	100%	1
5 - Nature du danger : violence psychologique envers l'enfant	22	91%	0,621
5 - Nature du danger : condition d'éducation défailante ss maltraitance	22	82%	0,482
5 - Nature du danger : danger résultant du comportement de l'enfant lui-mm	22	95%	0,776
5 - Conditions participant à la situation de danger : conditions matérielles inadaptées	22	91%	0,621
5 - Conditions participant à la situation de danger : pb psychopatho ou psychiatriques ou déf mentale grave	22	0,91	0,463
5 - Conditions participant à la situation de danger : addictions	22	95%	0,645
5 - Conditions participant à la situation de danger : conflit de couple	22	91%	0,818
5 - Conditions participant à la situation de danger : violences conjugales	22	82%	0,482
5 - Quelle est la fréquence d'apparition de la situation de danger ou de risque	12	75%	0,526
5 - Risque d'affectation durable de la dimension : développement physique	22	100%	1
5 - Risque d'affectation durable de la dimension : développement psychomoteur	22	91%	0,048
5 - Risque d'affectation durable de la dimension : développement cognitif	22	100%	1
5 - Risque d'affectation durable de la dimension : développement social	21	76%	0,295
5 - Risque d'affectation durable de la dimension : état psychique	22	64%	0,279
5 - Les parents st ils en mesure de répondre aux besoins de l'enfant et de proposer une relation adéquate	19	68%	
5 - en cas de NR aux besoins de l'enfant, s'agit il d'un pb	1		
6 - Proposition et appréciation : non intervention	22	86%	0,703
6 - Proposition et appréciation : poursuite de l'évaluation	22	64%	0,162
6 - Proposition et appréciation : accompagnement par le service social	22	86%	0,713
6 - Proposition et appréciation : aide administrative contractuelle	22	91%	0,79
6 - Proposition et appréciation : signalement judiciaire	22	100%	1

6 - Accompagnement par le service social : accompagnement social avec suivi régulier	22	58%	0,718
6 - Accompagnement par le service social : accueil de l'enfant en établissement jeune enfant	22	56%	
6 - Accompagnement par le service social : aide médico-sociale et médicale	22	91%	0,394
6 - Accompagnement par le service social : médiation familiale	22	68%	0,082
6 - Aide administrative : aide financière	22	73%	0,225
6 - Aide administrative : action de TISF	22	77%	
6 - Aide administrative : accompagnement en économie sociale et familiale	22	100%	
6 - Aide administrative : aide éducative à domicile	22	100%	0,645
6 - Aide administrative : aide éducative à domicile renforcée	22	95%	
6 - Aide administrative : accueil parents enfants	22	100%	
6 - Aide administrative : accueil de jour	22	95%	
6 - Aide administrative : accueil d'urgence	22	95%	
6 - Aide administrative : accueil temporaire	22	91%	
6 - Aide administrative : accueil long	22	100%	1
6 - Aide administrative : famille d'accueil	22	100%	1
6 - Aide administrative : en établissement	22	100%	
6 - Aide administrative : lieu de vie	22	100%	
6 - Signalement judiciaire : IOE	22	100%	
6 - Signalement judiciaire : enquête de police	22	100%	1
6 - Signalement judiciaire : expertise médico-psychologique	22	100%	
6 - Signalement judiciaire : AGBF	22	100%	
6 - Signalement judiciaire : AEMO J	22	100%	
6 - Signalement judiciaire : OPP	22	100%	
Mesure finale	22	64% Accord total 46% accord bon	

plus de
80%

120

accord sup= à 0,81	20
accord 0,80 à 0,61	30
accord 0,60 à 0,41	20
accord 0,40 à 0,21	22
accord 0,20 à 0	11
	103

Pour les cellules vides
: soit effectif inf à 10

L'évaluation de la maltraitance en tension : l'exemple de la définition participative d'un référentiel

Pierrine Robin
Docteur en sciences de l'éducation
Chargée d'études au CREAI Rhône-Alpes

Résumé

L'évaluation de la maltraitance, parcourue par de multiples tensions entre le formel et l'informel, la participation et l'exclusion est source de controverses. Ces controverses qui se cristallisent autour des outils d'évaluation voient s'opposer les partisans d'une évaluation intuitive aux promoteurs d'une évaluation rationalisée. Mais elles tournent à vide car les deux courants se renvoient dos à dos la même valeur pour justifier leur position, celle de l'usager sujet, sans pour autant préciser les modalités de son association. En comprenant la technique évaluative dans sa limitation mais aussi dans ses possibilités d'accord, nous explorerons dans cet article la possibilité d'une voie médiane à partir d'une réflexion théorique sur l'évaluation endoformative qui accorde la dimension technique à la singularité des situations et d'un retour sur une expérience pratique de construction participative d'un référentiel d'évaluation des situations familiales en protection de l'enfance, qui vise à croiser les regards singuliers des professionnels et des usagers. Nous montrons par cette recherche-action que la construction participative d'un référentiel fait très fortement retomber les réticences initiales rencontrées et qu'elle induit une réflexion sur les pratiques évaluatives, sans pour autant parvenir à résoudre les problèmes ontologiques posés par l'évaluation en protection de l'enfance, telle que la difficulté de construire une construction commune de sens avec l'usager, la difficulté d'utiliser un raisonnement déductif, d'établir des liens de causalité ou encore de porter un jugement prospectif. Cette recherche interroge donc les limites de la formalisation de l'évaluation en protection de l'enfance.

Mots clefs

Evaluation, Maltraitance, Participation

Keys words

Assessment, Maltreatment, Participation

Introduction

Voulez-vous être évalué ? titrent de manière provocatrice J.-A. Miller et J.-C. Milner¹⁰ leur ouvrage. Dans ces quatre mots en forme d'interrogation, on peut percevoir tout ce que l'évaluation contient d'attraction, de tentation, mais aussi de craintes et d'appréhensions. Tel Janus, l'évaluation se présente sous deux visages, avec une figure de fascination par le potentiel démocratique qu'elle recèle et une figure de repoussoir par la dimension de contrôle qu'elle incarne.

Pour R. Wolff¹¹, cette 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 ». Il montre en effet que l'attention des médias et de la société, après s'être portée sur les victimes de maltraitance (au XIX^{ème} siècle), puis sur les auteurs des violences (dans les années 1920), se fixe à présent sur les institutions même de protection de l'enfance pour en souligner à l'occasion de procès les fautes en matière d'évaluation.

Si l'évaluation est l'objet de toutes les attentions, c'est qu'elle est au cœur d'enjeux individuels et sociétaux forts. Au niveau individuel, l'évaluation des situations est lourde de conséquences tant pour les usagers, dont elle conditionne la protection et l'orientation, que pour les professionnels, qui sont face à de grandes responsabilités dans les choix qu'ils opèrent. Choix, qui traduisent au niveau sociétal des tensions entre le respect de la vie privée et le devoir de protection, entre les droits parentaux et les droits de l'enfant.

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.

L'évaluation des situations familiales qui « associe les plans sociopolitique et psycho-relational¹² » est donc une question complexe et conflictuelle. Elle est parcourue par de multiples tensions, entre le formel et l'informel, la rationalisation et l'intuition, la participation et l'exclusion. Mais, politiquement, à

¹⁰ Miller, J.-A., Milner J.-C., 2004, *Voulez-vous être évalué ?* Paris : Figures, Grasset

¹¹ Wolff, R., 2007, *Demokratische Kinderschutzarbeit zwischen Risiko und Gefahr*

¹² Bouquet, B., 2007, « L'évaluation au regard de l'éthique », in *Les défis de l'évaluation en action sociale et médico-sociale* / sous la dir. de B. Bouquet, M. Jaeger, I. Sainsaulieu, Paris : Dunod, pp. 251-267, p. 256

force d'être présentée comme une injonction, l'évaluation souffre, « d'une promotion qui ne dit ni les freins ni les obstacles¹³ ». À force d'être présentée comme incontournable, on pourrait en oublier les finalités et l'intérêt. Mais évaluer pourquoi ? Évaluer pour quoi ? Évaluer comment et avec qui ? Qui a le pouvoir d'attribuer une valeur et de juger ? Qui est porteur de connaissances sur la situation évaluée ?

Ces questions, qui renvoient à une épistémologie de la connaissance, divisent les chercheurs et les professionnels. D'aucuns se « défendent de pratiquer la moindre évaluation¹⁴. » Pour eux, seule l'évaluation informelle et intuitive permettrait à l'usager de rester sujet. Tandis que pour les autres, l'évaluation se doit d'être objective et formalisée pour garantir plus de rigueur aux usagers.

Mais ces controverses, qui se cristallisent sur les outils d'évaluation, tournent à vide car les deux courants se renvoient dos à dos la même valeur pour justifier leur position, celle de l'usager sujet, sans pour autant préciser les modalités de son association. Ces controverses qui participent du même aveuglement nous enjoignent à envisager une troisième voie, en se frayant un chemin entre quantophrénie et toute puissance de l'intuition, en comprenant la technique évaluative dans sa limitation mais aussi dans ses possibilités d'accord. Nous faisons l'hypothèse que l'évaluation peut retrouver ses lettres de noblesse quand elle se donne à voir sous un jour participatif.

Nous explorerons dans cet article cette troisième voie à partir d'une réflexion théorique sur l'évaluation endoformative qui accorde la dimension technique à la singularité des situations et d'un retour sur une expérience pratique de construction participative d'un référentiel d'évaluation des situations familiales en protection de l'enfance, qui vise à croiser les regards singuliers des professionnels et des usagers.

1. A la recherche des possibilités d'accord dans l'évaluation

En mettant en résonance la réalité et l'idéalité, l'évaluation poursuit, selon J.-F. Bernoux¹⁵, un objectif de démocratisation de la décision. En ce sens, « il s'agit certes d'une question technique et d'une question de politique institutionnelle et publique, mais tout autant d'une question symbolique, de sens et de valeurs¹⁶. »

¹³ Bernoux, J.-F., 2004, L'évaluation participative au service du développement social, Paris : Dunod ; p. 12

¹⁴ Sellenet, C., 2008, « L'évaluation à l'épreuve du terrain », in *Intervenants sociaux et analyse des pratiques / sous la coordination de D. Fablet*, Paris : l'Harmattan, Savoie et formation, pp. 145-180, p. 149

¹⁵ Bernoux, J.-F., 2004, *op. cit.*, p. 14

¹⁶ Bouquet, B., 2007, *op. cit.*, p. 256

Mais en quoi consiste l'évaluation et pourquoi l'évaluation suscite-t-elle des réticences dans le secteur social ?

L'évaluation, au cœur d'incertitudes

J.-F. Bernoux rappelle qu'il s'agit par l'évaluation de marquer un temps d'arrêt pour accéder à la connaissance du réel, en jetant un regard sur le passé, et en ayant un regard prospectif sur l'avenir. En ce sens, l'évaluation se situe à la croisée de la connaissance, du jugement et de la décision. Or, souligne C. Sellenet¹⁷, cette dimension de jugement et l'aspect normatif qu'elle comprend peut heurter l'éthos médico-psycho-social des professionnels, ancrés dans une dynamique d'aide. Lorsqu'on s'intéresse à la constellation sémantique autour de la notion d'évaluation, on note également qu'évaluer est synonyme d'estimer, d'apprécier, de jauger. On rentre ici au cœur du malaise : l'évaluation, n'est pas une science exacte mais une approximation.

Plus que toute autre, l'évaluation des situations familiales en protection de l'enfance est une approximation au cœur d'incertitudes. Pour G. Boutin et P. Durning¹⁸, il s'agit d'un processus qui vise à déterminer « 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 ». L'évaluation prend place, « avant la décision avec une fonction de diagnostic [...] ou en cours ou après l'action, pour mesurer l'évolution de la situation¹⁹. » Qu'elle se situe avant ou en cours de l'action, toute évaluation engage selon M. Frenette, P. Abriat et D. Dufault²⁰, un acte relationnel. Ph. D. Jaffé²¹ insiste, quant à lui, sur le cadre normatif dans lequel l'évaluation se déroule : « faire zoom arrière *sur l'évaluation*, c'est découvrir une danse multi-institutionnelle et multidisciplinaire souvent indisciplinée et soumise à des idéologies dominantes mais diffuses. »

¹⁷ Sellenet, C., 2008, *op. cit.*, p. 149

¹⁸ Boutin, G., Durning, P., 2008, *Enfants maltraités ou en danger, L'apport des pratiques socio-éducatives*, Paris : L'Harmattan, savoir et formation, série protection de l'enfance, p. 77

¹⁹ Durning, P., 2002, « L'évaluation des situations d'enfants maltraités : définitions, enjeux et méthodes », in *Evaluation(s) des maltraitances, rigueur et prudence/ sous la dir. de P. Durning et M. Gabel M.*, Paris : Fleurus, pp. 15-48, p. 20

²⁰ Frenette, M., Abriat, P. et Dufault, D. « L'intelligence artificielle et l'évaluation sociale en protection de l'enfance » in *Evaluation(s) des maltraitances, rigueur et prudence/ sous la dir. de P. Durning et M. Gabel*, Paris : Fleurus, pp. 311-367

²¹ Jaffé, Ph. D., 2001, « L'expertise judiciaire des capacités parentales : subjectivité de l'évaluation, utilité du rapport », in *Ecrire au juge/ sous la dir. de J.-L. Viaux*, Paris : Dunod, pp. 119-132, p. 120

Entre quantophrénie et toute puissance de l'intuition : des controverses qui tournent à vide

Une première tension dans ces idéologies diffuses apparaît au travers du couple d'opposition entre l'*informel* et le *formel*. La complexité des interventions sociales et la variabilité des facteurs humains posent en effet la question de leur possible formalisation. Peut-on évaluer en protection de l'enfance ? Le champ social est-il mesurable ? La réponse à ces questions voit s'opposer les partisans d'une évaluation intuitive aux défenseurs d'une évaluation rationalisée.

Une première approche postule l'incommensurabilité du champ social. Les partisans de ce premier courant invoquent la difficile appréhension des phénomènes sociaux, l'impossibilité d'objectiver des pratiques professionnelles, ainsi que l'impossibilité de distinguer le diagnostic de l'intervention. Du fait de la grande variété des variables en présence et de leurs interrelations complexes, il est difficile d'utiliser dans le travail social le raisonnement déductif. De plus, le secteur des sciences sociales et humaines, parce qu'il joue en permanence sur et avec le facteur humain, se situerait nécessairement dans un contexte relationnel et partant, subjectif. En effet, pour B. Bouquet²², la relation d'aide impliquerait une interaction intersubjective qui rendrait la formalisation de l'évaluation difficile, « en déplaçant la rigueur de contenus objectivables à des implications intersubjectives ». Pour L. Gavarini et F. Petitot²³, seule l'absence de formalisation de l'évaluation maintiendrait « ouverte, malgré la tentation de l'observation objectivante, la possibilité pour chacun des partenaires de rester sujet. » Aussi dans cette approche, l'évaluation ne pourrait être qu'intuitive et subjective, ce qui soulève des difficultés. En effet, même non formalisée, l'évaluation existe toujours à bas bruit, de manière implicite et subjective dans toute estimation de situation en protection de l'enfance. Pour C. Sellenet²⁴, cette évaluation implicite serait tout aussi normative que les grilles fréquemment repoussées par les travailleurs sociaux. De plus, elle serait arbitraire car elle repose sur la norme subjective propre à l'intervenant. Aussi, l'absence de jugement dans la démarche d'évaluation intuitive serait une illusion, une illusion d'autant plus pernicieuse que l'évaluation et le jugement opèreraient ici à bas bruit, à visage caché, ce qui ne permettrait pas à l'usager de le contester.

C'est pourquoi, pour un second courant théorique, l'évaluation se devrait d'être rationnelle et formelle. Pour M.

²² Bouquet B, 2007, op. cit, p. 256 et suiv.

²³ Gavarini, L., Petitot, F., 1998, op. cit., p. 41

²⁴ Sellenet, C., 2007a, "L'évaluation en protection de l'enfance: dessiner un chemin entre quantophrénie et toute puissance de l'intuition", Synposium, Les interventions socio-éducatives: analyse et évaluation des pratiques, sous la responsabilité de D. Fablet, in Actes du congrès international de l'Aref, p. 3

Boutanquoi et J.-P. Minary²⁵, la fragilité même du sujet justifie la nécessité d'une évaluation rigoureuse et objectivée. Dans ce même sens, pour V. Harnach-Beck²⁶, dans le traitement de situations complexes, non transparentes, dynamiques et en interaction, il ne peut y avoir de réussite si chaque situation est traitée de manière *ad. hoc*. Pour elle, la définition de références communes permet une évaluation plus rigoureuse et plus objective des situations, une meilleure compréhension entre collègues, un pronostic plus sûr et un traitement épidémiologique des données. En rendant l'évaluation explicite, l'approche instrumentale rend dès lors l'évaluation discutable et perfectible. Mais en dévoilant leurs méthodes et critères, les partisans de l'évaluation explicite ouvrent le flan à la critique. Une première critique, développée par R. Wolff²⁷, à l'encontre des instruments d'évaluation porte sur le risque de se doter d'outils d'évaluation qui « arment » les professionnels, plus qu'ils n'aident à la compréhension des situations de vie des usagers. De plus, cette conception technicienne pourrait aller à l'encontre de la perception par les individus de leur propre vie. Une autre critique, plus acerbe, sur l'évaluation formalisée peut se lire dans l'ouvrage des philosophes et psychanalystes J.-A. Miller et J.-C. Milner²⁸. Pour eux, l'évaluation serait la nouvelle rhétorique des sophistes, une science creuse, un art du management qui aboutirait à la stigmatisation et l'exclusion du sujet. Dans un « baptême bureaucratique », elle substituerait à un être « non-identifié », « insaisissable », « unique » ; un être « étalonné », « marqué », « estampillé ». C'est donc la « terreur conformiste » de l'évaluation qui est ici décriée, d'autant plus qu'elle agit sous le masque de la séduction et qu'elle ferait participer l'évalué à sa propre exclusion.

Ainsi les deux approches théoriques que nous avons étudiées, se renvoient dos à dos les mêmes critiques, celles d'opérer à visage masqué, pour manipuler le sujet. P. Durning²⁹ résume en ces termes les deux positions conflictuelles identifiées. Une position qu'il qualifie « d'instrumentaliste, accorde le primat aux instruments. » Une seconde, que l'on pourrait qualifier « d'intersubjective » rejette le recours aux outils d'évaluation et « met l'accent sur les processus inconscients ».

Une troisième voie : l'évaluation, une technique non neutre, recelant des possibilités d'accord

Face à des controverses qui tournent à vide, une troisième voie se dessine, qui nous enjoint à comprendre l'évaluation comme

²⁵ Boutanquoi, M., Minary, J.-P., 2007, *op. cit.*

²⁶ Harnach-Beck, V., 2003, *Psychosoziale Diagnostik in der Jugendhilfe, Grundlagen für Hilfeplan, Bericht und Stellungnahme*, Weinheim und München : Juventa, 4. Aufl.

²⁷ Wolff, R., 2007, *op.cit.*

²⁸ Miller, J.-A., Milner J.-C., 2004, *op. cit.*

²⁹ Boutin, G., Durning, P., 2008, *op. cit.*, p. 107

une technique non neutre, recelant des possibilités d'accord. Selon G. Boutin et P. Durning³⁰, cette troisième position « s'intéresse à privilégier l'intérêt de l'enfant plutôt que la situation familiale. Elle ne rejette pas le recours aux instruments mais tend à les utiliser en tenant compte de leurs avantages et de leurs limites. » Cette troisième voie cherche à analyser les supports évaluatifs de manière indissociable des processus dans lesquels ils s'insèrent. Dans ce troisième courant, une importance est accordée à l'exigence éthique de l'évaluation qui ne peut être dissociée de l'intervention et de l'aide. Cette position nous enjoint à comprendre la technique évaluative dans sa limitation et à nous appuyer sur Heidegger pour dépasser la tension, présente dans l'évaluation en protection de l'enfance, entre la technique et l'humain. La pensée d'Heidegger sur la science du réel et la technique nous apparaît comme très intéressante pour la conceptualisation de l'évaluation en protection de l'enfance qui ne peut jamais cerner la « plénitude de l'être ». De plus, sous sa technicité apparente, l'évaluation, plus que toute autre science du réel, peut cacher ce qu'elle est, c'est-à-dire *un* mode du dévoilement, et masquer la manière dont le dévoilement se produit. On la pensera neutre et objective alors qu'elle n'est qu'une lecture possible de la situation et de l'objet. En d'autres termes, souligne J.-M. Lessain-Delabarre³¹, toute évaluation engage une lecture du monde. Mais précise Heidegger, « l'être de la technique » recèle des possibilités d'accord quand le dévoilement est « unique et multiple », quand il est « pieux c'est-à-dire en pointe ». Ce dévoilement permet à l'homme de rester humain, libre dans son rapport à la technique, « main-tenu » en interrogation sur « l'essence de la vérité », « en étant encore inexpérimenté mais plus expert peut-être à l'avenir ». La science du réel recèle des possibilités d'accord quand elle « laisse-être et préserve » le sujet, ce qui nous encourage à nous intéresser au concept d'évaluation participative.

L'évaluation doit-elle être participative ?

Un second couple d'opposition se dessine au sujet de l'évaluation au travers des concepts d'évaluation récapitulative et d'évaluation endoformative. Marquée par le poids des oppositions entre constructivistes et positivistes, ces oppositions renvoient à une épistémologie de la connaissance et des porteurs de savoirs. Qu'est-ce que la connaissance ? Qui est porteur de connaissances ? Qui a le pouvoir de dire la réalité et la valeur ? Dans la réponse à ces questions, deux visions du monde s'affrontent.

³⁰ Boutin, G., Durning, P., 2008, op. cit., p. 79

³¹ Lessain-Delabarre, J.-M., 2007, « Problématiques de l'évaluation dans le champ médico-social, in *Les défis de l'évaluation en action sociale et médico-sociale* /sous la dir. de B. Bouquet, M. Jaeger, I. Sainsaulieu, Paris : Dunod, pp. 57-72, p. 63

Ces deux courants sont porteurs de visions différentes de l'évaluation. La première conception de l'évaluation, récapitulative, qui se réfère au paradigme positiviste, est fondée sur l'idée, que la réalité existe indépendamment du sujet et que seules les données objectives et quantifiables ont de la valeur. L'évaluation est conduite sous injonction, dans une optique de contrôle. L'évaluation est à la recherche d'explications, de preuves. La participation des acteurs est limitée. L'évaluation porte plus « sur l'aptitude des populations à se conformer qu'aux systèmes de réponse à se mettre à leur portée³². »

La seconde conception de l'évaluation, endoformative, qui se réfère au paradigme constructiviste, organise « la démarche de production de connaissance autour de la capacité reconnue des acteurs à dire le réel (...) et à donner du sens aux actions susceptibles de le transformer³³. » Endoformative, l'évaluation conditionne la valeur au sens que lui accordent les acteurs. Ce processus participatif de production d'intelligence est construit sur la diversité des représentations des acteurs et leur relation agissante avec leur environnement. L'évaluation participative et démocratique reconnaît donc 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.

Ces figures de l'évaluation et le mode de relation à l'utilisateur qui y est associé sont sources de controverses. D'aucuns soulignent le risque de survalorisation la parole de l'utilisateur, de perte de légitimité du professionnel ou encore de déresponsabilisation des pouvoirs publics. Tandis que d'autres vantent les perspectives démocratique et dialogique de l'approche participative.

Mais comment ces tensions dans l'évaluation, entre le formel et l'informel, la participation et l'exclusion se donnent à voir et se recomposent sur le terrain ? C'est ce que nous souhaitons étudier au travers de la présentation d'une recherche-action sur l'élaboration participative d'un référentiel d'évaluation des situations de maltraitance. Nous nous attacherons à présenter la démarche suivie et sa réception par les professionnels afin de réinterroger sur le terrain les tensions qui traversent l'évaluation.

2. L'élaboration d'un référentiel d'évaluation qui vise le croisement des regards singuliers

La recherche-action sur l'élaboration d'un référentiel d'évaluation des situations familiales en protection de l'enfance, que nous présentons comme support à la réflexion sur les tensions dans l'évaluation, a été conduite par le CREA Rhône-Alpes avec le soutien de l'ONED, en partenariat avec quatre Conseils

³² *Ibid.*, p. 19

³³ *Ibid.*, p. 6

généraux (la Seine-et-Marne, le Val-de-Marne, la Haute-Savoie et le Rhône)³⁴. C'est au regard de cette démarche que nous souhaiterions réinterroger dans les pratiques, la possibilité de formaliser une évaluation participative en protection de l'enfance.

Dans sa première phase, cette recherche visait l'élaboration et le test d'un référentiel d'évaluation pour les situations de vie des enfants de 0 à 6 ans et de leur famille, faisant l'objet d'une primo-évaluation ou d'une évaluation en cours de mesure en protection de l'enfance. En suivant la méthode des recommandations pour la pratique clinique, un groupe de travail pluri-professionnel et pluri-institutionnel a été constitué. À partir d'un constat sur les méthodes évaluatives existantes, leurs pertinences et leurs limites, des points sur la littérature, et la prise en compte du point de vue des acteurs concernés, le groupe a rédigé un cahier des charges de l'évaluation. En suivant ce cahier des charges, un référentiel d'évaluation en protection de l'enfance a été élaboré et soumis à un groupe de lecture composé de chercheurs, d'experts et de praticiens. Le référentiel ainsi élaboré a par la suite été testé dans trois départements auprès de professionnels volontaires, qui ont pu alors l'amender, le modifier. Dans une seconde phase d'étude, une procédure de validation scientifique du référentiel a été mise en œuvre, suite à des formations, en vue de vérifier la fidélité inter-juge de l'outil et sa validité critériée concomitante.

Dans ce référentiel, nous avons cherché à mettre en œuvre, non sans difficulté, une conception de l'évaluation endoformatrice, qui accorde la dimension technique de l'évaluation à la singularité des situations.

Un référentiel qui accorde la dimension technique de l'évaluation à la singularité des situations

Le référentiel élaboré vise à aider les professionnels à estimer si l'enfant est dans une situation de danger ou de risque de danger, à déterminer les mesures éventuelles nécessaires, et à en apprécier la pertinence dans le temps. Dans ce référentiel, l'évaluation est conçue comme une démarche dynamique, basée sur l'observation clinique du développement de l'enfant et de la relation parent-enfant. Les références théoriques qui le fondent sont principalement les théories développementales, la théorie de l'attachement, la théorie transgénérationnelle et la psychanalyse, l'approche systémique et l'approche socioculturelle. Après s'être intéressé au contexte socio-économique, familial et environnemental de vie de l'enfant, le référentiel invite à dresser le bilan de l'état de développement de l'enfant. Il propose ensuite de s'intéresser à la parentalité et à la qualité des relations parents-enfant. L'évaluation est abordée de manière thématique avec des temps de synthèse réguliers et une synthèse finale. Outre les

³⁴ CREAI Rhône-Alpes, mars 2008, Etude sur l'élaboration et le test d'un référentiel d'évaluation des situations familiales en protection de l'enfance, Rapport final et synthèse, ONED, voir annexes

domaines déjà cités, le référentiel comporte un volet administratif et un chapitre visant à produire un diagnostic dynamique et la formulation de propositions et d'indicateurs de suivi de mesure.

Il s'agit d'un outil clinique d'aide à l'évaluation qui ne remplace ni le travail de recherche de sens et d'analyse du travailleur social, ni le travail de prise de décision du juge ou du cadre administratif. Plus qu'un catalogue d'indicateurs à cocher, le référentiel propose une série de questionnements problématisés.

Ainsi nous avons cherché dans ce référentiel à formaliser l'évaluation tout en tenant compte de la position réflexive de l'évaluateur. Toutefois l'étude de validation du référentiel est venue nous interroger sur les limites de cette formalisation. En effet, si les 3/4 des items ont pu être validés par l'analyse de la fidélité inter juge, les items pour lesquels le coefficient de kappa est le plus faible, sont ceux qui mobilisent le plus un raisonnement évaluatif (déductif, causal, pondéré, et prospectif). Cette analyse de la fidélité inter juge du référentiel nous en apprend donc autant sur les problèmes posés par référentiel que sur les difficultés de l'évaluation en protection de l'enfance puisque c'est sur les problèmes ontologiques de l'évaluation en protection de l'enfance que cette étude nous conduit : la difficulté d'utiliser un raisonnement déductif, la difficulté d'avoir un regard prospectif, mais aussi la difficulté d'associer l'utilisateur.

Un référentiel qui vise le croisement des regards entre professionnels et usagers

Le référentiel cherche également à favoriser le partage de sens entre professionnels de différentes disciplines, mais aussi entre les professionnels et les usagers.

Le référentiel invite à travailler dans l'interdisciplinarité et l'inter-partenarial. Aux yeux des professionnels, cette approche pluridisciplinaire et inter-partenariale, présente dans le référentiel, est importante pour rendre compte des différents aspects de la situation de l'enfant, même s'ils soulignent dans le même temps la nécessité de ne pas confondre les places et les rôles de chacun.

Une autre caractéristique majeure du référentiel est de rechercher un croisement des regards entre les professionnels et les usagers. Aussi, des items invitent à s'interroger sur les possibles écarts de perception entre les professionnels, les parents, l'enfant, non pour donner l'ascendant à un point de vue sur l'autre, mais afin que ces différents regards puissent être mis en résonance. Il s'agit également de comprendre le sens que les acteurs attribuent à leur situation. De plus, l'évaluation n'est pas conçue comme unilatérale, c'est-à-dire axée sur l'évolution des attitudes parentales et du développement de l'enfant, mais bilatérale avec des questions qui viennent interroger la perception par les parents de la qualité des aides antérieures reçues. *In fine*, le croisement des regards entre les professionnels et les usagers, vise à faire émerger une « construction commune de sens ». Toutefois, l'analyse du

remplissage par les professionnels de la trame de questionnement, atteste que même si les questionnements du référentiel permettent aux professionnels d'introduire le point de vue des parents, cette construction commune de sens reste difficile à faire émerger.

Ceci nous enjoint à nous intéresser à la réception par les professionnels de cette démarche évaluative. Comment les tensions entre le formel et l'informel, la participation et l'exclusion sont réinterrogées sur le terrain par les professionnels ?

3. La réception de la démarche évaluative entre crainte et fascination

Au moment de l'introduction de la démarche auprès des professionnels, nous avons pu observer que le recours à des outils d'évaluation des situations familiales en protection suscitait de nombreuses questions et beaucoup d'appréhensions. Les professionnels se situaient dans une position d'ambivalence vis-à-vis des outils d'évaluation, étant tour à tour à en demande et dans une position de défiance. Nous nous proposons ici d'analyser plus finement les craintes et attentes suscitées par les instruments d'évaluation au moment de l'introduction de la démarche, avant d'aborder plus spécifiquement la réception du référentiel élaboré.

Un contexte d'appréhension, entremêlant réticences et attentes

Dans leurs réticences vis-à-vis des outils d'évaluation, les professionnels évoquent tout d'abord que ceux-ci sont chronophages. Le recours à un instrument est perçu comme un exercice « fastidieux », « coûteux » en termes de temps. De plus, les instruments d'évaluation pourraient « entraver », « couper », « freiner » les professionnels dans leur liberté individuelle et collective d'élaborer, en tant que praticiens réflexifs. Pire, les instruments évaluatifs pourraient constituer une entrave dans le relationnel à l'usager. Les professionnels craignent dans des « grilles à cocher » de perdre ou d'oublier « la relation à l'usager ». Pour certains, le caractère contractuel du travail avec les familles expliquerait l'absence de recours à des outils formalisés « pour garder une part de « flou », « une certaine souplesse ». De plus, les outils ne permettraient pas de rendre compte de la singularité de situations, « tellement particulières ». Les outils seraient perçus comme « statiques », comme ne permettant pas de tenir compte des possibilités d'évolution de l'usager. En ce sens, ils pourraient stigmatiser l'usager, lui « coller une étiquette ».

Mais parallèlement, les attentes vis-à-vis des instruments d'évaluation sont nombreuses et importantes. Une première attente formulée par les professionnels à l'égard des outils d'évaluation est de réduire le poids des « subjectivités », afin que l'évaluation ne soit pas réalisée à partir du « bon sens », « des valeurs », « de la norme », propre à chaque évaluateur. Avec « une grille

d'objectivité », les évaluations seraient plus « homogènes ». Les outils permettraient de prendre du recul sur les situations connues depuis longue date où le professionnel ne « parvient plus à voir le danger » ou « se laisse embarquer dans l'histoire du parent ». Les outils permettraient également de « visualiser », « de débroussailler » et de « synthétiser ». Ils constitueraient des « repères » des « paramétrages » auxquels se « référer ». Par ailleurs, vis-à-vis de l'usager, certains professionnels ont perçu dans les référentiels « une forme de respect du droit des familles ». Ils sont perçus comme aidants pour « acter une décision », « mieux cibler l'intervention », « définir de manière plus précise les objectifs de la prise en charge » et dans une perspective « dynamique » à la « réviser » dans le temps. *In fine*, ils permettraient de faire « gagner du temps dans l'intervention et la prise de décision ».

On le voit les partisans et les détracteurs des outils se renvoient dos à dos les mêmes arguments pour justifier leur positionnement. À la « chronophagie » des détracteurs des outils, leurs partisans leur opposent « le temps gagné dans l'intervention ». À la réduction des « particularités », leurs partisans opposent une réduction des « subjectivités ». Tandis que les détracteurs voient dans les outils « un frein à l'élaboration », leurs partisans les considèrent comme des « supports à l'analyse ». Alors que pour leurs détracteurs, les outils seraient « une entrave dans la relation à l'usager », pour leurs partisans les instruments seraient « une garantie de rigueur vis-à-vis des usagers ». À une vision statique des outils, leurs partisans opposent une possibilité d'étayer la révision régulière des situations. Ces controverses tournent à vide puisque ce sont dos à dos les mêmes arguments qui sont renvoyés. Ceci peut nous interroger sur les fondements de ces argumentations et nous conduire à poursuivre l'analyse, en se questionnant à partir d'une démarche spécifique d'élaboration participative d'un référentiel, la réception de cet outil et ses effets sur les pratiques.

L'élaboration participative d'un référentiel comme catalyseur des réticences

Dans le cadre de notre étude, nous avons pu constater, que la définition participative d'un référentiel fait très fortement tomber les réticences initiales des professionnels. D'où l'intérêt montre F. Le Poulter³⁵ d'impliquer les professionnels dans la définition des critères d'évaluation. Dans ce même sens, M. Corbillon, P. Rousseau³⁶, montrent l'importance d'associer les

³⁵ Le Poulter, F., 1990, *Recherches évaluatives en travail social*, Grenoble: Presses universitaires de Grenoble

³⁶ Corbillon, M., Rousseau, P., 2008, « La participation des acteurs à l'évaluation de leurs pratiques », in *L'évaluation des pratiques dans le champ de la protection de l'enfance*/ sous la dir. de M. Boutanquoi et J.-P. Minary, pp. 89-100

acteurs dans l'introduction de démarche d'évaluation et pointent les incontournables de cette méthode. Ils soulignent, notamment que les professionnels « sont plus intéressés par la recherche et plus enclins à interroger leur pratique lorsqu'ils ont été concernés dès le début de la conception de la démarche et qu'ils ont été associés régulièrement à la réflexion en cours », ce que nous avons pu aussi vérifier dans le cadre de notre étude au CREA Rhône-Alpes où les professionnels ont été associés en amont. M. Corbillon et P. Rousseau soulignent également que les professionnels de terrain se sentent d'autant plus impliqués, quand ils ne sont pas considérés uniquement comme des collecteurs de données, mais lorsqu'ils sont associés à la définition des méthodes et des critères d'analyse. C'est ce que nous avons pu également constater dans le cadre de notre recherche-action au CREA Rhône-Alpes où les professionnels de terrain ont été d'autant plus enclins à utiliser le référentiel qu'ils ont pu proposer, amender, préciser ses items et son utilisation. Ils ont pu alors repérer les bénéfices et les difficultés de cette démarche pour leur pratique professionnelle.

Une perception positive par les professionnels des effets induits par la démarche d'étude sur leurs pratiques

Une des premières et principales difficultés évoquées par les professionnels relative à l'utilisation du référentiel est l'investissement en termes de temps qu'il nécessite à la fois du fait de son coût d'apprentissage mais également en raison de l'investigation plus ample qu'il demande. Une seconde difficulté relatée par les professionnels est liée à l'utilisation du référentiel suite à une formation courte de 3 jours.

Néanmoins au-delà de ces difficultés, plusieurs bénéfices ont été perçus par les professionnels suite à l'utilisation du référentiel. Le référentiel a permis aux professionnels de repérer des « zones aveugles dans l'évaluation », des champs systématiquement sous-investigués, comme le développement de l'enfant, l'observation des relations parents-enfant, la réponse des parents aux besoins de l'enfant. Le référentiel a permis également de constater que des observations immédiates et intuitives, relatives à l'état de l'enfant et aux capacités parentales, pouvaient être infirmées par l'utilisation d'items plus précis. Selon les professionnels, le référentiel « oblige à faire une évaluation plus pointue, à aller plus loin dans l'observation et l'analyse ». Mais surtout le référentiel a permis de « centrer le projecteur sur l'enfant et son développement ». Le référentiel a induit une réflexion des professionnels sur leurs pratiques, notamment en les incitant à réaliser des entretiens avec les enfants et à introduire dans l'évaluation une observation d'un temps de jeu : « *Après avoir lu le référentiel, j'ai passé beaucoup de temps avec les enfants sur*

*des temps de jeu pour les observer*³⁷. » Toutefois, ils trouvent difficile « d'analyser l'entretien avec l'enfant » et souhaiteraient « étayer leur analyse sur le temps de jeu ». Les professionnels ont apprécié également que le référentiel favorise « la prise en compte de l'analyse des parents ». Il leur semble intéressant de se « questionner sur la manière dont chaque parent exprime sa propre vision du repérage (ou l'absence de repérage) des différents problèmes de leur enfant ». Mais ils soulignent qu'il y a de « multiples freins à lever avant que tous les items puissent être abordé avec ces derniers ». Si certains ont pu avoir l'impression « d'éplucher la famille », pour d'autres, l'outil a été perçu comme un « appui au débat contradictoire » qui « facilite l'expression d'un désaccord ». Enfin, le référentiel a permis aux professionnels d'aller au delà de la demande d'évaluation initiale pour voir l'évaluation dans sa globalité, dans sa complexité ». Les professionnels se sont intéressés « aux difficultés mais aussi aux potentialités des familles », « en optimisant les atouts des familles », en « effectuant une évaluation plus positive ». Le référentiel a permis aux professionnels de constater qu'ils réalisaient des évaluations tronquées, en négatif, en fonction des éléments dont ils disposaient, sans tenir compte des questions pour lesquelles ils n'avaient pas de réponse. Dans certains cas, le référentiel a conduit les professionnels à changer leur manière « de voir la situation » : « *On avait 90 % de chance de placer l'enfant et en fait ce n'est pas du tout ce qui s'est passé. Le référentiel nous a permis de déconstruire notre hypothèse de travail et de voir comment repartir avec cette famille.* » Certains professionnels ont donc perçu le référentiel comme une « possibilité d'améliorer la qualité de l'évaluation », en ayant « une trame pour l'écrit » et « des arguments plus étayés ».

Cependant il est difficile de savoir si les évolutions sont induites par le support lui-même ou par la réflexion collective engagée. En d'autres termes, on peut estimer avec M. Boutanquoi et J.-P. Minary³⁸ que « l'outil soit utile pour soutenir une réflexion mais qu'il ne saurait la remplacer. »

Conclusion

Dans cette recherche-action, nous avons cherché à porter une conception de l'évaluation qui « accorde » la dimension technique à la singularité des situations. Toutefois, nous nous sommes heurtés dans cette démarche aux problèmes ontologiques posés par l'évaluation en protection de l'enfance, telle que la difficulté de construire une construction commune de sens avec

³⁷ Entretien réalisé par P. Robin avec des travailleurs sociaux du Conseil général A, janvier 2008

³⁸ Boutanquoi, M., Minary, J.-P., 2008, « Repères pour l'évaluation des pratiques professionnelles » in *L'évaluation des pratiques dans le champ de la protection de l'enfance/* sous la dir. de M. Boutanquoi et J.-P. Minary, Paris : L'Harmattan, pp. 39-61

l'utilisateur, la difficulté d'utiliser un raisonnement déductif, d'établir des liens de causalité ou encore de porter un jugement prospectif, ce qui interroge les limites de la formalisation de l'évaluation en protection de l'enfance.

Par ailleurs, même si la réception de l'outil était plutôt favorable, on peut se demander si les attentes vis-à-vis des outils d'évaluation ne sont pas trop fortes. En effet, les outils peuvent être perçus comme des « recettes miracles » auxquelles l'évaluateur pourrait « se raccrocher », quand il « butte », quand il « est pris dans un conflit d'alliance ou dans une situation de manipulation ». Ainsi, par souci d'éviter les risques et les incertitudes liées à la décision, les professionnels peuvent être dans l'attente d'outils qui « arment » et protègent l'évaluateur. Les outils peuvent donc être utilisés pour apporter une meilleure compréhension de la situation de l'utilisateur mais aussi pour « sécuriser », « légitimer », « armer » les professionnels dans le champ incertain de l'évaluation. Pour se prémunir contre cette dérive, une attention doit être portée, souligne P. Durning³⁹ au choix des outils, à la triangulation des approches et à la concertation en équipe et avec l'utilisateur.

Bibliographie

- Bernoux, J.-F. (2004). *L'évaluation participative au service du développement social*, Paris : Dunod ; p. 12
- Bouquet, B. (2007). « L'évaluation au regard de l'éthique », in *Les défis de l'évaluation en action sociale et médico-sociale* / sous la dir. de B. Bouquet, M. Jaeger, I. Sainsaulieu, Paris : Dunod, pp. 251-267, p. 256
- Boutanquoi, M., Minary, J.-P. (2008). « Repères pour l'évaluation des pratiques professionnelles » in *L'évaluation des pratiques dans le champ de la protection de l'enfance* / sous la dir. de M. Boutanquoi et J.-P. Minary, Paris : L'Harmattan, pp. 39-61
- Boutin, G., Durning, P. (2008). *Enfants maltraités ou en dangers, L'apport des pratiques socio-éducatives*, Paris : L'Harmattan, savoir et formation, série protection de l'enfance, p. 77
- Corbillon, M., Rousseau, P. (2008). « La participation des acteurs à l'évaluation de leurs pratiques », in *L'évaluation des pratiques dans le champ de la protection de l'enfance* / sous la dir. de M. Boutanquoi et J.-P. Minary, pp. 89-100
- Durning, P. (2002). « L'évaluation des situations d'enfants maltraités : définitions, enjeux et méthodes », in *Evaluation(s) des maltraitances, rigueur et prudence* / sous la dir. de P. Durning et M. Gabel M., Paris : Fleurus, pp. 15-48, p. 20
- Frenette, M., Abriat, P. et Dufault, D. (2002). « L'intelligence artificielle et l'évaluation sociale en protection de l'enfance » in *Evaluation(s) des maltraitances, rigueur et prudence* / sous la dir. de P. Durning et M. Gabel, Paris : Fleurus, pp. 311-367
- Harnach-Beck, V. (2003). *Psychosoziale Diagnostik in der Jugendhilfe, Grundlagen für Hilfeplan, Bericht und Stellungnahme*, Weinheim und München : Juventa, 4. Aufl.
- Jaffé, Ph. D. (2001). « L'expertise judiciaire des capacités parentales : subjectivité de l'évaluation, utilité du rapport », in *Ecrire au juge* / sous la dir. de J.-L. Viaux, Paris : Dunod, pp. 119-132, p. 120
- Le Poulter, F. (1990). *Recherches évaluatives en travail social*, Grenoble: Presses universitaires de Grenoble

³⁹ Durning, P., 2008, op. cit

- Lessain-Delabarre, J.-M. (2007). « Problématiques de l'évaluation dans le champ médico-social, in *Les défis de l'évaluation en action sociale et médico-sociale* /sous la dir. de B. Bouquet, M. Jaeger, I. Sainsaulieu, Paris : Dunod, pp. 57-72, p. 63
- Miller, J.-A., Milner J.-C. (2004). *Voulez-vous être évalué ?* Paris : Figures, Grasset
- Sellenet, C. (2007). "L'évaluation en protection de l'enfance: dessiner un chemin entre quantophrénie et toute puissance de l'intuition", Symposium, Les interventions socio-éducatives: analyse et évaluation des pratiques, sous la responsabilité de D. Fablet, in *Actes du congrès international de l'Aref*, p. 3
- Sellenet, C. (2008). « L'évaluation à l'épreuve du terrain », in *Intervenants sociaux et analyse des pratiques* /sous la coordination de D. Fablet, Paris : l'Harmattan, Savoir et formation, pp. 145-180, p. 149
- Wolff, R. (2007). Demokratische Kinderschutzarbeit zwischen Risiko und Gefahr