

Évaluer en protection de l'enfance

Théorie et méthodes

5^e édition

Francis Alföldi

DUNOD

Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements

d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour

les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée. Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).



© Dunod, 2020

11 rue Paul Bert, 92240 Malakoff

www.dunod.com

ISBN 978-2-10-080246-3

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Dans un pays lointain, un empereur fit mander le grand maître des arts : « Vieil homme, nos yeux se languissent de contempler enfin le plus beau de tous les dragons. Va et peins-le pour ton roi ». Le sage retourna dans sa caverne et se mit à l'ouvrage. Un an plus tard il fit savoir qu'il avait terminé. Impatient, l'empereur se rendit lui-même à la caverne avec toute la cour. À l'entrée chacun pouvait contempler le plus beau de tous les dragons : l'harmonie des couleurs était inégalable, les proportions parfaites, le jeu des ombres si subtil, les traits d'une finesse unique. Nul n'avait jamais rien vu d'aussi beau. « Ô Souverain, dit alors le sage, ce n'est là que le premier brouillon. » Au comble de la surprise, les nobles suivirent le monarque à l'intérieur de la grotte. Les dragons défilaient aux lueurs des torches ; les formes allaient se simplifiant, peu de couleurs, moins de traits, plus de motifs. Le sage s'arrêta devant la dernière peinture : il n'y avait plus qu'un trait, mais un trait parfait.

La présente édition a valeur de cinquième brouillon et l'auteur ne doute pas du chemin à parcourir avant d'atteindre ou plus probablement ne jamais atteindre la sagesse.

Table des matières

AVANT-PROPOS À LA CINQUIÈME ÉDITION X

INTRODUCTION XII

PREMIÈRE PARTIE

LE MODÈLE THÉORIQUE

1. Définir l'évaluation	3
Évaluer, qu'est-ce que c'est ?	3
<i>La définition du dictionnaire, 3 • La définition des sciences pédagogiques, 4 • Le processus d'évaluation, 6</i>	
En protection de l'enfance	9
La mesure	16
<i>La dérive quantophrène, 18</i>	
Le jugement	19
<i>Le jugement d'évaluation, 20</i>	
La valeur	21
<i>Le jugement de valeur, 23 • Le système de valeurs, 24 • La valorabilité, 25</i>	
La vérité	26
<i>La vraisemblance, 26 • La vraisemblance, 27 • L'erreur, 28 • La preuve, 30 • La conviction, 32 • La probabilité, 34 • La corroboration, 35</i>	

2. L'objet d'évaluation	37
La centration sur l'enfant	39
<i>Le primat du danger, 43</i>	
La question d'évaluation	45
3. Les finalités de l'évaluation	49
Évaluer pourquoi ?	49
Sept finalités	50
<i>Apprécier la gravité du danger, 51 • Activer la dynamique de changement, 52 • Prendre de la distance, 53 • Optimiser l'intervention, 54 • Aider la décision, 55 • Partager la responsabilité diagnostique, 58 • Apprécier la collaboration des parents, 59</i>	
4. La demande d'évaluation	61
Évaluer à la demande de qui ?	61
Six sources	61
<i>Le mandatement judiciaire ou administratif, 62 • La commande hiérarchique, 62 • La demande des partenaires de réseau, 63 • La demande du professionnel de terrain, 63 • La demande indirecte de l'enfant et de sa famille, 64 • L'attente sociale, 64</i>	
5. L'évaluateur	67
Qui évalue ?	67
La fonction d'évaluateur	68
<i>La fonction d'aide à la décision, 69 • Le rapport au pouvoir, 69</i>	
La compétence évaluative	69
<i>Variété des compétences, 72</i>	
6. Trois niveaux d'évaluation : implicite, spontanée, instituée	75
Évaluer à quel niveau ?	75
L'évaluation implicite	76
<i>Le référent familial, 79 • Le référent religieux, 82 • Le référent politique, 82 • Le référent disciplinaire, 83 • Le référent socio-culturel, 85 • Le référent de l'idée à la mode, 88 • Le référent corporatif, 89 • Le référent institutionnel, 90 • Le référent de l'habitus, 91 • Le référent de genre, 92 • Le référent générationnel, 93</i>	

<ul style="list-style-type: none"> • Le référent état de santé, 93 • Le référent expérientiel, 94 • Le référent archaïque, 95 • Le référent moïque, 96 	
Contrepoint	100
L'évaluation spontanée	101
<i>La fonction cathartique de l'évaluation spontanée, 102</i>	
L'évaluation instituée	103
<i>Mise en exemple des trois formes, 104</i>	
<i>• Un jugement d'évaluation implicite, 104</i>	
<i>• Un jugement d'évaluation spontanée, 105</i>	
<i>• Un jugement d'évaluation instituée, 105</i>	
7. Le référent d'évaluation	107
Évaluer à partir de quoi ?	107
L'information et le fait	109
L'observation	111
La crédibilité des faits	114
<i>La consistance des faits, 117</i>	
<i>• La matérialité des faits, 119</i>	
<i>• La co-occurrence des faits, 120</i>	
<i>• La polysémie des faits, 121</i>	
Les classifications	123
Discussion sur les indicateurs	124
8. Le référent d'évaluation	129
Évaluer en fonction de quoi ?	129
<i>La norme, 131</i>	
<i>• La dérive normative, 132</i>	
<i>• Le référent juridique, 133</i>	
<i>• Télescopage entre judiciaire et médico-psycho-social, 134</i>	
Discussion sur la fessée	135
Discussion sur le danger	136
Discussion sur la collaboration	144
Discussion sur la participation	148
<i>Les organisateurs du référent d'évaluation, 149</i>	
Les critères d'évaluation	149
<i>La sélection des critères, 150</i>	
Le référent d'évaluation en protection de l'enfance	153
<i>La compatibilité des critères, 154</i>	
<i>• Évolution du référent d'évaluation en protection de l'enfance, 155</i>	
<i>• Une approche diversifiée, 156</i>	
<i>• La structure des critères, 158</i>	
<i>• Les variables de critère, 160</i>	
<i>• Les seuils de</i>	

<i>gravité, 161 • Les traits, 162 • Les facteurs de risque, 162 • L'actualité des faits, 164 • L'âge de l'enfant, 164 • La fréquence des mauvais traitements, 164 • Les antécédents de maltraitance, 165 • Les conditions socio-économiques, 165 • L'intentionnalité, 165 • Autres facteurs, 166 • Discussion sur les fondements théoriques des critères, 167 • Réduction des critères, 167</i>	
Les 7 + 1 critères	168
Définitions complémentaires	176
<i>Methodologie générale, 177 • Methodologie clinique, 179</i>	
L'estimation des compétences	183
9. Le contexte de l'évaluation	187
Les niveaux personnel et social	187
Le contrôle dans l'évaluation	188
<i>Le contrôle social, 188 • Le contrôle hiérarchique, 189 • Le bilan, 190 • L'expertise, 190 • L'audit, 191</i>	
Évaluation, science et validation	192
La praxéologie	193
<i>HORS CHAPITRE. LA RÉCAPITULATION</i>	195

DEUXIÈME PARTIE

LA MÉTHODE

10. Les principaux concepts	203
L'objectivation	203
<i>Le mythe de l'objectivité, 203 • L'objectivation, 204 • L'articulation quantitativo-qualitative, 206 • L'apport de l'interdisciplinarité, 208</i>	
Le diagnostic	210
L'implication	212
<i>La compétence contre-transférentielle, 215 • La dynamique des identifications, 217</i>	
La prospective	220
<i>L'évaluation prédictive, 220 • L'évaluation des capacités de changement, 221 • L'anticipation, 222</i>	

11. L'outil	225
La question d'évaluation	230
La carte familiale	231
Les dix minutes de parole ininterrompue	232
La liste des faits	233
L'outil de centration sur l'enfant	236
La check-list infos à ne pas oublier	238
Le mouton à 5 pattes	239
<i>Présentation de l'outil, 239 • Évolution de l'outil, 242 • Présentation des rubriques, 242 • L'avis synthétique, 245 • L'outil d'appréciation de la gravité, 247 • L'échelle du changement, 249 • L'outil d'estimation d'intensité, 250 • Le catalogue des pistes de travail, 252 • Application du Mouton à 5 pattes au cas de Laura, 254</i>	
Le rapport de situation	256
<i>La trame de rédaction, 257 • Les rubriques préalables, 258 • Le corps du rapport, 260 • La conclusion modélisée, 261</i>	
Le rapport du cas de Laura	264
12. Les dérives de la méthode	269
L'induction diagnostique	270
L'aggravation du danger	271
La tendance chronophage	272
La pensée unique	274
La dérive référentielle	275
 <i>CONCLUSION</i>	 277
 <i>LEXIQUE</i>	 279
 <i>BIBLIOGRAPHIE</i>	 288
 <i>INDEX</i>	 297

Avant-propos à la cinquième édition

LORS d'un stage sur la méthode d'évaluation, une jeune professionnelle plutôt mécontente observa : « Je n'ai rien appris au cours de ces trois jours et puis ça parlait tout le temps de clinique. » Quant au premier grief, le formateur se dit que cette fois, il avait dû se montrer encore plus mauvais, puisqu'en trois jours, la mécontentée n'avait rien appris. La seconde remontrance déclencha une jubilation qu'il masqua d'un léger sourire. Mais bien sûr, certainement, évidemment : la méthode Alföldi parle essentiellement de clinique, la clinique du social, cet espace d'interaction entre un professionnel praticien et la personne concernée par son intervention¹. Plus que jamais, il importe de défendre les valeurs fondatrices, l'essence, la philosophie du métier de la protection de l'enfance, un métier noble, estimable, un métier utile et nécessaire. La présente méthode et son développement nourrissent cette intention.

Défendons l'approche clinique. Faisons-le d'autant qu'en cette période, tout la menace : l'hypertrophie des procédures, la raréfaction des fonds financiers, l'invasion de démarches qualité issues de l'industrie, le déclin de la vocation chez pas mal de jeunes professionnels.

La première édition de cet ouvrage paraissait voici vingt ans. Depuis la méthode a fait trace dans le champ des pratiques professionnelles. De nouveaux territoires

1. Favard, 1991, p. 47.

ont adhéré à sa diffusion, certains s'en sont éloignés. Les supports de communication se renouvellent également. Le site *alfoldievaluation.com* met à jour et élargit les informations concernant la méthode. La newsletter trimestrielle continue d'informer partenaires et clients sur les actions majeures et les chantiers innovants.

Les outils ont fait l'objet de remaniements importants depuis la dernière édition. L'entreprise poursuit son but sans relâche : obtenir du résultat avec des techniques commodes. L'esprit de l'ouvrage n'a pas changé : livrer intégralement l'instrument au lecteur : concepts et outils compris. Depuis vingt ans, plus d'un professionnel s'empara de la méthode partiellement ou dans sa totalité. Chacun peut s'en servir pour un usage personnel ou en équipe. La restriction atteint seulement l'utilisation commerciale, la méthode Alföldi bénéficiant d'une protection par dépôt de marque renouvelé, à l'*Institut national de la propriété industrielle* (Inpi). Ainsi former à la méthode Alföldi requiert une autorisation formelle du concepteur.

Plusieurs nouveautés marquent cette cinquième livraison. Le critère de crédibilité des faits, présent dès les premières éditions, a été complètement remanié. Il entre désormais dans l'ossature d'un nouvel instrument dédié à l'examen de la charge factuelle dans un rapport. Ce procédé inédit est en cours d'expérimentation sur le terrain.

Le champ lexical de la méthode a été revisité en plusieurs points sensibles. Le terme *capacité* cède la place au mot *compétence* plus fin et mieux ajusté à la clinique des situations d'enfants. L'*usager* sort définitivement du lexique de la méthode Alföldi, cédant la place à la *personne concernée*. Les termes *co-occurrence* et *corroboration* reçoivent l'appui du mot *convergence*.

Sur le plan réglementaire, l'ouvrage prend en compte les dispositions de la loi du 14 mars 2016 et les documents qui lui font suite : notamment le décret du 17 novembre 2016 et le rapport Martin-Blachais sur les besoins fondamentaux de l'enfant.

Autre piste en voie de développement, le cabinet Alföldi forme des animateurs d'ateliers qui apprennent à faire tourner les outils complexes de la méthode. Ce dispositif tend à réduire l'effet de déperdition bien connu : quand la formation suscite de l'intérêt, qu'en reste-t-il six mois plus tard ? Un cursus spécifique aboutit à une certification qui légitime les animateurs dans le pilotage de la méthode Alföldi avec leur équipe.

Introduction

LA méthode présentée dans ce livre ne cesse d'évoluer depuis les premières formations. Travaillée et retravaillée depuis plus de vingt-cinq ans, elle tire parti des enseignements du terrain. Car plancher sur l'outil ne mène à rien sans le retour des utilisateurs. À chaque session, la méthode est discutée, examinée avec attention. D'expérience et de formation diverses, les professionnels disent leur avis, expriment leurs critiques, formulent leurs approbations, repèrent des manques, suggèrent des améliorations. Les modifications sont testées, retestées, certaines conservées, d'autres rejetées. L'amélioration de la méthode reste une finalité permanente, la pertinence de l'outil un examen constant. Au fil du temps, l'ergonomie en devient le maître mot. De nombreux acteurs s'accordent aujourd'hui à reconnaître ses qualités. Plusieurs départements français adhèrent à cette approche, certains par la formation, d'autres en passant outre. De nombreuses associations du secteur intègrent la méthode dans leurs pratiques de terrain. La Belgique et la Suisse s'y intéressent sérieusement depuis des années. Quant aux défauts de la méthode, on les connaît mieux aujourd'hui ; ils donnent matière aux chantiers en cours.

En février 2007, la méthode a fait l'objet d'un dépôt de marque à l'*Institut national de la propriété industrielle* (Inpi), dans l'intention de parer la contrefaçon ou du moins la réduire. Le dépôt de marque a été renouvelé en 2017. La *méthode*

Alföldi, intitulé désormais réservé, a reçu une définition formelle, dans l'avant-propos de *18 cas pratiques d'évaluation en action sociale et médico-sociale*¹.

La **méthode Alföldi** est constituée d'un ensemble de concepts et de techniques permettant d'évaluer des comportements, des projets, des actions ou des organismes, dans les différents domaines de la vie sociale. Elle organise les opérations spécifiques de l'évaluation : modélisation de la démarche, fabrication des critères, recueil d'informations, analyse diagnostique, synthèse des résultats, écriture des productions. Elle est caractérisée par une série d'instruments : modèle d'évaluation, matrice critérielle, guide d'analyse, guide de lecture, conclusion modélisée, protocole de rédaction. Elle comporte trois versants :

- l'évaluation diagnostique : analyse des points forts et points faibles ;
- l'évaluation de l'implication : impact du ressenti émotionnel des évaluateurs ;
- l'évaluation prospective : recherche de solution et préconisations d'actions.

Elle aboutit à la production d'un avis d'évaluation pondéré. Son caractère adaptable permet d'ajuster les instruments à la singularité de chaque réalité évaluée.

La méthode Alföldi continue de cheminer au-delà de l'enfance en danger. Elle s'applique depuis 2002 à l'évaluation interne des établissements et services de l'action sociale et médico-sociale. La méthode a également apporté sa contribution à des secteurs qui innovent en matière d'évaluation : les programmes de réussite éducative pour les élèves en difficultés, les pratiques de solidarité auprès des populations atteintes par la misère, l'efficacité pédagogique des stages dans le domaine de la formation, l'efficacité des actions dans le domaine humanitaire.

En 2014, la méthode a connu un développement significatif au travers d'une adaptation à l'évaluation des situations de pré-natalité, en collaboration avec le Pôle Périnatalité du département de la Vienne. Six années d'utilisation ont fait de ce prototype, un outil utilisé au quotidien par les sages-femmes du territoire poitevin. Ce chantier évaluatif a fait l'objet d'une publication aux Cahiers de l'Actif en 2016, en corédaction avec Agnès Chauvet-Baron, médecin gynécologue dirigeant le Pôle Périnatalité au département de la Vienne et Sophie Carré, juge des enfants au tribunal de Poitiers². Cet outil rencontre un besoin récurrent chez les professionnels de la périnatalité. Les premières formations ont commencé

1. Alföldi (dir.), 2008, XVI.

2. Alföldi, Carré, Chauvet-Baron, 2016

en 2019. Les travaux d'améliorations se poursuivent avec le département de la Vienne.

La méthode se démarque du distinguo classique entre évaluation qualitative et quantitative. Ses outils et techniques s'inscrivent dans un champ désormais identifié : *l'évaluation porteuse de sens*.

L'évaluation porteuse de sens est une démarche d'élucidation qui permet de mieux apprécier, comprendre et agir sur le devenir d'un objet déterminé : processus, système, organisation, action, personne.

Il importe d'approfondir l'évaluation pour qu'elle porte effectivement sur le sens des actions. « Le choix de ce qui va faire sens, en contribuant au dessein de l'ensemble, fait alors partie de la stratégie de l'évaluation¹. » La primauté revient à la philosophie en amont de la méthode. Cette démarche active un processus d'élucidation, souvent demandé par les acteurs professionnels. En quête d'un discernement meilleur, ils aspirent à « y voir plus clair ». L'évaluation porteuse de sens associe trois grands processus :

1. la capacité d'apprécier qui revient à juger dans le meilleur intérêt des personnes,
2. la capacité à comprendre qui préserve de l'erreur diagnostique et des aléas de l'implication,
3. la capacité d'agir qui caractérise le professionnel au sortir de la réflexion.

Le champ d'application de la démarche couvre une vaste étendue : les processus, les systèmes, les organisations, les actions, les personnes.

L'évaluation des situations d'enfants requiert des outils accessibles : utilisation simple et usage attractif. Les instruments lourds découragent les professionnels. La clarté d'une méthode épargne la lassitude qui relègue les lectures indigestes aux étagères hautes de la bibliothèque. Une méthodologie pragmatique stimule l'enthousiasme sans lequel l'évaluation piétine. Les dispositifs d'évaluation ont

1. Lecoïnte, 1997, p. 27.

tendance à la surcharge. L'épaisseur des brochures dissuade les bonnes volontés. Les grilles austères réduisent la convivialité. Les instruments atteignent parfois un niveau de sophistication qui les rend inutilisables. La maîtrise d'un bon outil nécessite formation et apprentissage. L'une et l'autre demandent du temps et des efforts. L'augmentation de la charge de travail réduit la disponibilité des professionnels. Il arrive aussi que la torpeur intellectuelle freine les ardeurs méthodologiques. Le social rejetant les outils compliqués, la simplicité d'utilisation devient un facteur essentiel à la diffusion.

La demande d'instruments existe bel et bien chez les professionnels. Assistantes sociales, éducateurs, psychologues, infirmières, puéricultrices, médecins en protection maternelle et infantile, conseillères en économie sociale et familiale, techniciennes de l'intervention sociale et familiale, tous veulent des outils sobres, ajustés à leurs besoins. La mission de protection de l'enfance expose certainement à la maltraitance familiale, effets directs ou indirects. La demande de méthodes efficaces s'accroît du fait de la professionnalisation du secteur. Cette accentuation suit la détérioration des conditions socio-économiques. L'altération de la cohésion sociale amplifie les dysfonctionnements familiaux. Les clivages multiples produisent davantage de précarité, de désinsertion, d'exclusion. Bravant la fracture sociale, les professionnels lancent leurs interventions comme des ponts en travers du gouffre. Mais les ponts menacent en permanence de s'effondrer. Le besoin d'évaluer se fait sentir, plus impérieux. Les professionnels ont besoin d'apports méthodologiques. Ce livre met donc à leur disposition une méthode adaptée à leur pratique avec un instrument construit pour eux.

La loi de rénovation du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, celle du 5 janvier 2007 réformant la protection de l'enfance, puis le texte du 14 mars 2016 relatif à la protection de l'enfance, ont profondément modifié le métier. Les textes ont mis en question la culture professionnelle ; ils ont produit du chambardement en instituant l'évaluation. Le changement continue de toucher aussi bien l'organisation que les pratiques, institutions et professionnels. La tendance s'affirme : la loi française confronte la protection de l'enfance à l'évaluation. Plus d'évitement comme par le passé, le secteur ne peut plus botter en touche. Beaucoup s'inquiètent de cette confrontation devenue inévitable. À juste titre, car les textes ouvrent aux dérives technocrates : durcissement des procédures et restrictions budgétaires. Cependant l'évolution législative place le respect du bien mal nommé usager, au centre du dispositif. On peut aussi en attendre une amélioration sensible dans les pratiques de terrain. Le présent ouvrage marque aussi l'empreinte des lois récentes tout au long de la démonstration instrumentale.

En 2020, la méthode Alföldi n'a pas le monopole de l'évaluation en protection de l'enfance. Depuis quelques années, d'autres instruments ont surgi, dans différents endroits du territoire. L'Agence nationale de l'évaluation sociale et médico-sociale (Anesm) produit en 2008, un recensement des instruments français, à partir d'une enquête réalisée auprès des établissements sociaux et médico-sociaux (Anesm, 2008). L'approche québécoise, caractérisée par des référentiels élaborés, continue d'exercer une influence notoire sur les pratiques françaises. Le Guide Steinhauer désormais connu des professionnels (Centre Jeunesse de Montréal, 2006), tire ses sources d'un outil plus ancien, *l'Inventaire concernant le bien-être de l'enfant* (Icbe) doté de 43 échelles qualitatives forgées par Aline Vézina et son équipe (Centre Jeunesse d'Estrie, 1993 ; Vézina *et al.*, 1995). Dans la même lignée le Centre régional pour l'enfance et l'adolescence inadaptée (Creai) de Lyon, a développé un référentiel d'évaluation des situations familiales en protection de l'enfance (Creai Rhône-Alpes, 2012).

Spécialistes et professionnels évoquent la complémentarité entre les outils de type référentiel et la méthode Alföldi. Le terrain en témoigne par la voix de cette assistante sociale genevoise spécialiste des enquêtes en divorce : « Quand je fais mes évaluations, j'ai les deux outils sur la table : le guide Steinhauer et Alföldi ; j'utilise les deux, les deux sont importants ». Évolution à saluer, les pratiques évaluatives s'enrichissent de la pluralité des méthodes. Pourquoi ne devrait-il exister qu'un seul outil ?

L'évaluation prend une place prépondérante dans le secteur de l'enfance. Les gens de terrain l'expriment aujourd'hui comme une exigence éthique. Pourtant l'évaluation des situations d'enfants repose sur des repères théoriques flous : une sorte de conglomerat hétérogène incorpore des éléments de psychanalyse, de la psychologie clinique, un peu d'analyse systémique et des notions de sociologie. Plus récemment, le champ a été investi par les modèles venant des politiques publiques, du management et de l'entreprise. Cette orientation trouve un renfort notoire dans l'institutionnalisation de l'évaluation par les textes légaux. Au bout du compte, la littérature spécialisée fait peu référence à la théorie générale de l'évaluation, dont les auteurs viennent des sciences de la pédagogie.

La plupart des ouvrages traitant de l'enfance en danger abordent l'évaluation. Le terme lui-même entre dans bien des titres. Ainsi parle-t-on couramment de *critères*, d'*indicateurs* et de *facteurs*. Cependant la confusion règne entre les définitions, dont les auteurs produisent des sens différents. Délibérément, le présent ouvrage met à disposition des professionnels, un lexique opérationnel, qui tire ses sources de la théorie de l'évaluation.

La construction de la méthode Alföldi procède de la transversalité du concept d'évaluation. Jean-Marie Barbier annonce cette idée fondamentale dans l'avertissement de son livre princeps : les concepts généraux forgés en pédagogie s'appliquent à d'autres domaines que la formation¹. Effectivement, l'évaluation en protection de l'enfance ne présente aucune incompatibilité avec les concepts issus de la pédagogie.

Une seconde préoccupation oriente l'approche méthodologique de cet ouvrage : la convivialité. La construction des outils se heurte à la complication. L'idée de départ souvent simple, se démultiplie sous les impacts de la réalité. Le dispositif tend à la précision, il vise l'efficacité. Pourtant la confrontation aux faits réduit sa pertinence. L'intrication des événements freine la pensée. Le modèle se ramifie à n'en plus finir. Il faut arrêter à temps et revenir vers un instrument plus attractif : quelque chose de plus simple. La convivialité de la méthode d'évaluation s'impose comme une précaution nécessaire.

Apprendre une technique nouvelle nécessite un surcroît de travail. Or les professionnels de l'enfance manquent de disponibilité. Demandeurs de méthode, ils les veulent d'accès facile. Pourtant, l'acquisition de nouveaux instruments prend du temps, du moins pendant la période d'apprentissage. Une présentation attractive atténue ces réticences compréhensibles. Des schémas explicites, des termes plus simples favorisent la convivialité. Bien des lacunes persistent dans l'outil actuel, leur présence fait l'objet d'un travail continu : il s'agit de conjuguer au mieux complexité théorique et simplicité pratique. Les professionnels jugeront dans quelle mesure la méthode et ses outils rencontrent leurs préoccupations quotidiennes. Ils en apprécieront l'utilité par rapport à la réalité du terrain. Au final, chacun décidera de s'en approprier ce qu'il veut.

L'évaluation en protection de l'enfance revêt une dimension micro-sociale. Elle traite des interactions entre un professionnel dépendant d'une institution et un enfant entouré la plupart du temps par une famille. La méthode Alföldi ne s'applique pas telle quelle à l'échelle macro-sociale ; elle ne relève pas de l'épidémiologie ni des politiques publiques. L'évaluation, ici, prend en compte la santé d'un enfant singulier, au mental comme au physique. Elle s'inspire du diagnostic médical sans s'y substituer. L'objet, plus large, s'ajuste au champ défini par la loi. La conception de la méthode porte sur la santé, la sécurité, la moralité, les conditions d'éducation et le développement de l'enfant. Toutefois *l'évaluation porteuse de sens* diffère du processus judiciaire. Précédant le jugement qu'il va rendre, l'évaluation du magistrat prend appui sur les conclusions

1. Barbier, 1985.

de l'évaluation médico-psycho-sociale. Articulée avec les normes juridiques en vigueur, la méthode Alföldi inscrit ses critères dans la culture de la protection de l'enfance. L'évaluation ainsi réalisée se distingue également de l'approche psychométrique. Les tests projectifs portent plutôt sur la connaissance de la personnalité. Les outils de la méthode Alföldi traitent davantage des conditions de vie de l'enfant, du danger qu'il encoure et des ressources à sa disposition.

Les choix théoriques parcourent deux axes : la théorie générale de l'évaluation et les recherches en protection de l'enfance.

L'incursion dans le champ de la pédagogie a porté dans plusieurs directions : les grands édifices théoriques avec Gilbert De Landsheere (1979), Jean-Jacques Bonniol, Michel Vial (1997) et les auteurs faisant autorité dans le champ : Daniel Stoffelbeam (1980), Jean-Marie Barbier (1985), Jacques Ardoino, Guy Berger (1989), Charles Hadji (1995), Jean-Marie De Ketele, Xavier Roegiers (1996), Michel Lecointe (1997). L'exploration méthodologique mentionne les travaux précurseurs de Claudine Plenchette Brissonnet (1982) et prend appui sur l'approche d'Anne-Marie Favard (1991), auteur de référence sur l'évaluation clinique en action sociale. La revue aborde également les conceptions dynamiques de Vincent De Gaulejac et des chercheurs en sociologie clinique (1995).

Les apports théoriques sur la protection de l'enfance intègrent des travaux français, belges, suisses, américains et québécois. Parmi ceux-ci, deux titres font autorité dans leur contexte respectif : l'ouvrage français *Enfance en danger* (Gabel, Manciaux, 1997), l'ouvrage américain *The battered child* (Helfer, Kempe, Krugman, 1997). Le premier fait la somme des travaux réalisés en France à la fin du siècle dernier, *Enfance en danger* remplaçant *L'enfant maltraité* publié en 1982. Le livre américain résulte de trente années de recherches, la version de 1997 étant la cinquième édition d'une publication datant de 1968. Les deux ouvrages se caractérisent par une grande densité. Chacun couvre une large zone du champ de l'enfance en danger. Leur complémentarité ouvre une mine d'information et de concepts.

Enfin la présente édition prend en compte l'influence majeure des textes législatifs de 2002, 2007 et 2016. Les sources bibliographiques associent plusieurs commentateurs dont Jean-François Bauduret et Marcel Jaeger pour la loi du 2 janvier 2002¹ et Pierre Naves en ce qui concerne la réforme du 5 mars 2007².

1. Bauduret, Jaeger, 2002.

2. Naves, 2007.

Les effets de la loi de 2016 sont appréhendés au travers des références au Rapport Martin-Blachais¹.

L'évaluation traverse plusieurs disciplines : pédagogie, sociologie, psychologie, psychanalyse, ethnologie, économie, statistique, d'autres encore. Cependant, le foisonnement des références est fédéré par la matière qui les surplombe : la philosophie. Toute pratique d'évaluation tire sens de la philosophie dont elle procède. Mais comment définir un terme aussi vaste, prestigieux, ampoulé et controversé ? Retenons parmi les conceptions existantes, la définition du mot *philosophie* selon André Lalande :

« Tout ensemble d'études ou de considérations présentant un haut degré de généralité, et tendant à ramener soit un ordre de connaissance, soit tout le savoir humain, à un petit nombre de principes directeurs. » (Lalande, 1997, p. 774)

Philosophie vient du grec *philia*, amour, et *sophia*, sagesse, *sophia* prenant en grec et en latin le double sens de sagesse et de savoir². L'étymologie souligne la dimension humaniste dont l'évaluation porteuse de sens tire ses sources. Conception générale, la philosophie fonde la pensée évaluative ; elle en unifie l'éthique. La philosophie délimite le champ des valeurs, lesquelles nécessitent une réflexion approfondie de la part des évaluateurs. La philosophie de la méthode Alföldi réside dans l'intitulé de la mission : protection de l'enfance. Ces deux valeurs fondamentales : *protection* et *enfance* caractérisent la démarche évaluative, en produisent l'essence, la nature et l'esprit. Elles énoncent un objectif ambitieux, affirment une éthique, une conviction et un espoir tournés vers le progrès. Toutes choses que l'on retrouve dans le concept qui fonde la méthode : la centration sur l'enfant. L'harmonisation des valeurs *protection* et *enfance* donne à l'évaluation sa rigueur éthique. Pratique sociale indispensable, l'évaluation produit du questionnement, de l'expérience, de la recherche et de l'innovation. Son processus crée du sens, quand bien même sa méthodologie reste un objet de connaissance inachevé.

1. Martin-Blachais, 2017

2. Morfaux, 1999, p. 272.

La première partie présente les différentes étapes du modèle théorique. Le chapitre un définit le concept d'évaluation en théorie générale avant de l'appliquer à la protection de l'enfance. Le chapitre deux présente les caractéristiques de l'objet d'évaluation. Le troisième traite des finalités ; le chapitre quatre évoque la demande ; le cinq concerne l'évaluateur. Le sixième chapitre comporte un développement sur les trois formes d'évaluation implicite, spontanée et instituée. Le chapitre sept aborde le référé d'évaluation dont il délimite les spécificités en protection de l'enfance. Le huitième élabore un référent d'évaluation ajusté aux situations d'enfants en danger. Le chapitre neuf contextualise l'évaluation au regard des concepts limitrophes. La seconde partie de l'ouvrage décrit les principaux instruments de la méthode Alföldi. Le chapitre dix développe les concepts opératoires. Le onzième applique les procédés techniques au moyen d'un cas fictif. Un douzième chapitre conclut l'ouvrage sur les précautions concernant les dérives significatives.

PARTIE I

Le modèle théorique

■ Chap. 1	Définir l'évaluation	3
■ Chap. 2	L'objet d'évaluation	37
■ Chap. 3	Les finalités de l'évaluation	49
■ Chap. 4	La demande d'évaluation	61
■ Chap. 5	L'évaluateur	67
■ Chap. 6	Trois niveaux d'évaluation : implicite, spontanée, instituée....	75
■ Chap. 7	Le référent d'évaluation	107
■ Chap. 8	Le référent d'évaluation	129
■ Chap. 9	Le contexte de l'évaluation	187

UN CONCEPT permet de concevoir. L'évaluation appartient à ce registre. Elle permet de concevoir le jugement porté par une personne ou un groupe sur quelque chose ou à propos de quelqu'un. Le concept d'évaluation fait l'objet de démarches théoriques assez diverses. Chaque approche donne lieu à un ou plusieurs modèles, lesquels opèrent comme des médiateurs indispensables entre théorie et pratique.

« Un modèle consiste en la représentation formelle d'idées ou de connaissances, relatives à un phénomène. » (Grawitz, 1996, p. 423)

Les modèles assurent la transition entre le niveau théorique abstrait et le concret de la pratique du terrain. Leur emploi favorise l'accès à la complexité. Les modèles d'évaluation permettent ainsi d'apprécier l'ampleur des phénomènes examinés. La diversité du champ fait coexister un grand nombre de modèles. Avant d'entrer dans les instruments, il faut construire un modèle théorique ajusté à l'évaluation en protection de l'enfance. Cette opération passe par la définition des principaux concepts du processus mobilisé.

Chapitre 1

Définir l'évaluation

Le premier chapitre aborde la définition de l'évaluation. La définition issue de la pédagogie s'applique à la protection de l'enfance. Les notions de mesure, de jugement et de valeur prennent leur place dans le contexte de l'enfance en danger. Le raisonnement théorique aboutit à l'idée de vérité, mise en perspective avec les thèmes voisins : vraisemblance, erreur, preuve, conviction, probabilité, corroboration.

ÉVALUER, QU'EST-CE QUE C'EST ?

► La définition du dictionnaire

Selon le Robert (2000) : « Évaluer » revient à « porter un jugement sur la valeur, le prix de ». Un souci éthique surgit ici : évaluer signifie juger. Or selon l'usage, le secteur social enjoint à ses professionnels de ne pas juger. La fonction de jugement comporte une part de décision qui heurte la culture du travail social. Les représentations communes réservent le jugement aux seuls magistrats. Les juges incarnent simultanément l'instance détentrice du pouvoir judiciaire et l'exécuteur de la basse besogne qui n'a qu'à juger, puisque son nom l'indique. Le second sens du Robert relativise le caractère tranchant de la définition, évaluer comporte une extension : « fixer approximativement ». Cette seconde acception positionne mieux le jugement à l'intérieur du concept d'évaluation. Il demeure qu'en sciences humaines et plus particulièrement dans l'enfance en danger, le *jugement* porte sur la valeur, moins sur le prix. Cette conception rappelle les

théoriciens de la pédagogie, qui considèrent volontiers le jugement de valeur comme la notion centrale¹, comme la suite du chapitre le montrera.

Voyons les antécédents étymologiques. Le verbe évaluer est construit au XIII^e siècle à partir du terme *advaluere*. Michel Lecoïnte rappelle que le préfixe *ad* indique la direction vers, la destination. Le radical *value* équivaut à une forme substantivée du participe passé féminin *valere* qui signifiait : *être vigoureux, avoir de la valeur, avoir trait à quelque chose* et donc *avoir une signification (mots) et une valeur (monnaie)*². *Le Dictionnaire historique de la langue française* relève, dès 1366, une déclinaison ancienne avec le verbe : *esvaluer*. Les premières formes (*evaluacion*) apparaissent en 1385. Dès cette époque, le terme revêt le sens général qu'on lui connaît aujourd'hui. *Évaluer* « s'emploie à partir du XIV^e siècle avec le sens de déterminer la valeur, le prix de (quelque chose) ». Ces racines nourrissent la définition moderne d'un concept qui revêt un sens social puissant. Échappant à l'obsolescence, il traverse les siècles avec une solide vigueur linguistique.

► La définition des sciences pédagogiques

La définition formelle de l'évaluation revient aux travaux précurseurs des pédagogues, parmi lesquels Marcel Lesne et Jean-Marie Barbier. La littérature spécialisée produit plusieurs énoncés représentatifs, dont celui de Jean-Marie De Ketele et Xavier Roegiers.

« Évaluer, c'est confronter un ensemble d'informations et un ensemble de critères en vue de prendre une décision. » (De Ketele, Roegiers, 1996, p. 42)

Cette définition synthétique met en relation les notions d'informations et de critères. Jean-Marie De Ketele et Xavier Roegiers posent d'emblée la finalité ultime de l'évaluation : la prise de décision. Dans leur développement, les deux Belges décrivent la confrontation entre informations et critères.

« Évaluer signifie :

– recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables,

1. Barbier, 1985, p. 80.

2. Lecoïnte, 1997, p. 143.

– examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision. » (De Ketele, Roegiers, 1996, p. 74)

Reprenant la définition de Jean-Marie De Ketele et Xavier Roegiers, Michel Lecointe ajoute une quatrième opération : « attribuer une signification aux faits et aux actes observés¹ ».

L'approche de Marcel Lesne souligne la relation entre informations et critères :

« Évaluer, c'est *mettre en relation*, de façon explicite ou implicite, un *référé* (ce qui est constaté ou appréhendé de façon immédiate, ce qui fait l'objet d'une investigation systématique ou d'une mesure) avec un *réfèrent* (ce qui joue le rôle de norme, ce qui doit être, ce qui est le modèle, l'objectif poursuivi, etc.). » (Lesne, 1984)

Les termes de la définition de Marcel Lesne relayés par les travaux de Jean-Marie Barbier, servent d'ossature à la méthode Alföldi. La structure ternaire du processus d'évaluation – référé, réfèrent, jugement – permet d'appréhender l'écart entre un objectif préétabli et le résultat obtenu. Les termes clefs ont traversé plusieurs décennies de travaux. Le prononcé d'un jugement sur l'écart entre le fait et l'idéal reçoit l'adhésion des auteurs de référence. Michel Lecointe développe la même approche : deux situations, l'une idéale, l'autre réelle font l'objet d'une comparaison qui donne lieu à la mesure d'un écart, à la production d'un jugement et à une explication de sens². Cette activation de la pensée évaluative aboutit à la prise de décision.

Les définitions modernes se rejoignent sur l'idée d'une comparaison entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères en vue de produire un jugement de valeur préparant la décision. Il ne faut pas oublier pour autant les critères implicites des évaluateurs dans l'instant de l'évaluation, ce que Michel Lecointe appelle le *système de valeur* ou *système de référence*. Ainsi, l'énoncé initial de Marcel Lesne, enrichi par le jugement de valeur de Jean-Marie Barbier, combiné avec le système de valeurs de Michel Lecointe, conduit à la définition suivante :

L'évaluation produit un jugement de valeur pondéré, à partir d'un ensemble d'informations factuelles, en fonction d'un ensemble de critères étalonnés, sous l'influence du système de valeurs des évaluateurs.

1. Lecointe, 1997, p. 28.

2. Lecointe, 1997, p. 26.