



Construire une démarche d'évaluation partagée

*Une expérimentation
dans le Pas-de-Calais*

démarche coopérative
du réseau DEMEVA
coordonnée par Mathieu Dujardin

Institut national de la jeunesse
et de l'éducation populaire
11, rue Paul Leplat
78160 Marly-le-Roi
Site Internet: www.injep.fr





Sommaire

	ÉVALUER, EXPÉRIMENTER, METTRE EN DÉBAT (INJEP)	3
PRÉAMBULE	UNE EXPÉRIMENTATION IMPULSÉE PAR L'ÉTAT (Philippe Nortier)	5
	POUR UNE ÉVALUATION COOPÉRATIVE	7
QUESTIONS/RÉFLEXIONS	RÉFLÉCHIR SUR L'ÉVALUATION	11
	DÉFINIR L'ÉVALUATION	17
	CLARIFIER LES TERMES POUR LES MOBILISER	21
	METTRE EN ŒUVRE L'ÉVALUATION	27
	L'ÉVALUATION, UN OUTIL DE TRANSFORMATION SOCIALE (Yvon Fotia)	35
PRATIQUES/ANALYSES	CONSTRUIRE DES OUTILS POUR TRAVAILLER ENSEMBLE	39
	DÉFINIR DES ENJEUX COMMUNS	47
	METTRE EN ŒUVRE SUR LES TERRITOIRES	51
	PRODUIRE UNE DÉMARCHE ET DES OUTILS	59
PISTES	CE QUE NOUS AVONS COMPRIS	67
	POUR UNE ÉVALUATION DÉMOCRATIQUE	73
RESSOURCES	OUVRAGES	79
	SITES INTERNET	79





Évaluer, expérimenter, mettre en débat

L'évaluation est dorénavant un axe structurant et indissociable des politiques publiques. L'injonction à entrer dans cette démarche n'a d'efficacité que si elle fait sens pour les acteurs dans l'élaboration, le pilotage et l'analyse critique de l'action, du projet ou de la politique et de leur mise en œuvre, et qu'elle s'appuie sur des compétences *ad hoc*.

Le contexte de la mise en œuvre des CEL (contrats éducatifs locaux) devenus dans le meilleur des cas des PEL ou PET (projets éducatifs locaux/territoriaux) a conduit nombre d'institutions à entrer plus activement dans une logique d'appropriation et de diffusion de la méthodologie de l'évaluation. La direction départementale du Pas-de-Calais a développé à ce sujet, en lien avec des fédérations d'éducation populaire et en mobilisant des collectivités locales, une formule originale dont cet ouvrage se fait écho : DEMEVA.

Dans le champ des politiques de jeunesse, l'évaluation et l'expérimentation sont d'ailleurs aujourd'hui au cœur de la démarche engagée par le haut-commissaire à la jeunesse à travers notamment le lancement des appels à projet du fonds d'expérimentation jeunes.

On pourra faire de ce *Cahier de l'action* une triple lecture :

- Il s'agit d'un ouvrage sur l'évaluation. Non un guide méthodologique, même si on trouve ici ou là des définitions, des remarques de méthode indispensables à qui veut se lancer dans l'évaluation, mais une réflexion collective sur le sens de ce qu'est et doit être l'évaluation si elle veut faire sens sur les territoires, pour les acteurs, et dans une logique coopérative et démocratique.
- Il s'agit du récit d'une expérimentation mobilisant les acteurs du territoire, une méthodologie inventant des outils et participant à la construction d'une culture commune et partagée, entre recherche et action. L'ouvrage en dégage les étapes, identifie les procédures et inventorie les problèmes et questions posées, débouchant sur une analyse critique de ce qui a été mis en œuvre, ce qui conduit aussi à une interrogation sur le sens.
- Il s'agit d'un travail collectif de réélaboration, d'objectivation, de traduction de l'expérimentation grâce à l'écriture de ce volume, démarche réflexive sur ce qui a été appris collectivement. Mais aussi d'un travail de mise en forme, de simplification à fin de mutualisation et de vulgarisation.

Le lecteur, extérieur à la démarche DEMEVA présentée dans cet ouvrage, y trouvera maints sujets de réflexions et d'interrogations :

- À travailler sur l'élaboration collective, rigoureuse et approfondie d'un tel outil, ne risque-t-on pas d'en oublier le double objet de l'évaluation, les politiques elles-mêmes et leurs bénéficiaires ?
- N'y a-t-il pas le risque à forger un outil très sophistiqué à s'enfermer *nolens volens* dans une technocratie lourde, contre-productive en terme d'appropriation démocratique de l'objet, de la démarche et des résultats ?

On pourrait se référer à d'autres approches, défendre des modèles d'évaluation plus souples, moins chronophages, rendant plus appropriables la démarche et les résultats par les acteurs et les bénéficiaires des politiques, s'interroger sur la durée d'un processus qui à terme risque de décourager ceux qui y sont impliqués par sa longueur et sa sophistication.





Cette mise au débat public d'une démarche n'est pas un des moindres intérêts de ce qui nous est proposé par le collectif porteur de l'expérimentation DEMEVA.

Par ce qu'il nous donne à lire, par les questions aussi qu'il nous conduit à nous poser, l'ouvrage est important. Il nous incite à penser. Il introduit le débat démocratique au sein de l'action publique.

Bernard Bier,
directeur de la collection,
INJEP





Une expérimentation impulsée par l'État

Philippe Nortier
directeur départemental de la Jeunesse et des Sports

PRÉAMBULE

L'évaluation des politiques publiques est aujourd'hui une obligation des politiques publiques. Et c'est tout naturellement que la direction départementale de la Jeunesse et des Sports du Pas-de-Calais s'est emparée de cette question, avec la volonté forte de l'appropriation collective de cette démarche par ses services d'abord, et plus largement par l'ensemble des acteurs engagés dans les politiques éducatives locales, qui se sont massivement développées et structurées. Ces territoires offrent une hétérogénéité d'acteurs, une pluralité de pratiques, y compris dans le domaine de l'évaluation. Cette richesse nous est apparue rapidement comme le levier propice au développement d'une culture partagée de l'évaluation des PEL (projets éducatifs locaux) à travers une articulation construite et organisée entre pratique et théorie.

La démarche que nos services ont portée durant ces quatre années, et qui est présentée dans cet ouvrage, est un exemple parmi d'autres de la manière dont, à l'échelon territorial du département, l'État envisage son intervention en direction des territoires dans le domaine de la jeunesse, des sports et de l'éducation populaire.

Cela s'inscrit aussi dans les évolutions introduites par la révision générale des politiques publiques (RGPP) maintenant en cours de finalisation, et témoigne d'une innovation en matière de conduite de l'action de l'État qui, plus que jamais, incite, promeut, invite à l'innovation, à la réflexion collective sur un sujet fondateur et pilier de notre démocratie : l'éducation.

Quatre principes prioritaires caractérisent cette manière de faire : coopération, co-construction, partenariat et proximité. En soi, ces principes ne sont pas nouveaux et ont guidé l'action des services de la Jeunesse et des Sports depuis plusieurs décennies, mais la plus-value apportée aujourd'hui réside dans le choix d'inscrire ces principes dans la durée, de se donner du temps ensemble pour produire mieux, de s'extraire des limites des dispositifs pour remettre au cœur de l'action publique la notion de projet, le souci des publics, la qualification des pratiques.

Nous avons également souhaité réaliser une réflexion sur la mise en œuvre du processus dont cet ouvrage est un outil. Elle a confirmé une intuition. La mobilisation des partenaires associatifs, et surtout des collectivités territoriales, a été extrêmement forte, durable et bienveillante. Sans cet apport, rien de tout ce qui a été produit, construit et aujourd'hui diffusé n'aurait été possible. Aussi, je tiens à saluer et remercier chaleureusement l'ensemble des partenaires qui ont, à nos côtés, accepté de s'engager dans cette aventure collective, car ils l'ont fait en acceptant les « risques » inhérents à ce type de démarche : libérer une parole sur les territoires, se remettre en « cause », accepter le jugement de « valeurs », accepter d'interroger les places respectives du technique et du politique... Mais plus qu'une prise de risques, c'est une volonté commune de dépasser les évidences, de déconstruire les représentations, d'interroger les idées reçues qui nous a tous animés.





Incontestablement, le processus DEMA en appellera d'autres, et plusieurs actions ont d'ores et déjà été engagées dans la même perspective collective de développement et de promotion de l'éducation partagée.





Pour une évaluation coopérative

PRÉAMBULE

L'évaluation est-elle un sujet d'expert ? Alors que celle-ci est parfois jugée trop complexe et lourde d'enjeux pour être confiée aux acteurs des projets évalués, la direction départementale de la Jeunesse et des Sports (DDJS) du Pas-de-Calais a initié en 2004 une démarche opposée : en lien étroit avec les principes de l'éducation populaire, il s'agissait de faire de l'évaluation un outil au service des acteurs des projets éducatifs locaux (PEL).

Ce travail visait à construire une démarche et des outils permettant aux acteurs de se saisir de l'enjeu de l'évaluation pour faire évoluer leurs pratiques. À cette fin, il a pris la forme d'une réflexion collective, empirique et spécifique sur l'évaluation des PEL dans le département.

La démarche a ainsi reposé sur une double logique, qui caractérise la recherche-action en sciences sociales¹ :

- production de connaissance tournée vers l'action ;
- réflexion collective et coopérative.

Une recherche tournée vers l'action

La démarche conduite visait d'abord à produire des connaissances sur l'évaluation des projets éducatifs locaux, à construire un référentiel et des outils d'évaluation qui, au-delà de la seule évaluation des actions composant les PEL, soient mobilisables et transférables à d'autres actions ou dispositifs.

Élaborés à partir des pratiques et points de vue des acteurs impliqués, les savoirs produits ont fait l'objet d'un travail d'objectivation et de mise à distance dans les groupes de travail. Puis ils ont été confrontés au terrain lors de la phase d'expérimentation de la démarche sur le territoire de Liévin.

Ce travail de recherche s'est effectué aussi au service des acteurs :

- en terme d'objectifs : au travers de la réflexion collective initiée par la DDJS, il s'agissait bien de mettre en place un processus qui renforce les compétences des acteurs impliqués en matière d'évaluation des projets éducatifs locaux.

Au-delà, en terme de dynamique collective, il s'agissait aussi de renforcer l'appropriation collective de cette thématique par des acteurs locaux afin que ceux-ci soient porteurs d'une culture commune de l'évaluation dans leur structure respective. Bref, la production de savoirs était sous-tendue par une visée d'*apprentissage*, individuel et collectif, et d'évolution des pratiques.

- par son objet : ainsi, le choix des points à étudier s'est fondé sur *l'expérience* des personnes impliquées. Bien que la démarche s'inscrive dans un cadre législatif qui incite à développer une culture de l'évaluation, elle a pris comme point de départ les questionnements, attentes et difficultés des acteurs.

1/ Bien que la démarche n'ait pas été, initialement, formalisée comme telle par ses promoteurs.





Une démarche coopérative

Un dispositif de production collective a été mis en place :

– celui-ci reposait tout d'abord sur l'implication d'une *diversité d'acteurs*, impliqués dans les projets éducatifs locaux et désireux d'appréhender l'évaluation des PEL, sans qu'aucune compétence spécifique ne soit demandée. Au total, au travers de six groupes de travail et du groupe de pilotage, environ quatre-vingts personnes ont été impliquées dans cette dynamique collective regroupant des fédérations d'éducation populaire, des collectivités territoriales, des services déconcentrés de l'État.

Ces acteurs de terrain ont été, non objets mais *auteurs de la démarche d'évaluation* (DEMEVA). Ainsi, la première étape du travail a consisté à se donner une méthode et des outils de travail, puis à construire un référentiel d'évaluation « sur mesure » (MAEVA²), intégré à la démarche.

La DDJS a été le pilote de la démarche, proposant diverses méthodes et sollicitant des experts pour nourrir les échanges et faciliter la production de savoirs collectifs. Ainsi la recherche-action s'est focalisée, au-delà des savoirs et outils produits, sur le partage d'une culture commune de l'évaluation, au service des acteurs.

Un enjeu de mutualisation et de débat

L'écriture d'un ouvrage consacré à l'évaluation partagée (et aujourd'hui publié dans la collection des *Cahiers de l'action*) est apparue comme le moyen le plus adapté pour, d'une part répondre aux attentes des membres du réseau DEMEVA, et d'autre part tenter d'apporter des éclairages nouveaux sur les enjeux de notre démarche.

En effet, d'un point de vue méthodologique, l'écriture collective de cet ouvrage devait rendre possible la réinterrogation du processus et de la démarche coproduite en favorisant un travail de mémoire sur ce que nous avons construit et la manière dont nous l'avons construit. Cet aspect est par ailleurs indispensable compte tenu de la durée longue (plus de quatre ans) du partenariat sur cet objet de l'évaluation.

Ce travail devait aussi favoriser une « mise en tension » des productions collectives pour favoriser la prise de conscience des errements et erreurs commises, mais également pour essayer d'identifier les acquis du processus collectif engagé.

Les membres du réseau souhaitaient également « donner à voir » leur démarche : au-delà de la simple valorisation du travail réalisé, certes légitime et bienvenue, il s'agissait de le partager avec d'autres acteurs que ceux du Pas-de-Calais, et de confronter les vécus, d'échanger sur les expériences et d'élargir cette dynamique collective à l'ensemble de la communauté éducative élargie (animateurs, enseignants, chercheurs, responsables de structures...).

En outre, le réseau et ses membres ont, dès les premières rencontres, souhaité démocratiser l'expertise d'évaluation qui souffre de représentations négatives : complexité, inutilité pratique... Ce livre vise donc également à diffuser ces productions collectives et en permettre l'appropriation par l'action.

Par expérience, nous savons que les volontés et les tentatives d'innovation sont nombreuses, variées et d'une richesse parfois sous-estimée. L'INJEP à travers cette collection valorise ces initiatives et tente de leur apporter un supplément de légitimité, parallèlement à la recherche universitaire relative aux questions éducatives. Qu'il en soit remercié à double titre : parce que ce travail permet d'éclairer la plus-value apportée en terme

2/ MAEVA signifie module d'aide à l'évaluation.





éducatif par les approches pragmatiques de terrain de ceux qui en sont les acteurs, et parce que cet ouvrage permet d'en conserver les traces.

Au final, ce volume des *Cahiers de l'action* vient, comme l'ensemble de ce qui a été construit et des méthodes et modes de construction choisis pour le construire, faire œuvre d'éducation populaire et promouvoir ce qui a guidé notre action durant ces quatre années et qui la guidera à l'avenir, le principe d'éducation partagée et la place et l'intérêt des actions socio-éducatives dans l'épanouissement et le développement des enfants, des jeunes et des familles.

Ce livre n'aurait pu voir le jour sans la participation régulière et professionnelle de l'ensemble des responsables des secteurs éducatifs des collectivités locales du département du Pas-de-Calais et leurs élus locaux qui ont accepté de travailler avec les services de la DDJS dans le cadre de la démarche DEMEVA. Qu'ils en soient tous chaleureusement remerciés.

Merci également aux représentants des mouvements d'éducation populaire et de jeunesse qui ont largement contribué à la réussite de cette entreprise.

- les Francas du Pas-de-Calais ;
- la fédération départementale des centres sociaux du Pas-de-Calais ;
- la Ligue de l'enseignement du Pas-de-Calais.

Et remerciements plus particuliers à :

- Mademoiselle Marie Vandebeulque, coordonnatrice du PEL de la communauté de communes de Fauquembergues pour sa participation active et la qualité de ses accueils lors des réunions de travail délocalisés ;
- Madame Lulé, responsable de site à l'institut universitaire de la formation des maîtres d'Arras et l'ensemble de ses équipes pour la qualité et le professionnalisme de leur accueil lors des nombreux séminaires organisés dans son établissement ;
- Messieurs Albert Facon et Jean-Pierre Corbisez, ancien et actuel présidents de la communauté d'agglomération d'Hénin-Carvin, et la direction de la cohésion sociale pour la qualité et le professionnalisme de l'accueil réservé aux membres du réseau lors des séminaires de lancement et de restitution de la démarche.

PRÉAMBULE





Ce livre a également été possible grâce à l'implication plus forte et ô combien ! précieuse des membres du réseau qui ont accepté d'intégrer le comité de rédaction.

Merci à :

- Yvon Fotia, sociologue, ancien directeur du centre permanent d'initiative à l'environnement des villes de l'Artois et ancien directeur de la coopérative conseil en développement local – RESERO – pour son aide méthodologique et ses apports théoriques si précieux ;
- Marcello Della Franca, responsable des activités de loisirs pour la ville d'Hénin-Beaumont pour sa disponibilité, son enthousiasme et son implication dans la diffusion de la démarche ;
- Grégory Bazinski, directeur du service jeunesse de la ville de Rouvroy, pour son engagement durable et son aide technique dans la construction des outils informatiques associés à la démarche ;
- Géraldine Pierrot, CEPJ à la DDJS du Pas-de-Calais ; sa qualité de synthèse nous a permis d'exprimer clairement en deux pages ce que nous avons fait en deux ans ;
- Ousmane Ka, CEPJ à la DDJS du Pas-de-Calais, pour son soutien et ses conseils quand nous n'étions plus très nombreux à croire en l'utilité de notre travail ;
- Zaïna Ouattou, chargée de mission à la politique de la ville pour la ville de Grenay et Cathy Deleplace, chargée de mission à la politique de la ville pour la ville d'Oignies, pour leur participation active et durable ;
- Anne-Marie Tételin, inspectrice à la DDASS du Pas-de-Calais pour nous avoir aidés à maintenir l'intérêt de l'interministérialité ;
- Fabien Froment et Malik Aït Ahmed, étudiants, pour leur travail de recherches documentaires et leur contribution aux apports théoriques.

Merci également à tous nos collègues de la DDJS du Pas-de-Calais pour leur soutien et plus particulièrement à monsieur Serge Sarzinski, ancien directeur départemental de la Jeunesse et des Sports du Pas-de-Calais et aujourd'hui directeur régional de la Jeunesse et des Sports de Poitou-Charentes et à Valérie Drolez, agent administratif pour la qualité de son organisation, pour sa disponibilité, son aide si précieuse et la patience dont elle a fait preuve durant notre longue et fructueuse collaboration.

Merci enfin à Bernard Bier, directeur de la collection des *Cahiers de l'action*, pour ses critiques constructives, pertinentes et amicales et pour avoir accepté de contribuer au rayonnement de ce travail collectif.





Réfléchir sur l'évaluation

QUESTIONS/RÉFLEXIONS

Une demande institutionnelle

L'évaluation des projets éducatifs locaux (PEL) fait l'objet d'instructions et d'orientations nationales explicites. Ainsi, deux ans après l'institutionnalisation des PEL, l'instruction 00-156 JS du 25 octobre 2000 complétait l'instruction 98-119 JS du 9 juillet 1998 et rappelait :

« Tout projet inclut une évaluation, il s'agit de mesurer objectivement et précisément les effets produits par la mise en œuvre du dispositif ainsi que les coûts financiers engagés par les différents partenaires, ces effets renvoyant bien sûr aux objectifs de la politique éducative territoriale³. »

Et l'instruction 04-001 JS du 15 janvier 2004 de préciser :

« Au-delà de la mise en œuvre des procédures et dispositifs, je vous demande de vous attacher au contenu des politiques et à leur impact sur les publics auxquels vous vous adressez. Il vous appartient donc de prendre en compte les spécificités de votre territoire pour déterminer des priorités à partir des orientations nationales. La loi organique relative aux lois de finance nous invite à développer une culture de l'évaluation et du résultat en mettant en relation les moyens mobilisés avec les objectifs réalisés⁴. »

La question de l'évaluation des PEL se doit de devenir une priorité majeure pour l'ensemble des acteurs, qui contribuent au développement et à la mise en œuvre de ces démarches.

En effet, les PEL constituent incontestablement un axe fort pour l'avenir et les perspectives de développement des territoires de vie. Dans un contexte en mutation où, dans le même temps, se renforce la nécessité de voir les coopérations et les partenariats s'adapter face aux préoccupations et aux ambitions de la population, l'État et ses partenaires, engagés dans un processus où les rôles de chaque acteur se définissent ou se redéfinissent, se doivent d'anticiper ces changements, d'en assurer l'accompagnement et de promouvoir le développement de politiques adaptées.

L'évaluation des PEL se doit d'être au service des acteurs locaux. Par sa mise en œuvre, elle doit à terme contribuer :

- à affiner les diagnostics locaux et à repérer les attentes et les besoins des populations ;
- à justifier ou non le positionnement des axes prioritaires et des objectifs éducatifs ;
- à améliorer qualitativement les projets éducatifs locaux et qualifier leurs acteurs impliqués au sein des PEL ;
- à améliorer les relations partenariales sur la base d'une évaluation partagée.

L'évaluation des PEL est importante pour l'État et ses services déconcentrés car elle doit permettre également :

- une amélioration de la qualité éducative des projets développés ;
- un affinement et une actualisation des diagnostics ;
- une adaptation de la démarche aux réalités locales et aux attentes de l'État ;
- une définition des priorités d'interventions méthodologiques, techniques et financières.

3/ Source : instruction 00-156 JS du 25 octobre 2000.

4/ Source : instruction 04-001 JS du 15 janvier 2004.





Une culture de l'évaluation qui reste à construire

Cependant cette volonté se heurte à un certain nombre de difficultés, selon des constats largement partagés.

– Premier constat : il existe en France un déficit d'évaluation des politiques publiques en général et des PEL en particulier. Si les expérimentations et innovations locales sont nombreuses, peu ont été mutualisées et ont bénéficié d'une valorisation et d'un accompagnement par les administrations centrales. Tout comme la mise en œuvre des politiques nationales, l'évaluation relève de l'échelon local, et ce dans le respect de la décentralisation – ce qui ajoute à la complexité.

– Deuxième constat : la maîtrise souvent insuffisante des compétences en évaluation par les ingénieries impacte la construction et l'élaboration d'évaluation. Elle est un facteur freinant le développement d'une évaluation optimale des PEL.

– Troisième constat : le défaut d'outils de mesure pertinents et l'imprécision trop grande des observations réalisées aujourd'hui pénalisent les PEL et limitent leurs portées, jusqu'à mettre en péril leur existence.

Même si certains territoires tentent aujourd'hui de combler ces déficits, un grand nombre de PEL reste concerné. Ces déficits reposent en première analyse sur deux aspects : le premier relève des freins « d'ordre politique » à l'échelle des territoires qu'il s'agira de mieux expliciter. Sur ce point, il s'agit de ne pas tomber, soit dans un discours démagogique imputant ce déficit aux élus « qui ne veulent pas », soit dans un discours qui en technicisant la question évacue la responsabilité du politique. Il nous faut sortir d'une lecture qui se limite aux symptômes pour aller chercher les « pathologies » qui les produisent.

Le second aspect est qu'actuellement on se contente de définir des critères, des indicateurs et des normes et donc de viser à produire une mesure. Cette mesure ne suffit pas et doit être accompagnée par l'analyse de celle-ci replacée dans le contexte (pourquoi cette mesure ?, mais aussi quelle mesure au regard des autres mesures ?...) pour produire des préconisations visant à définir ce qu'il faut transformer et éventuellement comment le faire.

C'est le fondement d'une évaluation transformatrice par rapport à une évaluation de contrôle qui se contente de la mesure, et d'une évaluation normative qui se satisferait de la seule conformité.

– Quatrième constat : l'évaluation fait peur. Elle n'est pas assez travaillée, pas assez inscrite dans l'analyse permanente de ce que « produisent les structures ». Les pratiques d'évaluation concrètes négligent l'importance du respect de la démarche de projet et l'élaboration des démarches d'évaluation au moment de l'énoncé des objectifs opérationnels d'un projet. Or force est de constater que la démarche de projet n'est pas maîtrisée de la même façon par tous les partenaires alors même que les projets sur les territoires sont pléthores : projet d'école, projet pédagogique, projet associatif, projet éducatif, contrat de projet..., chaque acteur accordant plus au moins d'importance à la méthodologie selon son parcours personnel et professionnel.

L'évaluation partagée doit permettre de dépasser les barrières symboliques et les incompréhensions entre les acteurs, incompréhensions fondées le plus souvent sur des représentations erronées de l'autre, de son métier, de son action.





Et pourtant des potentialités existent

Bâtir une analyse sur cet état des lieux de l'évaluation serait une erreur et reviendrait à nier une partie de la réalité. Nous l'avons déjà évoqué, les expériences, les expérimentations, les démarches et les pratiques évaluatives existent – dans le département du Pas-de-Calais comme partout en France. Dénombrer les démarches et pratiques évaluatives serait une gageure.

Ainsi et à titre d'exemple, on peut néanmoins citer les évaluations produites par les formateurs dans le cadre des formations volontaires des métiers de l'animation et des formations professionnelles du secteur de l'animation, de l'éducation populaire et de la jeunesse. Il existe aussi une réelle culture de l'évaluation dans le domaine de ressources humaines : une expertise y est régulièrement partagée.

Par ailleurs les différents textes qui fixent les relations entre l'État et les associations font tous état de l'obligation d'évaluation, comme l'illustre l'article 9 du modèle de convention pluriannuelle d'objectifs joint à la circulaire du 16 janvier 2007 relative aux subventions de l'État aux associations et conventions : « L'évaluation des conditions de réalisation des projets ou des actions auxquels l'État a apporté son concours, sur un plan quantitatif comme qualitatif, est réalisée dans les conditions définies d'un commun accord entre l'administration et l'association et précisées en annexe de la présente convention. L'évaluation porte en particulier, sur la conformité des résultats à l'objet [de la convention], sur l'utilité sociale ou l'intérêt général des actions réalisées [...] »

Ces différents textes qui instituent l'évaluation, qui lui donnent un caractère obligatoire, ont contribué chez les acteurs locaux à la prise de conscience de l'intérêt de l'évaluation, ne serait-ce que dans l'objectif de reconduction d'un soutien financier. Cette prise de conscience progressive a produit le développement de pratiques de l'évaluation, pragmatiques, empiriques, qui ont leur utilité et leur légitimité.

En outre, les mouvements de jeunesse et d'éducation populaire ont contribué à la diffusion de l'évaluation-diagnostic, domaine d'intervention qu'elles ont très largement investi et développé.

Enfin, au sein des services déconcentrés de l'État, au cours de ces dernières années, la place du contrôle de conformité mais également de l'évaluation pédagogique a augmenté, et ce dans une logique de renforcement des qualités des conditions d'accueil des publics dans les différents domaines d'intervention du ministère de la Santé, de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative (ACM⁵, APS⁶...).

Ce ne sont là que quelques exemples qui montrent qu'en matière d'évaluation on ne part jamais de rien... Une expertise est présente, même si insuffisante ou mal outillée. Par contre, ce qui est absolument nécessaire à toute démarche d'évaluation, c'est la volonté politique de s'engager dans un processus évaluatif.

La démarche DEMEVA

L'évaluation d'un PEL constitue tant en amont (lors de la conception de la démarche d'évaluation) qu'en aval (lors de l'application de la dite démarche) l'une des phases les plus importantes qui conditionnent la mesure de l'efficacité, de l'effectivité et de la cohérence de l'action et des moyens engagés au regard des objectifs préalablement définis et formulés. Cette capacité de mesurer une politique éducative locale, qui par définition ne repose pas sur un modèle unique, rend possible l'amélioration de la qualité éducative de celle-ci et sa meilleure adaptation aux réalités et priorités locales.

5/ Accueil collectif de mineurs à caractère éducatif.

6/ Activités physiques et sportives.





C'est le sens de la démarche DEMEVA⁷ : la mise en place d'une recherche-action à partir d'un travail d'élaboration intellectuel étayé par un certain nombre de travaux de références et d'outils. Toutefois il s'agit de bien comprendre et de garder en tête tout au long du processus qu'il implique des allers-retours permanents entre action et recherche.

Le niveau d'évaluation retenu et privilégié actuellement par MAEVA est :

- une approche centrée sur l'évaluation de la méthode (démarche de projet) et des résultats de cette méthode (en incluant les fonctions qui régulent celle-ci, en particulier son pilotage) ;
- une approche centrée sur l'évaluation des résultats, des effets et des impacts des PEL, même si ces derniers sont extrêmement difficiles à évaluer.

Notre définition de l'évaluation

L'évaluation a une fonction pédagogique intrinsèque qui se traduit dans des dimensions sociales et éducatives. Elle permet d'appréhender par quels moyens approcher les politiques publiques et les projets conduits : comment passer de l'objectif à l'action ? Comment les acteurs s'impliquent-ils dans les démarches ? Comment s'expliquent-ils et comprennent-ils les actions entreprises, les résultats produits ? Quelle a été finalement l'utilité de l'action, et donc du projet, et donc des politiques (en remontant la chaîne du processus) et qu'en retenir ?

Autrement dit, l'évaluation est un moyen de prise de conscience du pourquoi de l'action. Il permet de donner du sens à l'action, de lui redonner du sens quand elle s'inscrit dans une démarche plus ancienne, d'injecter du sens ou de transformer le sens de l'action en fonction de la réalité et des évolutions qu'elle subit dans le temps long du projet. Il s'agit de construire une conscience partagée, une culture commune.

L'évaluation doit permettre de repérer ce qui a été accompli au regard des objectifs de départ, en mesurant le chemin parcouru entre la situation initiale et finale. En quoi cela correspond-il aux finalités du projet ? Quelle utilité sociale, éducative, culturelle, politique, économique, etc. ? Qu'est-ce qui s'est produit ? Quels sont les résultats ? Quels sont les impacts ?

L'évaluation doit permettre de repérer les mécanismes de production et de réalisation d'un projet : comprendre ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas. Pourquoi cela fonctionne ou pas ? À quelles conditions ? Quels sont les éléments significatifs (ressources/contraintes) du contexte qui interfèrent avec le projet ? Etc. Il s'agit de comprendre comment ce qui a été produit l'a été pour pouvoir le mobiliser.

À partir de la compréhension des mécanismes de production et de réalisation, comment réajuster ce qui ne fonctionne pas comme prévu, lorsque l'évaluation est produite concomitamment ? Lors d'un prochain projet, comment améliorer l'élaboration, la production et la réalisation de celui-ci ? À partir des éléments de compréhension et de réajustement ou d'amélioration, comment qualifier (apprendre, capitaliser, transposer, etc.) ce qui a été explicité par l'évaluation ? Comment utiliser ce que l'on a appris pour réajuster ou améliorer ce que l'on fait ou ce que l'on compte faire ?

Pour nous, l'évaluation doit être une évaluation partagée et transformatrice, forgeant une culture commune.

L'évaluation est un outil de transformation sociale. Elle doit être bâtie comme une stratégie. Il s'agit à travers elle de transformer les actions entreprises et les politiques éducatives locales (et plus largement les politiques publiques), d'améliorer

7/ DEMEVA sera présenté dans la partie suivante du volume.





la qualité du « service rendu au public », c'est-à-dire, dans le champ qui est le nôtre, de renforcer les enjeux éducatifs des PEL. Ceux-ci sont deux de types :

- des enjeux collectifs relatifs à la pérennité des politiques de service public et « d'intérêts collectifs » au sens large. Il s'agit d'éviter les dérives des projets privés de sens dans une approche par les dispositifs et les financements. Replacer au centre le sens du projet, c'est assurer sa pérennité – celle-ci est une conséquence de la qualité des projets et non pas un but à rechercher en soi.
- des enjeux spécifiques : il s'agit d'impliquer le maximum d'acteurs et de produire une évaluation partagée par un processus de démocratisation, produire du changement dans les projets mis en œuvre pour tendre vers des projets participatifs.

Les résultats attendus

L'évaluation partagée vient ainsi favoriser l'émergence d'une réelle reconnaissance entre partenaires : « je te respecte parce que je sais mieux qui tu es, ce que tu fais, quelles sont tes prérogatives et tes intentions. » Cette reconnaissance interpartenariale permet de mieux cerner ce que l'on peut mieux articuler dans un souci de complémentarité des acteurs dans l'acte éducatif.

L'évaluation partagée est en ce sens utile à l'émergence et est la traduction concrète de la notion récente d'éducation partagée. C'est moins d'ailleurs le concept qui est récent que la réunion de l'ensemble des conditions utiles à son émergence et à sa pérennisation progressive : renforcement du rôle des collectivités dans l'action éducative accentué par la mise en œuvre du plan de cohésion sociale, par exemple. L'évaluation partagée favorise la reconnaissance de l'éducation partagée comme socle axiologique commun du projet.

Cette capacité de mesurer un PEL rend possible l'accroissement de sa qualité éducative et sa meilleure adaptation aux réalités et priorités locales.

Aussi, tout en inscrivant leur action dans une perspective volontairement partagée, il a été impératif pour les membres du réseau DEMEVA d'impulser et d'accompagner une démocratisation des connaissances liées à l'évaluation : celle-ci va bien dans le sens de la mise en œuvre d'une politique concertée, répartie et donc partagée.

L'appropriation par le territoire local de l'ingénierie liée à ce domaine représentait une visée maintenant concomitante à la finalité initiale de mesure d'impact des actions éducatives, finalité qui sous-tend l'initiative des premiers travaux du réseau DEMEVA.

L'amélioration du niveau de qualification et du niveau des connaissances et des compétences liées à la méthodologie des PEL, et plus particulièrement celles liées à l'évaluation, a été rendue possible par la mise en synergie des acteurs locaux et des volontés autour de cet enjeu. En ce sens, les travaux du réseau DEMEVA concrétisent l'action de la DDJS du Pas-de-Calais et de ses partenaires institutionnels et associatifs dans ce domaine.

Enfin, l'implication d'un territoire se faisant sur la base du volontariat, la volonté d'un territoire de mettre en place une démarche d'évaluation de son PEL, par l'intermédiaire de DEMEVA, traduit sa prise de conscience de l'importance de ces questions et en valide la pertinence.





L'acronyme DEMEVA renvoie à deux éléments distincts et interdépendants :

- le processus DEMEVA, c'est-à-dire la recherche-action en tant que telle ;
- la démarche d'évaluation DEMEVA qui a été produite au travers du processus du même nom.

MAEVA est l'acronyme de **m**odule d'**a**ide à l'**é**valuation.





Définir l'évaluation

QUESTIONS/RÉFLEXIONS

Une réalité récente

Depuis une vingtaine d'années, la question de l'évaluation des politiques publiques et plus particulièrement dans le domaine social et éducatif suscite un intérêt croissant.

De nombreuses définitions de l'évaluation ont été proposées. Il existe cependant une définition officielle de l'évaluation. Elle est fixée par un décret du 22 janvier 1990 :

« Évaluer une politique, c'est rechercher si les moyens juridiques, administratifs ou financiers mis en œuvre permettent de produire les effets attendus de cette politique et d'atteindre les objectifs qui lui sont fixés. »

L'évaluation sert à rendre des comptes aux responsables politiques et aux citoyens de la manière dont une politique a été mise en œuvre et des résultats qu'elle a obtenus.

Elle sert aussi à répartir rationnellement les ressources humaines et financières entre différentes actions et à améliorer la gestion des services chargés de les mettre en œuvre.

Elle contribue enfin à la formation et à la motivation des agents publics et de leurs partenaires en les aidant à comprendre les processus auxquels ils participent et à s'en approprier les objectifs. Elle doit ainsi favoriser les convergences de vue et la coopération entre les acteurs politiques ou administratifs autonomes engagés conjointement dans la conduite d'une action.

L'évaluation : un « singulier pluriel »

Il est nécessaire de rappeler que l'évaluation est distincte du contrôle. Le contrôle, indispensable à l'action publique, partie intégrante de la culture de l'administration française, cherche essentiellement à vérifier le respect de règles et de normes, alors que l'évaluation cherche à produire un jugement de valeur sur le bien-fondé et l'efficacité d'une politique, d'un projet ou d'une action. Elle est indissociable de l'interprétation – la subjectivité n'est donc pas absente – à partir de données parcellaires.

Notons que, même lorsqu'elle se veut objective et qu'elle s'appuie sur des faits irréfutables, toute évaluation est plus ou moins située. Il est impossible de dissocier l'évaluation de sa base informationnelle. En effet, la collecte d'information n'est pas objective et va dépendre du jugement des « collecteurs d'information ». La prise en compte de tels éléments comme critères de jugement résulte directement de leur prise en compte comme informations pertinentes.

Ainsi les activités de jugement et les activités de connaissance ne sont pas séparées⁸.

Il existe une multitude de définitions et de pratiques en matière d'évaluation ; en ce sens on peut parler de l'évaluation comme d'un « singulier pluriel⁹ ». Face à cette hétérogénéité des pratiques en matière d'évaluation, et par conséquent face à l'hétérogénéité du sens que l'on peut donner aux évaluations, la construction partagée et collective de l'évaluation permet de surmonter le premier écueil lié à l'ambiguïté du terme. Il s'agit de répondre à la question simple mais trop souvent omise : quelle évaluation voulons-nous construire ensemble ?

^{8/} Perret B., *Les Cahiers du CERC* (conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale), janvier 2002, Paris, n° 2002-01, p. 24.

^{9/} Terme utilisé par Jean-Pierre Obin, IGEN, lors de la formation initiale des CEPJ du ministère de la Santé, de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative en 2002.





En effet, l'évaluation peut schématiquement être associée à plusieurs opérations, elle est polysémique, elle renvoie autant à la notion de contrôle, de diagnostic, d'audit... qu'à celle de jugement de valeur. Aujourd'hui la notion de « jugement de valeur » a un sens très péjoratif, elle effraie, tout comme la notion de « contrôle ». Or évaluer, c'est, d'après la définition encyclopédique, porter ou produire un jugement de valeur. Au mieux, si ce terme pose problème on peut *a minima* considérer alors l'évaluation comme une opération qui vise à repérer quelles relations on entretient avec les valeurs.

Compte tenu de cette perception négative de l'évaluation par certains, construire une évaluation partagée permet d'abord et avant tout autre chose de définir ensemble les enjeux de l'évaluation et ainsi de lever l'ambiguïté sur le sens que l'on souhaite lui donner.

En outre, les politiques éducatives locales et les projets qui les sous-tendent se sont développés en associant tant bien que mal les partenaires historiques de l'action éducative (État, associations et collectivités locales). Cette diversité de partenaires inclut de fait une diversité d'objectifs et de prérogatives.

À partir du moment où l'ensemble des partenaires s'engage dans le processus de construction partagée des enjeux de l'évaluation « chemin faisant¹⁰ », et qu'il n'existe plus d'ambiguïté sur l'utilité de l'évaluation, les partenaires peuvent, en prenant en compte les enjeux, réfléchir collectivement sur l'objet ou les objets de l'évaluation. Que devons-nous mesurer ? Qu'est-il nécessaire de mesurer ?

Les objets de l'évaluation sont multiples dans le cadre des projets éducatifs locaux : l'évaluation peut ainsi concerner la démarche, le partenariat, le pilotage, les actions qui sous-tendent le projet, le projet en tant que tel (diagnostic, axes stratégiques, objectifs opérationnels, moyens et plan d'action, place de l'évaluation...). Elle peut également concerner l'observation des résultats et la mesure des effets et de l'impact du projet sur les publics ciblés, sur le territoire de manière plus large.

On le voit, l'évaluation partagée n'apporte pas de solutions miracles ou toutes faites à ces difficultés, mais elle possède le mérite tout du moins de reposer collectivement la question. Les réponses seront à construire localement, selon la structuration des collectivités locales et avec l'appui des nouvelles formes de démocratie participative (conseils de quartiers, comités d'habitants), et en prenant en compte l'aspiration à une nouvelle forme de pilotage, une nouvelle gouvernance des politiques éducatives locales.

Un accord sur des éléments de définition

On peut pour définir l'évaluation (les évaluations) se référer à des définitions existantes, tirées de l'usage :

« Évaluer c'est *programmer (prévoir pour agir)*. »

« Évaluer c'est produire un *jugement de valeur* (porter un jugement sur la valeur) entre une *situation donnée* et une *situation souhaitée*. »

« Évaluer c'est *revaloriser l'erreur* comme étape nécessaire de l'apprentissage » (en situation d'apprentissage, transposable au projet).

« Évaluer c'est un *processus* (c'est-à-dire une activité continue) par lequel on définit (c'est-à-dire on identifie les informations pertinentes), on obtient (par la collecte, l'analyse, la mesure des données) et on fournit (c'est-à-dire qu'on communique ces

^{10/} On parle aussi d'évaluation concomitante.





données) des informations (c'est-à-dire des faits à interpréter) utiles (c'est-à-dire qui satisfont aux critères de pertinence) permettant de *juger les décisions possibles* (réajustement, arrêt de l'action, réorientation, continuation, etc.).»

Ces définitions ont des conséquences :

- l'évaluation est donc irrémédiablement subjective, elle n'est pas une simple mesure mais elle vise à donner un avis ;
- une évaluation est porteuse de sens, elle donne de la signification, et elle est porteuse d'action : « pas d'évaluation sans transformation » ;
- l'évaluation est intrinsèquement liée au projet, ils sont complémentaires ;
- bien évaluer, c'est bien connaître le domaine sur lequel porte l'évaluation (« on évalue bien ce que l'on connaît bien ») ;
- rechercher à accroître l'objectivité (objectivation) de l'évaluation passe nécessairement par une évaluation partenariale, mobilisant des points de vue différents.

Les finalités et les fonctions de l'évaluation

■ Les finalités

Différentes approches et différents modèles de pensée peuvent permettre de donner du sens à l'évaluation : celui auquel nous nous référons, comme nous l'avons dit plus haut, consiste à mobiliser au service des politiques éducatives une évaluation adaptée aux valeurs communes : une évaluation facteur de changements et de transformations, dialoguant par l'intermédiaire d'une culture commune, permettant des constructions partagées et socialisées, à partir des réalités sociales que vivent les enfants, les jeunes et leurs familles, associant de façon la plus démocratique possible l'ensemble des acteurs au processus de transformation construit en commun.

■ Les fonctions

Replacer au cœur du projet et notamment dans sa dimension temporelle, l'évaluation relève de fonctions différentes :

Moments caractéristiques	Avant	Pendant	Après
Modalités	Pronostiquer Prédire Déterminer une action Diagnostiquer (comprendre un contexte pour agir)	Suivre une action Décrire et comprendre le fonctionnement Détecter les problèmes	Établir un bilan Vérifier l'efficacité d'une stratégie Vérifier les résultats, les effets et l'impact d'une action
Types de décisions	Orientations d'actions Reformulation d'une politique	Régulation Adaptation Remédiation Ajustement	Contrôle Validation Comparaison Modification des futurs projets
Types d'évaluation	Évaluation <i>ex-ante</i>	Évaluation concomitante	Évaluation <i>ex-post</i>







Clarifier les termes pour les mobiliser

QUESTIONS/RÉFLEXIONS

Dans le cadre de la construction d'une culture commune, il reste indispensable de clarifier les termes et de disposer *a minima* d'un socle commun.

Les questionnements évaluatifs et les registres de l'évaluation¹¹

Les quatre principaux registres types d'une évaluation sont :

- *la pertinence*: les objectifs répondent-ils aux problèmes de la société ?
- *la cohérence*: quels sont les moyens (économiques, matériels et humains) mis en œuvre et sont-ils adéquats aux objectifs définis ?
- *l'efficacité*: les résultats sont-ils à la hauteur des objectifs ?
- *l'efficience*: au regard des résultats, les moyens utilisés ont-ils été optimisés ?

Dans le cadre d'une évaluation des PEL, on pourrait ajouter :

- *la congruence*: le projet et les transformations de la réalité qu'il induit sont en adéquation avec les valeurs, les besoins repérés et les partenaires qui y participent. Est-ce que les effets et transformations reflètent et traduisent les valeurs, les besoins repérés et les partenaires de départ ?
- *la conformité*: est-ce que l'ensemble de la démarche de projet et sa mise en œuvre respectent les règles et les conditions administratives, financières, juridiques qui s'appliquent en fonction des domaines concernés ?
- *l'effectivité*: en quoi les résultats ont-ils produit des effets au regard du contexte : des effets escomptés, des effets induits et des effets concomitants ? Est-ce que les objectifs fixés ont permis d'améliorer la situation ?
- *la réciprocité*: est-ce que les objectifs opérationnels s'appuient sur les éléments du diagnostic pour décrire de façon opérationnelle les résultats attendus ? Est-ce que tous les éléments de diagnostics pertinents repris comme facteurs de définition des orientations d'actions font l'objet d'un développement sous forme d'objectifs opérationnels ?

Le quadriptyque objectif/critère/indicateur/norme

■ Un objectif opérationnel

Un objectif opérationnel est un objectif qui précise le résultat attendu d'une action particulière. Cette qualité de précision se mesure à l'appui des cinq principales qualités d'un objectif opérationnel :

S (*Specific*) spécifique: c'est-à-dire qu'il doit se rapporter à un aspect unique et spécifique d'un objectif général donné.

M (*Mesurable*): mesurable, c'est-à-dire objectivement mesurable; il doit donc être sensible aux changements et fiable, réaliste dans ce qu'il mesure.

A (*Achievable*): réalisable, réaliste, d'un suivi régulièrement utilisable par différents décideurs, d'un rapport coût-bénéfice raisonnable, cohérent avec d'autres indicateurs.

^{11/} Guide de l'évaluation locale des CUCS, réseau Pluralis, délégation interministérielle à la Ville, mars 2007.





R (*Relevant*): approprié, pertinent, c'est-à-dire significatif au regard du critère et donc de l'objectif correspondant. Il permet d'annoncer, de révéler de rendre perceptible un ou plusieurs phénomènes, de bien rendre compte de ce qu'il mesure.

T (*Timed*): fixé dans le temps.

■ Un critère

Un critère est un énoncé permettant de porter un jugement de valeur sur la réussite d'un objectif.

Pour aller plus loin dans la définition d'un critère

À partir d'un objectif opérationnel donné, un ensemble de critères est élaboré qui se caractérise par sa plus ou moins grande exhaustivité au regard de l'objectif concerné. Un critère d'évaluation doit être explicite, c'est-à-dire qu'il doit faire apparaître ce qui fait qu'une action ou une intervention sera jugée comme bonne ou moins bonne. Les critères fréquemment employés en évaluation sont la réussite et la performance. Pour être utilisé dans une évaluation, un critère doit être accompagné d'une norme (niveau de réussite à partir duquel l'action sera jugée bonne au regard de ce critère). Une action est généralement jugée sur plusieurs critères. Les critères découlent des objectifs opérationnels : ils sont définis juste après eux à partir de chacun d'entre eux et de leurs déclinaisons en résultat attendu (un objectif opérationnel donne lieu, le plus souvent, à plusieurs critères).

■ Un indicateur

Un indicateur est la version ou la conversion concrète d'un critère, un indice « pris dans l'observable » qui permet de dire si l'objet répond au critère. Un ensemble d'indicateurs est donc un ensemble de mesures dont chaque valeur fournit une indication partielle sur un phénomène et dont l'ensemble permet de répondre à la réalisation ou non du critère dont ils dépendent.

Pour aller plus loin dans la définition d'un indicateur

L'indicateur doit produire une mesure univoque, directement (é)valuable, fiable: c'est ce qu'il faut mesurer, la « grandeur » à mesurer.

Les différents indicateurs permettent de distinguer, de séparer, pour un critère donné, les observations et les mesures à produire pour dire si oui ou non le critère est rempli et si on peut considérer les résultats comme bons ou mauvais.

Dans le cadre d'une évaluation qui vise à transformer une réalité il semble indispensable dans un deuxième temps de se doter de deux niveaux d'indicateurs :

Un niveau dit *a minima* : il correspond en terme d'indicateurs au minimum requis et nécessaire à l'évaluation du projet d'une commune ou d'une intercommunalité ne disposant pas d'un niveau d'ingénierie élevé ou de moyens humains et financiers conséquents.

Définition *a minima*: « Il s'agit de réaliser l'état des lieux des forces et des faiblesses du territoire. Cet état des lieux doit se traduire par l'explicitation de façon synthétique des composantes suivantes du champ éducatif local : connaissance des populations et en particulier des enfants et des jeunes, connaissance des acteurs mobilisables dans le champ et de leurs projets, connaissance des équipements socioculturels existants sur le territoire » (DEMEVA).

Un niveau dit *a maxima*: il correspond en terme d'indicateurs au niveau maximum exigé pour l'évaluation du projet d'une commune ou d'une intercommunalité disposant de moyens humains, financiers important et d'un niveau d'ingénierie élevé.





Définition *a maxima*: « il s'agit de réaliser l'état des lieux des forces et des faiblesses du territoire. Cet état des lieux doit se traduire par l'explicitation de façon synthétique des composantes suivantes du champ éducatif local et du contexte socio-économique local : données socio-économiques du contexte, connaissance des populations et en particulier des enfants et des jeunes, connaissance des acteurs mobilisables dans le champ et de leurs projets, connaissance des ressources mobilisables disponibles sur le territoire et en particulier des équipements socioculturels. L'état des lieux doit être l'objet d'une analyse partagée par les différents acteurs mobilisés par le diagnostic et permettre de produire des orientations d'actions concertées. » (DEMEVA.)

■ Une norme

La norme est la valeur, le degré fixé pour un indicateur donné qui permet de produire un jugement positif ou négatif concernant le critère correspondant.

Pour aller plus loin dans la définition de la norme

Le critère est atteint totalement si les mesures de l'ensemble des indicateurs correspondants dépassent la valeur fixée pour norme de chaque indicateur. La norme est donc la valeur attendue pour la grandeur mesurée (qui définira la valeur donnée au critère correspondant).



Un exemple pour illustrer				
Objectif général 1 : élaborer un projet professionnel réaliste en tenant compte de l'expression des besoins des quinze jeunes repérés				
		Critères	Indicateurs	Normes
1^{er} objectif opérationnel	Au cours du 1 ^{er} mois d'entrée dans le dispositif, chaque jeune doit avoir bénéficié d'un bilan de compétences.	Les jeunes se sont déplacés pour réaliser leur bilan de compétences.	Nombre de personnes	10
		Le jeune a bénéficié de son bilan de compétences dans un délai d'un mois après son inscription dans le dispositif.	Oui/Non	Oui
		Les jeunes ont un bilan de compétences.	Nombre de bilans	10
2^e objectif opérationnel	À l'issue du bilan de compétences, chaque jeune doit avoir exprimé ses besoins et ses aspirations professionnels au travers de l'enquête « Mon projet c'est ».	Le jeune a été invité à exprimer ses besoins lors d'un entretien.	Oui/Non	Oui
		Le jeune a exprimé ses besoins et aspirations au travers de l'enquête.	Oui/Non	Oui
3^e objectif opérationnel	À l'appui du bilan de compétences et des résultats de l'enquête, dans un délai d'un mois après son entrée dans le dispositif, le jeune doit avoir formalisé une orientation professionnelle.	Le jeune s'approprie son projet par des termes « Mon projet c'est » ou « Je veux faire ».	Oui/Non	Oui
		Le jeune a un projet professionnel réaliste c'est-à-dire qu'il est en adéquation avec ses aspirations et son bilan de compétences.	Degré de qualité	3

Le triptyque résultats, effets et impact

Il importe de distinguer résultats, effets, et impacts¹².

■ Les résultats

Ce sont les changements quantitatifs et éventuellement qualitatifs qui sont produits directement par l'action : ils sont en relation directe avec les objectifs de l'action. Ils sont donc explicitement établis par le projet. Le résultat, c'est l'effet immédiat d'une intervention¹³. Le résultat est donc la conséquence la plus directement observable d'une action. Le premier résultat observable d'une action, c'est le produit, la réalisation de celle-ci. Si par exemple l'action suppose la mise en œuvre d'une pièce de théâtre, la mise en œuvre effective de celle-ci est son premier résultat, mais ce n'est pas le seul.

^{12/} Une des meilleures manières de comprendre de façon « ludique » la différence entre résultat et impact, c'est de lire le cycle de « Fondation » d'Isaac Asimov !

^{13/} Commission européenne, DGXVI, cahier MEANS, 1997.



■ Les effets

Ils mesurent l'incidence de l'action sur la situation et le contexte. Les effets sont la conjugaison des résultats de l'action, d'effets éventuellement induits par l'action et des autres dynamiques à l'œuvre (y compris d'autres actions) et/ou contraintes provenant de l'environnement dans lequel se situe l'action.

Pour aller plus loin dans la définition des effets

Les effets peuvent en partie être anticipés et donc partiellement décrits, mais avec une marge d'incertitude liée à l'incertitude sur la description du contexte. Les effets d'une action sont donc les résultats des résultats (dans le sens de la précédente définition) de l'action (au deuxième degré) en interactions avec le système dans lequel elle prend place. Les effets sont donc l'ensemble des « événements » liés, consécutifs et réactionnels à une action.

L'effet d'une action n'est pas nécessairement réduit à son résultat, mais il est ainsi le résultat de la réaction du système qui a subi l'action. Les effets d'une action sont donc l'ensemble des résultantes des différentes « actions » (au sens large) en présence dans le système : la réponse de ce système (d'acteurs, etc.) à une sollicitation à laquelle il est exposé.

À ce titre on peut définir l'évaluation comme la recherche des effets propres d'une politique publique.

On parle d'effet attendu/inattendu, d'effet propre, d'effet pervers, d'effet direct/indirect, d'effet induit, d'effet boule de neige, d'effet de levier.

Les effets ne sont pas simplement le produit linéaire du ou des résultats de l'action mais peuvent (ou non) émerger de façon plus systémique du processus dont l'action n'est qu'une partie. On parle ainsi d'effet émergent.

Il faut voir l'action mise en œuvre comme une contribution au changement, produisant des effets parmi d'autres effets, ce qui implique de se décentrer, d'adopter un point de vue non « autocentré », en même temps que cette posture implique nécessairement de faire passer la question du réseau des acteurs comme un moyen non seulement au service d'une action concertée sur un territoire donné mais comme un moyen fondamental au service de l'évaluation.

■ L'impact

Ce qui constitue l'impact, ce sont les changements sociaux significatifs, les conséquences durables constatées. L'impact est donc la nouvelle situation issue de l'ensemble des effets : les changements engendrés peuvent être positifs ou négatifs, prévus ou imprévus. Ils résultent, pour le contexte de l'action considérée et le public ciblé (pour lequel l'action est prévue) des liens de causalité directs ou indirects (voire des systèmes complexes de causalités) qui peuvent être établis avec l'action concernée.

Pour aller plus loin dans la définition des impacts

Au regard de l'incertitude sur les effets, la prévision de l'impact comporte également et d'autant plus elle-même de difficultés par la combinaison des nombreux facteurs plus ou moins indépendants.

L'impact est donc l'ensemble des changements (l'ensemble des résultats et des effets) sociaux qui interviennent en conséquences de l'action de façon directe ou indirecte (on peut établir des relations de causalité, ou des systèmes de relations de causalité) : changements





significatifs (dus à l'importance accordée à ces changements par celui qui les évalue), durables (ce qui perdure dans le temps en évaluant la durabilité potentielle avec une incertitude qui est fonction inverse du temps écoulé), positifs ou négatifs (jugement de valeur subjectif et relatif, c'est-à-dire ce qui peut être jugé comme positif dans une situation donnée peut être négatif dans une autre et pour une autre personne), prévus ou imprévus (interactions avec des réponses aux transformations induites par l'action de la part des publics, de l'ensemble de la population et du contexte), portant sur la situation et son contexte, les publics visés (individus et groupes sociaux) et plus largement sur la population dans son ensemble (société).

Faut-il parler d'impact ou d'impacts ? On parle *a priori* d'impact au singulier pour considérer la situation nouvelle analysée dans sa globalité, afin également de séparer dans le sens adopté effets et impacts. Les effets mesurés sont donc un ensemble de photographies réalisées à une série d'instant t , l'impact étant la mesure des composantes particulières de ces effets qui présentent la définition ci-dessus.

Les effets couvrent un champ plus large que celui de l'action programmée ; ce champ augmente (ou non) avec le temps. À la fin de l'action, l'ensemble des effets susceptibles de contribuer à son impact concerne un domaine plus large que le champ ciblé par l'action initialement (population plus vaste, domaines de conséquences plus large, etc.).

Un exemple pour illustrer

Considérons une ville d'importance (plus de 50 000 habitants), qui traite la question de l'accès aux services publics pour les habitants de ces différents quartiers et plus particulièrement des quartiers populaires éloignés du centre-ville. Pour cela, elle développe la création d'équipements de proximité (maison des services publics...).

Résultats de l'opération : elle constate une bonne fréquentation du nombre d'utilisateurs fréquentant ces différents services publics et usant de ces derniers.

En matière d'*effets*, en apportant les services de proximité au plus près des habitants, à moyen terme, elles freinent la mobilité et on constate le peu de mobilité de sa population même au niveau infracommunal (quartier vers centre-ville...).

Conséquence – *Impact* : la commune se doit de renforcer son offre de transports urbains *via* le syndicat mixte des transports d'une part et doit à long terme engager des actions en profondeur favorisant la mobilité de sa population.





Mettre en œuvre l'évaluation

L'évaluation comme jugement

Évaluer, c'est porter un jugement.

On pourrait distinguer trois espèces de jugements¹⁴:

- le jugement d'observateur: « Il conduit la voiture sur la voie de gauche »;
- le jugement de prescripteur: « Tu dois conduire à droite »;
- le jugement d'évaluateur: « Il a une belle voiture ».

Ainsi, avec l'énoncé évaluatif, le locuteur se prononce sur ce qu'il voit. Il apprécie les choses d'un point de vue qui les transcende. Le jugement d'évaluateur est donc éminemment un jugement de valeur (cf. « L'évaluation, un outil de transformation sociale », pp. 35-37). Il dit la valeur en fonction d'une norme. Cela suppose que l'énoncé évaluatif:

- dépende d'un énoncé prescriptif qui lui est antérieur (car on ne peut apprécier les choses qu'à condition de savoir comment elles doivent être, d'avoir une certaine idée de leur essence, de ce à quoi elles devraient ressembler);
- implique un jugement d'observateur (car il faut que l'on saisisse quelque chose pour l'apprécier à la lumière de l'idée que l'on a de la « belle » ou de la « bonne » chose).

L'évaluateur se place aussi dans une position intermédiaire, entre le prescripteur qui dit comment devrait être l'objet évalué et l'observateur qui dit comment est l'objet dans sa réalité concrète.

Mais dans l'exemple cité, les trois jugements ne sont pas en lien: le jugement d'observateur et le jugement du prescripteur n'ont en fait rien à voir avec celui de l'évaluateur. La bonne série de jugements est donc:

- le jugement d'observateur: « Il conduit la voiture sur la voie de gauche »;
- le jugement de prescripteur: « Tu dois conduire à droite »;
- le jugement d'évaluateur: « Il conduit mal sa voiture ».

Il ne suffit pas d'établir un jugement d'évaluateur pour évaluer, encore faut-il que ce jugement se fasse dans le cadre d'un référentiel partagé.

Donc en théorie, le résultat ne devrait pas s'apprécier mais se constater (cf. la question de l'objectivité, pp. 36). Il n'y a donc pas de résultat inattendu; par contre, il peut y avoir des conséquences et donc des effets non prévus à l'origine. En pratique, dans les définitions les plus courantes des politiques et des projets, on utilise souvent le terme de résultat pour désigner les effets attendus, même si ce sont des conséquences indirectes du projet. Cette confusion est flagrante dans certains systèmes d'évaluation qui confondent indicateurs de résultat, d'effet et d'impact.

Les résultats, les effets et l'impact sont donc fondamentalement des phénomènes de nature similaire, mais chacun occupe une place particulière dans un spectre large, qui va des résultats à l'impact en passant par les effets.

¹⁴/ Hadji C., *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*, ESF, Paris, 1992.





De l'évaluation des résultats à celui des effets et de l'impact

L'évaluation des résultats permet de comparer les résultats atteints avec les résultats prévus par les objectifs de l'action. L'évaluation porte à la fois sur la mesure de l'écart entre ce qui est prévu et ce qui est réalisé, au plan quantitatif, et la différence de nature entre les réalisations prévues et celles réalisées, au plan qualitatif (cf. « Le double sens de l'opposition du quantitatif et du qualitatif », pp. 35).

L'évaluation des résultats est donc un regard porté sur l'action elle-même.

L'évaluation des effets est plus complexe car, comme indiqué, ceux-ci dépendent à la fois de l'action et du contexte où se situe l'action. Leur prévision s'établit en grande partie sur la bonne connaissance du contexte et sur celle du champ d'action, toutes deux issues de l'expérience acquise en partie lors de la conduite d'actions similaires.

L'évaluation des effets devra prendre en compte la différence entre le public ciblé par l'action et celui concerné par les effets ; les stratégies mises en œuvre par les autres acteurs du champ y compris les publics eux-mêmes, les autres actions conduites par soi-même ou d'autres qui interfèrent avec l'action à évaluer. L'évaluation des effets est un regard porté sur l'interaction entre l'action et son contexte, les interactions significatives au regard de l'action replacée dans le système qui lui donne sens.

L'évaluation de l'impact prend en compte la complexité des interactions entre l'action et l'ensemble des éléments de contexte déterminant les potentialités de production de l'action, en particulier dans le champ concerné par l'action. La complexité des situations conduit obligatoirement à faire des choix permettant de retenir ce qui est significatif et de porter un jugement à partir d'un système de repérage des changements et de pondération de leur importance.

À partir des effets retenus comme significatifs, il s'agit d'établir quelle est la nature des relations existant entre eux, leur importance respective dans les conséquences produites pour établir un jugement, les liens de causalités simples ou complexes qui s'établissent, etc.

La fiabilité de la mesure d'impact dépend donc au final :

- de la qualité du repérage des effets ;
- de la pertinence de la grille de lecture et des indicateurs mis en œuvre ;
- de la prise en compte de l'incertitude sur la durabilité ;
- et de la qualité de l'analyse produite au regard des choix de valeur opérés.

Il y a là une part d'incertitude et de subjectivité irréductible. L'impact est forcément évalué lorsque le projet est fini, à moyen et à long terme, mais cependant à la longue les relations de causalité sont plus difficilement repérables. *A contrario*, un repérage précoce, réitéré périodiquement, même s'il est objet de conjectures, doit permettre d'affiner le repérage de l'impact imprévu et l'approche systémique à mettre en œuvre.

Les critères permettant de repérer en quoi des effets constituent un impact effectif doivent avant tout être établis par les différents groupes sociaux constituant la population « concernée », l'acteur et plus largement l'ensemble des acteurs (« réseau d'évaluation interdépendante »), y compris les acteurs institutionnels et financiers.

L'évaluation de l'impact est un jugement porté sur les dynamiques de changement au sein du territoire concernant en particulier la population visée par l'action, en interaction avec l'ensemble du système.





Évaluation/diagnostic et interdépendance

Un des aspects fondamentaux à prendre en compte si on veut améliorer la pertinence de l'évaluation des effets et de l'impact, c'est la dimension diagnostic. De la pertinence de celui-ci dépend en partie la capacité à évaluer ces deux dimensions. En effet, plus l'analyse qui conduit au diagnostic permettra de déterminer les réalités des interactions qui sont à l'œuvre dans le système et de le décrire le plus finement, plus il sera possible de construire un dispositif d'évaluation pertinent pour évaluer ces deux dimensions.

Améliorer la mise en évidence des effets et donc de l'impact d'une action nouvelle passe par une meilleure spécification du diagnostic, permettant de repérer les modifications inhérentes au système et celles engendrées par les actions existantes.

Pour ceci, il s'agit par anticipation d'identifier les indicateurs qui permettront de voir les interactions entre actions existantes et actions issues des préconisations du diagnostic: quelles sont les contributions des actions existantes et les limites relevées par le diagnostic et quelles doivent être les valeurs ajoutées des actions à venir au regard de celles existantes? Quels interactions, effets de seuils, dérives? Etc. Ces éléments devant être pris en compte pour mener à bien les actions nouvelles.

En cela, un des registres pertinents pour l'évaluation est celui de «l'évaluation de la congruence» qui consiste à dire en quoi «le projet et les transformations de la réalité qu'il induit sont en adéquation avec les valeurs, les besoins repérés et les partenaires qui y participent». (DEMEVA)

Une dimension fondamentale également est la dimension de temps introduite dans l'action et en particulier dans la «permanence» du diagnostic, qui permet de faire converger évaluation des effets et de l'impact d'une action sur le territoire.

On voit qu'à la limite l'évaluation des effets et de l'impact des actions sur un territoire est finalement l'objet ou un des objets dévolus à un diagnostic permanent de territoire ou à celui d'un observatoire des actions mises en œuvre.

Au regard de ce qui vient d'être dit, il s'agit de mettre toutefois en évidence les dérives possibles existantes dans la séparation d'un principe d'action et d'observation. L'observation ne peut être séparée de l'action, il s'agit de construire un système d'action-observation portant sur les interactions à construire à partir du système d'acteurs.

En outre la mise en évidence des effets d'une action ne peut s'effectuer en dehors de la mise en évidence des effets de l'ensemble des actions et des processus (en tout cas de celles et de ceux qui sont significatifs au regard des enjeux de l'action) qui sont à l'œuvre dans le système. Elle ne peut donc se penser que dans l'interaction des évaluations propres à chaque action. Au-delà d'une mise en cohérence possible des actions éducatives des acteurs dans un champ tel que celui de l'éducation à travers l'élaboration d'un PEL concerté, l'évaluation ne peut, elle aussi, se penser qu'à travers un «réseau d'évaluation interdépendante», d'interdépendances des actions et des processus à l'œuvre. Le système est composé de multiples acteurs agissant, y compris des habitants qui sont des acteurs. Ce qui a le plus d'effet en matière d'action comme d'évaluation c'est de mettre en mouvement des acteurs: démultiplier des effets d'actions (effet de levier, effet boule de neige, etc.), comme démultiplier les processus qui concourent à l'évaluation.





Un exemple de diagnostic partagé : « Les compétences en évaluation »

Cette méthodologie de diagnostic est celle mobilisée dans le cadre de la démarche DEMEVA qui repose sur l'interrogation du niveau de compétences et d'intégration de celles-ci en matière d'évaluation.

■ Nature du diagnostic partagé

Le diagnostic est un processus de travail participatif qui met en évidence les points forts, les points faibles, les potentialités et difficultés existants d'un système inscrit dans son environnement.

Il recherche les écarts entre les représentations des différents acteurs, met en évidence des forces et des faiblesses, des menaces et des opportunités, recherche des causes (de différentes natures) des dysfonctionnements constatés dans le système et surtout recherche des axes de progrès possible.

Le diagnostic doit éclairer le traitement des causes ; surtout, il correspond à la première étape d'un plan d'intervention participatif, au service d'un projet.

Le tiers, le commanditaire et le système-client forment la base triangulaire des acteurs impliqués dans le diagnostic : le commanditaire est l'acteur qui prend l'initiative et qui porte la responsabilité du diagnostic ; le système-client est l'ensemble des acteurs qui sont concernés par l'objet du diagnostic ; quant au tiers, il est un acteur intervenant à l'extérieur au système concerné : il intervient comme un catalyseur dans le processus de transformation à mettre en œuvre sollicité par le commanditaire.

Le diagnostic est « animé » par le tiers : son intervention est contractuelle.

Sa responsabilité est de conduire une démarche méthodique qui associe les acteurs en garantissant leur protection, d'apporter des éclairages permettant de comprendre la situation et de renvoyer régulièrement au système-client les éléments qu'il met en évidence, pour éclairer leurs prises de décisions et construire de façon heuristique¹⁵ l'avancée et la production du diagnostic.

Le tiers ne conclut pas sur ce qu'il faut faire : il ne se substitue pas à la responsabilité du système-client dans la prise de décision.

En cas de difficultés qui émergeraient directement du processus de diagnostic, celui-ci comporte une phase de régulation nécessaire pour que les acteurs s'engagent ensemble dans un projet.

En cas de conflit grave, le commanditaire doit le régler avant d'engager toute démarche collective de changement, mais *le diagnostic est un espace ouvert à la conflictualité* (il s'agit d'explicitier et de réguler les contradictions existantes).

Le diagnostic repose sur une série d'entretiens et sur un groupe pilote regroupant les différents acteurs.

Les entretiens permettent d'explicitier les représentations des différents acteurs sur le système, de donner des indications sur les points de vue des différents acteurs, de comprendre comment les acteurs se positionnent, quels sont leurs enjeux, les logiques d'actions et d'acteurs, etc.

Le diagnostic ne se limite pas à une compilation ni même à une synthèse des entretiens ; il s'agit d'une démarche d'*analyse participative* permettant :

- au tiers de tenter de comprendre la problématique et les enjeux ;
- aux acteurs de s'engager dans une réflexion compréhensive (regard réflexif et compréhensif) et, par définition, dans un processus de changement ;

15/ Un processus heuristique se déroule « chemin faisant » : il s'agit d'en structurer les étapes progressives au fil du cheminement qui s'opère.





– aux acteurs et au tiers de comprendre collectivement les tenants et les aboutissants de la situation, et donc de tenter d'apporter les éléments de remédiation nécessaires.

Il met en évidence et en perspective les points forts et les points faibles du système : il vise surtout à faire émerger des pistes d'amélioration. En fait, le diagnostic opère l'explicitation et même temps qu'il s'appuie sur des cadres de références différents, dont celui du tiers qui intervient comme référentiel par nature jouant une fonction spécifique. Sans doute, ce dernier est-il en partie différent de celui du système-client ; mais dans tous les cas, le tiers n'a pas pour rôle d'asséner son diagnostic de façon péremptoire, en référence à un référentiel absolu ; système-client et tiers en négocient et construisent ensemble les éléments, avec les acteurs. En y apportant ainsi leurs contributions, ceux-ci devraient ainsi en être pleinement bénéficiaires.

À partir de différents éléments de base dégagés, explicités et mis en évidence, il s'agit de faire différentes hypothèses sur les causes des dysfonctionnements et les remèdes envisagés.

■ L'objet de l'évaluation-diagnostic

Le diagnostic à mettre en œuvre porte sur la « compétence évaluation » du territoire d'une façon large.

Les premières étapes du diagnostic visent à définir, à partir des différents points de vue des acteurs en présence, ce qu'il s'agit donc de « comprendre » par « compétence évaluation ».

Le diagnostic visant à établir ce qu'est la « compétence évaluation » du territoire, il prend nécessairement en compte les représentations des acteurs sur la question et ne peut donc *a priori* poser de façon trop précise une définition de ce qu'est la « compétence évaluation ». Au risque sinon de ne mettre en évidence que ce qui avait déjà été mis en évidence : raisonnement circulaire et cercle vicieux trop courants dans le cadre d'approches scientifiques.

Pour cette raison, le début du diagnostic est donc une phase exploratoire, et il procède d'une démarche en entonnoir. L'ensemble des étapes du diagnostic est décrit ci-après.

Phase 1 : lancement

C'est cette phase essentielle qui détermine la mobilisation des acteurs et, en conséquence, les données quantitatives et qualitatives sur lesquelles sera construit le diagnostic. Le caractère partagé du diagnostic dépend essentiellement de la qualité de cette première phase. C'est une étape de préparation poussée entre le commanditaire, le territoire et le tiers qui développent trois axes de travail :

Portage institutionnel et politique de la démarche

Le groupe de pilotage partagé devra être présidé par le commanditaire et associer un représentant de chaque territoire, ceci afin de pallier le risque de non-investissement des acteurs dans le diagnostic ; le travail d'animation étant assuré par le tiers. Les autres acteurs présents permettant une dynamique opérationnelle pour la tâche du groupe.

Formation d'un groupe de diagnostic partagé par territoire

Il regroupe des représentants des acteurs du territoire et éventuellement un petit nombre d'institutionnels. Le groupe de diagnostic partagé n'est pas un groupe de pilotage, mais un groupe de travail qui sert de support à l'avancée du diagnostic, il doit être suffisamment équilibré (en donnant la place aux différents types d'acteurs du territoire), assez large, sans être trop étendu, etc. pour garantir une dynamique de travail forte.





Contractualisation

Un calendrier de l'action avec formalisation des résultats attendus pour chaque étape sera établi.

Cette exigence de transparence est une nécessité pour que le diagnostic soit réellement investi par l'ensemble des acteurs.

Les résultats attendus sont multiples :

- établir la liste de l'ensemble des données disponibles et les modalités de leur mise à disposition et de leur exploitation ;
- anticiper des facteurs potentiels de blocage par la prise en compte des éléments du contexte local ;
- réunir les conditions de mobilisation des acteurs du groupe de diagnostic partagé ;
- repérer l'acteur référent pendant toute la durée du diagnostic pour le territoire ;
- élaborer un corpus des acteurs à rencontrer et de la grille des entretiens individualisés.

Phase 2 : état des lieux

Cette phase est consacrée à la réalisation d'un état des lieux préalable quantitatif et qualitatif. C'est-à-dire à l'élaboration d'une synthèse de la littérature territoriale consacrée à la question, des documents existants reliés à l'objet (PEL, compte rendu, outils globaux, etc.). Elle a pour objectif de resituer notre objet dans le contexte socio-territorial, éventuellement dans un contexte plus vaste influant sur le contexte local afin de mettre en évidence la réalité et éventuellement les évolutions liées à l'objet sur le territoire. Cette phase est complétée d'une analyse des données quantitatives à partir des données existantes portant sur l'objet et ce sera suivi d'une phase d'analyse ultérieure à partir de l'ensemble du matériel documenté recueilli auprès des acteurs.

Les résultats attendus sont :

- une synthèse de la littérature consacrée à la question, des documents existants reliés à l'objet ;
- une analyse quantitative visant à dégager des pistes d'approfondissement qualitatif pour les phases ultérieures ;
- la formalisation des éléments de problématiques à mettre en débat dans le groupe de diagnostic partagé et le comité de pilotage.

Phase 3 : recueil des discours

Cette phase est centrée sur le recueil des discours des acteurs ciblés. Elle vise à mettre en œuvre une série d'entretiens privilégiant les grandes dimensions suivantes :

- le champ d'intervention de l'acteur ;
- le contexte local, l'environnement, les dispositifs à l'œuvre ;
- les représentations portant sur les questions d'évaluation ;
- les représentations sur les processus d'évaluation au sein du territoire ;
- les ressources, éléments méthodologiques, outils, etc. mobilisés par l'acteur en matière de projet et d'évaluation ;
- le rapport aux institutions dans la mise en œuvre du projet et des évaluations ;
- les potentiels/freins repérés, la hiérarchisation des besoins.

Un panel d'acteurs clefs seront interviewés de manière approfondie à partir d'une grille d'entretien validée en groupe de diagnostic partagé (au préalable discutée, complétée).

Les résultats attendus sont :

- le recueil du discours des acteurs ;





- le recueil des éléments documentaires complémentaires auprès des acteurs ;
- l'analyse approfondie d'une série d'actions au regard des dispositifs mis en œuvre.

Phase 4 : analyse de l'existant

Cette phase est centrée sur l'analyse de l'existant à partir de la littérature portant sur les actions, les projets, les politiques et sur le discours des acteurs et une évaluation partielle du PEL à partir de l'outil d'évaluation MAEVA et s'appuie sur trois types de données :

- les documents officiels et contractuels, les outils. Ces documents sont de natures diverses (projet d'association, fiches projets, programmation, évaluation d'action, outils mobilisés, références méthodologiques, etc.) ;
- le discours des acteurs recueilli lors de la phase précédente ;
- l'évaluation partielle réalisée à partir de l'outil d'évaluation MAEVA sur le PEL du territoire : un compte rendu d'évaluation avec les premières préconisations spécifiques.

Les résultats attendus sont :

- l'analyse de la documentation existante portant sur l'objet ;
- la construction d'éléments d'analyse et de problématisation des discours des acteurs portant sur l'objet ;
- une évaluation partielle à partir de DEMEVA du PEL considéré.

Phase 5 : projection stratégique

À partir de l'ensemble des acquis des phases précédentes, le tiers proposera une synthèse pouvant servir de base à une mise en stratégie. Celle-ci insistera sur les acquis partagés mais également sur les lignes de clivage qui subsisteraient et qui auront à être dépassées. Le groupe local de diagnostic sera mis au travail à partir de cette synthèse pour :

- clarifier une démarche commune et partagée sur un territoire en matière d'évaluation ;
- mettre en évidence des priorités de formation et d'action concrètes ;
- définir des modalités de suivi et d'évaluation des transformations proposées.

Les résultats attendus sont une mise en projection stratégique déclinée en axes précis :

- processus de qualification des acteurs ;
- pilotage et réalisation de l'évaluation du PEL ;
- orientations d'actions et groupes de travail à mettre en œuvre.







L'évaluation, un outil de transformation sociale

Yvon Fotia¹⁶

QUESTIONS/RÉFLEXIONS

L'évaluation : un retour aux valeurs

Pour penser l'évaluation des effets et de l'impact, il s'agit de réintroduire la dimension centrale qui lui est constitutive : l'évaluation est non seulement une opération de lecture de la réalité au regard de nos valeurs, elle est surtout un processus qui vise à faire avancer nos valeurs.

C'est pourquoi l'évaluation de l'impact d'une action doit viser à percevoir si celui-ci est bien cohérent avec les valeurs qui ont présidé à celle-ci. Lorsque ce n'est pas le cas, on pourrait alors dire qu'il y a « effet pervers ». Évaluer c'est donc chercher à retourner au sens, à produire une réflexion¹⁷ et un processus critique. L'évaluation est donc aussi un acte de transformation de la réalité.

La critique fait partie du même ensemble sémantique que l'évaluation puisque l'étymologie grecque du mot signifie le tri, l'évaluation, le jugement (il vient du verbe *kríno*, « juger », *kri-nein* « juger comme décisif » ; et le *kritikós* est le juge de la littérature par opposition au *grammatikós*, le grammairien). Critiquer c'est, selon l'approche kantienne, voir une chose dans ses limites, la soumettre à une question de droit, lui faire subir l'épreuve de la légitimité.

Il appartient également étymologiquement au même espace sémantique que le terme de crise qui vient du grec *krisis* « décision ».

L'évaluation peut être aussi considérée comme un processus de transformation de représentations. Le regard que l'on porte sur l'objet est fonction de ce qu'on y recherche : la volonté d'évaluer nous place en rupture par rapport aux champs des représentations. L'évaluateur construit donc une représentation « normée », et cette représentation se traduit dans et par un jugement.

L'évaluation n'est pas non plus un processus de contrôle qui se joue dans une posture « externalisée », qui vise à ramener la réalité à une seule forme d'existence désirée (une norme absolutisée), mais un processus centré (ce qui émerge) dans la réalité et qui tend à rechercher où se situe l'inattendu dans la situation observée – l'inattendu pris comme un miroir qui nous révèle nos propres pratiques. L'impact est alors le nouveau, l'émergent, l'incertain, le contraire de l'attendu et du certain. C'est pourquoi son évaluation est d'autant moins aisée.

Le double sens de l'opposition du quantitatif et du qualitatif

On oppose souvent le qualitatif au quantitatif. Au contraire du quantitatif, le qualitatif reposerait sur des éléments moins rationnels, parce que non mesurables, ne pouvant pas être mis en chiffres, et donc moins pertinents.

^{16/} Sociologue, chargé d'études à l'IFAR (l'institut Formation Action Recherche).

^{17/} Au sens étymologique du terme.





En fait l'opposition entre le quantitatif et le qualitatif relève beaucoup de l'opposition entre objectif et subjectif. L'objectif paraît beaucoup plus désirable que son opposé, car il est associé aux formes cartésiennes ou scientifiques de la connaissance de la réalité.

Une façon de reposer le débat pourrait être de prendre comme définition en matière d'évaluation une autre interprétation de l'opposition quantitatif/qualitatif, à savoir que le quantitatif s'attache à des changements extensifs (de quantité), tandis que le qualitatif n'est que le résultat d'une transformation de nature (changement de qualité).

Le changement qualitatif procède d'un changement particulier après un ensemble de changements quantitatifs. On parle ainsi de transformation du quantitatif en qualitatif.

On peut également, par analogie, parler de « transition de phase », ou dans certains domaines d'« effet de seuil », ou même par extension de « processus d'émergence ».

Cette définition permet d'éclairer d'un jour nouveau l'évaluation d'une action : les éléments d'évaluation quantitatifs (par exemple des indicateurs) permettent de mettre en évidence des changements de fond (de la nature d'une situation sociale donnée).

Le mythe de l'objectivité

Toute activité d'évaluation est avant tout un acte socialement construit par l'interaction sociale forte qu'elle suppose. Agir sans « totalement évaluer » est bien différent d'agir en évaluant, et ce du point de vue du résultat comme de celui de la nature des interactions sociales produites.

Ainsi, de par l'objet même de l'évaluation, l'objectivité est toute relative. En effet, toute action éducative intervient dans le domaine à la fois de la singularité personnelle et dans celui de l'interprétation des phénomènes sociaux vécus par l'individu (l'acteur, l'habitant, l'enfant, le jeune, le parent, etc.).

Il s'agit d'une objectivité comme interprétation des expériences sociales relatives au contexte social de l'individu où la perception des phénomènes sociaux est modifiée dans les expériences vécues et leurs représentations de celles-ci.

Au-delà, parler du monde social ne peut être considéré comme un simple acte descriptif, mais bien comme un acte performatif : on ne se contente pas de dire qu'une chose est telle qu'elle est, on fait exister cette chose pour nous-mêmes d'une manière singulière.

Ainsi, ce qui caractérise notre place dans le monde, ce n'est pas le point de vue que nous avons sur celui-ci, ce sont les relations que nous entretenons avec les objets auxquels nous donnons sens.

La distinction objectivité/subjectivité classique dans notre façon de regarder le monde imprègne fortement nos façons d'agir. La notion d'objectivité présuppose une vérité objective immanente, l'information existante en dehors de soi, portant sur un fait qui nous est donné à voir. La subjectivité s'attacherait quant à elle à la présentation d'une vision personnelle, un point de vue individuel sur la réalité. La subjectivité serait donc à combattre en fournissant des informations objectives, en croissant les différents points de vue subjectifs, en faisant abstraction de nos propres opinions, etc.

L'objectivité est alors un idéal vers lequel tendre. La subjectivité apparaît quant à elle comme la limite que l'objectivité accepte de se donner à elle-même.

Mais en fait, cette approche occulte le fait que si nous observons tel objet donné du monde, c'est que nous entretenons une relation spécifique avec lui. Dans le cas contraire, s'il se situe





hors de notre champ de connaissance, il est insignifiant et il n'a pas de sens même s'il n'a pas besoin de moi pour exister. Soit cet objet se trouve placé dans mon champ de perception, soit j'en parle comme d'une chose qui a une incidence sur la réalité sociale qui me concerne de façon plus ou moins directe, matérielle ou immatérielle, etc. C'est cette relation que j'entretiens avec cette chose qui est le point fondamental et non la chose en elle-même. Cette relation, c'est ainsi la question même de notre place dans le monde.

Lorsque je me situe sur le plan de l'objectivité, je prends connaissance d'une chose et cette connaissance n'a *a priori* aucune incidence sur moi, sinon je me situerais dans la subjectivité. *A contrario*, penser en termes de relation implique une interaction entre moi et le monde : elle sonde l'influence et la détermination du monde à mon égard et interroge ma capacité d'action. La connaissance de ce qui m'entoure ne peut venir dès lors que par l'expérience que j'en ai et de ma confrontation au monde.

Les phénomènes émergents

En fait, la présence de ce que certains appellent effet pervers et ce qu'on qualifiera d'effet inattendu est le plus souvent une manifestation, un symptôme de la présence voire de l'irruption d'un sens et d'un ordre caché, d'un effet émergent : l'ordre de l'autre, ou d'un « autre ordre », voire même d'un « nouvel ordre ».

En fait l'évaluation des effets et de l'impact d'une action doit fondamentalement avoir pour objet de rapprocher et mettre en tension tous ces niveaux d'analyse, tous ces ordres différents, et mettre en évidence tous ces effets d'émergence.

Pour permettre d'aller regarder comment ces effets d'émergence nous renseignent pour l'évaluation des effets, il s'agit de partir des outils systémiques pour observer la réalité. Il s'agit ainsi de passer de la recherche de structures de causalité simple à des systèmes de causalités complexes. Cette analyse doit être, non une simple compilation des résultats et des effets, mais une « analyse systémique »¹⁸ des relations existantes entre ces divers éléments et leur importance relative, une lecture des processus à l'œuvre. Il s'agit de dégager le sens (au double sens d'orientation et signification), afin de donner cohérence à la multiplicité des effets de l'action.



18/ Analyse systémique est en la matière un oxymore, ou si on veut une contradiction ; il faudrait parler d'approche systémique.







Construire des outils pour travailler ensemble

DEMEVA : un processus

La coopération apparaît comme un élément intrinsèque des relations sociales, constitutive du « vivre ensemble », et dans le même temps une compétence, une intelligence en action nécessitant d'être développée, étayée. La capacité à travailler en équipe est aujourd'hui une des compétences les plus recherchées dans le domaine des politiques sociales.

Dans le cadre des travaux du collectif DEMEVA, eu égard au nombre d'acteurs mobilisés, il était indispensable de penser la coopération, d'en envisager son organisation et sa structuration dans un objectif de production, de résultats. Le processus entrepris était avant tout une démarche « chemin faisant » : la richesse de ce qui était produit dépendait de l'apport des participants mais également de la manière dont l'organisation permettait que ce qui était apporté soit rendu productif. Il fallait contribuer à ce que chacun puisse s'emparer de l'objet du processus, des outils élaborés pour les utiliser, les transformer, se les approprier, les dépasser et produire ce qui serait les résultats du processus.

L'organisation de la recherche-action nécessitait par conséquent des prérequis en sus d'une structuration cohérente. Il s'agissait en amont du lancement des travaux de s'assurer de la disponibilité des partenaires, de leur inscription volontaire (l'une étant une des conditions de l'autre).

Comme de nombreux processus, DEMEVA n'échappait pas à la règle d'une structuration distincte entre le pilotage et l'animation d'une part, et les temps de production d'autre part. Il nous fallait donc bâtir des outils de pilotage, des outils d'animation, des outils de production et nécessairement des outils de communication ; une circulation fluide et rapide de l'information étant indispensable compte tenu du nombre de participants, et de la temporalité définie pour la première phase de production.

Ainsi l'ensemble des groupes de travail (groupe de pilotage, groupes thématiques et groupes territoriaux) devait former dans la mesure du possible un tout cohérent (qui permette une réflexion et une élaboration concertées), axé sur la production d'une démarche intégrée, visant à produire les moyens et les conditions nécessaires à une mise en œuvre d'un processus d'évaluation généralisée à l'ensemble des PEL du département du Pas-de-Calais. L'ensemble des groupes devant concourir au même objectif et contribuer à l'ensemble de la démarche.

Des outils pour piloter

Le pilotage de la recherche-action a été confié au groupe départemental d'évaluation (GDE). Ce GDE a été initialement créé par les membres de la seule commission administrative d'État





ad hoc en matière de politiques éducatives locales instauré en 1998 : le groupe départemental de pilotage¹⁹ des PEL.

C'est à l'initiative de cette commission que la question de l'évaluation des PEL avait été abordée et donc, tout naturellement, c'est au sein de cette instance que le pilotage des travaux devait être mené. Cependant, la composition de cette instance ne permettait pas de garantir une représentativité des partenaires engagés et notamment les collectivités locales du département n'y étaient pas représentées. Le groupe départemental de pilotage dans une composition élargie devenait le groupe départemental d'évaluation. En son sein, toutes les composantes des acteurs de l'éducation étaient représentées, à l'exception de trois acteurs d'importance : les jeunes, les familles et le monde de l'entreprise.

En outre, l'association des collectivités locales ne fut pas immédiate. Compte tenu du nombre de communes du département (huit cent quatre-vingt-quatorze) et du nombre de PEL ou plus exactement du nombre élevé de contractualisations (cent CEL/PET), il n'était pas envisageable d'associer toutes les collectivités locales. Le parti fut pris d'associer les collectivités locales qui s'engageraient aux côtés des membres du GDE dans le cadre de la recherche-action (*cf.* « Le choix des sites pilotes », pp. 51).

L'instauration du groupe de pilotage élargi et représentatif de DEMEVA ne fut effective qu'au lancement officiel de la recherche-action soit en mars-avril 2005.

Le groupe de pilotage avait pour objectif principal la coordination de l'ensemble de la phase d'expérimentation en prenant en compte les éléments de contexte suivants : un nombre élevé de participants, un processus inscrit dans une temporalité longue, une forte interdépendance des groupes de production (*cf.* ci-après). Le groupe devait en outre favoriser le partage de l'information entre l'ensemble des groupes. La participation au groupe de pilotage nécessitait par ailleurs un engagement durable de ses membres et une disponibilité importante. Au cours du processus, le comité de pilotage s'est réuni à quatorze reprises sur une période de deux ans. Chaque réunion a fait l'objet d'un compte rendu écrit.

Les services de la direction départementale de la Jeunesse et des Sports du Pas-de-Calais se devaient par conséquent d'assurer le bon fonctionnement matériel de l'organisation des rencontres pour tous les groupes, notamment en mettant à disposition le cas échéant des locaux adaptés aux plus près des territoires. Les services de la DDJS 62 ont par ailleurs assuré l'organisation de l'ensemble des temps collectifs.

Des outils pour animer

L'animation d'une telle recherche-action s'avérait en tant que telle une gageure : faire coopérer et travailler ensemble des acteurs de territoires et d'environnements différents, parfois très éloignés eu égard à la configuration du département du Pas-de-Calais et à l'hétérogénéité des contextes locaux, des territoires de vie des habitants, sur une durée relativement longue, dans une logique de productions de connaissances et de développement de compétences, sur un objet délicat, sensible et peu engageant.

Pour ce faire, le groupe de pilotage a défini plusieurs principes d'animation :

– des temps de régulation collective, où l'ensemble des participants est réuni dans un double objectif de restitution des travaux réalisés et de validation collective. Vingt séminaires de régulation ont été réalisés sur une période couvrant les années 2005-2007.

L'objectif étant dans le cadre de ce séminaire de favoriser la concertation,

19/ Source : instruction 98-119 JS du 9 juillet 1998.





l'émulation de la réflexion portée par chaque groupe et à terme la cohérence d'ensemble de la production finale ;

- une animation basée sur les principes de l'éducation populaire, c'est-à-dire participative, reposant sur les expériences de chacun et sur la mutualisation de compétences et de connaissances sur des temps d'échange ;
- un accueil irréprochable marqué par une prise en charge complète des participants, dans des conditions de travail optimum, et ponctué de temps de convivialité. Ces aspects nécessitant naturellement une prise en charge financière de la démarche.

À ces principes posés en amont s'ajoutaient également des prises de posture individuelles nécessaire au travail collectif : se faire confiance, ne pas avoir peur de se tromper, essayer, aller de l'avant...

Des outils pour produire

L'organisation la plus efficiente possible était à définir pour chaque groupe de travail. Il leur a été demandé de proposer dans une logique de coconstruction des modalités de travail pour favoriser la discussion au sein des groupes et des choix à faire en matière d'organisation de travail.

Pour ce faire chaque groupe a bénéficié d'un *Guide des groupes de travail* afin qu'il puisse se donner les moyens d'atteindre les objectifs assignés. C'est-à-dire :

- contribuer à la production d'éléments de réponses en fonction des finalités et des questionnements posés pour l'ensemble de la démarche, tels que définis par la présentation des différents modules et des feuilles de route des groupes de travail ;
- favoriser une communication avec l'ensemble des groupes de travail et avec le groupe de pilotage permettant d'alimenter par une « émulation positive » le travail d'ensemble et de chacun des autres groupes ;
- permettre une élaboration concertée et cohérente d'ensemble.

Pour cela, il a été proposé, en plus du *Guide des groupes de travail*, qu'un participant de chaque groupe puisse assurer l'animation du groupe en s'appuyant sur un *Guide du pilote*, et que ce pilote permette la représentation du groupe au sein du groupe de pilotage de l'ensemble de la démarche et puisse contribuer à la communication et à la concertation entre toutes les parties du processus.

En outre le processus proposait que chaque groupe de travail puisse fonctionner de façon régulière durant l'ensemble de la phase expérimentale et assurer une rencontre au minimum une fois par quinzaine, soit six rencontres lors de la première phase. La répartition de l'ensemble du temps de travail s'est faite sur l'apport d'éléments de réponses aux questionnements propres au groupe et à son objet de travail (cf. « Présentation des groupes de travail », pp. 42), une partie du temps de travail devant être mobilisée sur les questionnements communs à tous les groupes. Enfin, des comptes rendus réguliers étaient mis à disposition de l'ensemble des participants par l'intermédiaire d'un outil Internet INTRAPEL (cf. « Des outils pour communiquer », pp. 42), ainsi que toute contribution jugée pertinente par un membre ou un acteur de la démarche.

Le pilote assure l'animation et le bon fonctionnement du groupe, définit l'ordre du jour des travaux et conduit ceux-ci, il facilite dans la mesure du possible l'avancée du collectif et la participation des membres. Il est le garant du respect des objectifs de production en donnant les moyens au groupe de tenter de les atteindre. Par ailleurs, il assure ou s'assure du secrétariat,





communiquent l'ensemble des travaux et des avancés du groupe de travail par l'intermédiaire de la liste diffusion. Enfin, il assure l'interface entre son groupe et le groupe de pilotage et contribue à l'information et à l'avancée des travaux de ce dernier.

Des outils pour communiquer

Eu égard au nombre de participants (près de quatre-vingts personnes au plus fort du processus), et compte tenu de la morphologie du département, la question de la diffusion et de l'échange de l'information était cruciale et apparaissait comme une des conditions de réussite du processus. Il était indispensable de faciliter la diffusion et l'échange d'informations entre les groupes. D'où la création d'un espace virtuel de collaboration MAEVA (yahoo group – djs62_maeva) et de travail.

Cet espace de travail permettait :

- d'adresser les courriers électroniques à l'ensemble des groupes et de recevoir l'ensemble des échanges et des correspondances entre les différents partenaires ;
- de stocker les productions des groupes ;
- de discuter en temps réel avec des partenaires engagés dans le processus ;
- de réaliser des enquêtes et sondages et par conséquent de réaliser à distance des étapes de validation des contenus produits.

En plus de cet outil Internet, des fiches de compte rendu types ont été également mises à disposition afin de faciliter le travail de mutualisation des productions à conduire à l'issue de la phase d'expérimentation.

Présentation des groupes de travail

Les dix groupes de travail mobilisés lors de la première phase du processus (la « phase d'expérimentation n° 1 ») étaient répartis en fonction de leurs objectifs de production et de l'objet de leur réflexion.

Une première distinction en deux ensembles a été opérée, en fonction du type de production attendue pour chaque groupe : soit le groupe était mobilisé sur la production de connaissances pratiques ou théoriques et donc inscrit dans l'ensemble « groupe thématique », soit le groupe expérimentait des éléments de production pratique en lien avec l'outil d'évaluation, dans ce cas le groupe appartenait à l'ensemble des « groupes territoriaux ».

Les cinq groupes thématiques (outre le « groupe de pilotage » et le groupe « évaluer ») avaient pour objet :

- la production d'un outil informatique ;
- la spécification de l'outil et le développement de l'expertise ;
- la démocratisation de l'expertise et la qualification des acteurs ;
- les outils de communication et d'information ;
- la transposition et la généralisation.

Les cinq groupes territoriaux (*cf.* « Le choix des sites pilotes », pp. 51) étaient :

- Communauté d'agglomération d'Hénin-Carvin ;
- Villes de Calais et de Guînes ;
- Communauté de communes de Fauquembergues ;
- Communauté d'agglomération du Boulonnais ;
- Territoires de Lens et Liévin.





Le nombre de groupes a été conditionné par le nombre d'objets (de travail, d'étude ou d'expérimentation) utiles à explorer et par une tentative (inaboutie) de rechercher des territoires représentatifs du département et des politiques territoriales qui s'y développent. Ce sont ce que nous nous accordons à appeler aujourd'hui et à travers notre langage commun les éléments qui sous-tendent l'existence des groupes. S'ajoutent à ces deux points les objectifs assignés à chaque groupe.

Outre les objectifs assignés à chaque groupe, plusieurs questionnements transversaux appelaient également une nécessaire exploration :

– peut-on élaborer un outil d'évaluation en commun « conventionnellement adopté » par les différents partenaires des PEL du département :

- permettant de produire une évaluation visant à expliciter la réalité propre à chaque situation vécue sur les territoires ?
- à partir de cette évaluation, mettre en œuvre une démarche de qualité adaptée aux réalités et aux besoins des PEL dans le département (qualification des projets et des acteurs) ?
- à la mise en œuvre des procédures de contrôle des partenaires institutionnels des PEL (financiers, etc.) ?

Et ceci au travers d'une évaluation partenariale et démocratisée au service des finalités éducatives et sociales en direction des bénéficiaires des politiques concernés.

– Quels sont les effets attendus à évaluer du point de vue des différents acteurs : peut-on les expliciter de façon exhaustive ? les expliciter de façon la plus optimale possible (exhaustive ou non) ?

– Comment évaluer globalement, à l'échelle de l'ensemble des PEL, les dimensions de pertinence, d'efficacité, d'efficience, d'effectivité (impacts attendus et impacts induits...), de cohérence et de contrôle ?

– Quel ensemble de critères et d'indicateurs complets, explicites, cohérents et le plus objectifs possibles peut-on définir pour produire une évaluation répondant aux objectifs fixés (explication des réalités, démarche de qualité et démarche de contrôle) ?

– Comment et à quelles conditions peut-on garantir que les processus d'évaluation mis en œuvre à l'échelle du département peuvent être qualifiés d'évaluation démocratique, c'est-à-dire d'évaluation partenariale laissant la place à l'expression de l'ensemble des partenaires, garantissant que les moyens d'évaluation (et en particulier d'expertise) ne soient pas confisqués par un petit nombre mais définis de façon partagée, concertée et transparente ? (D'autres définitions sont possibles.)

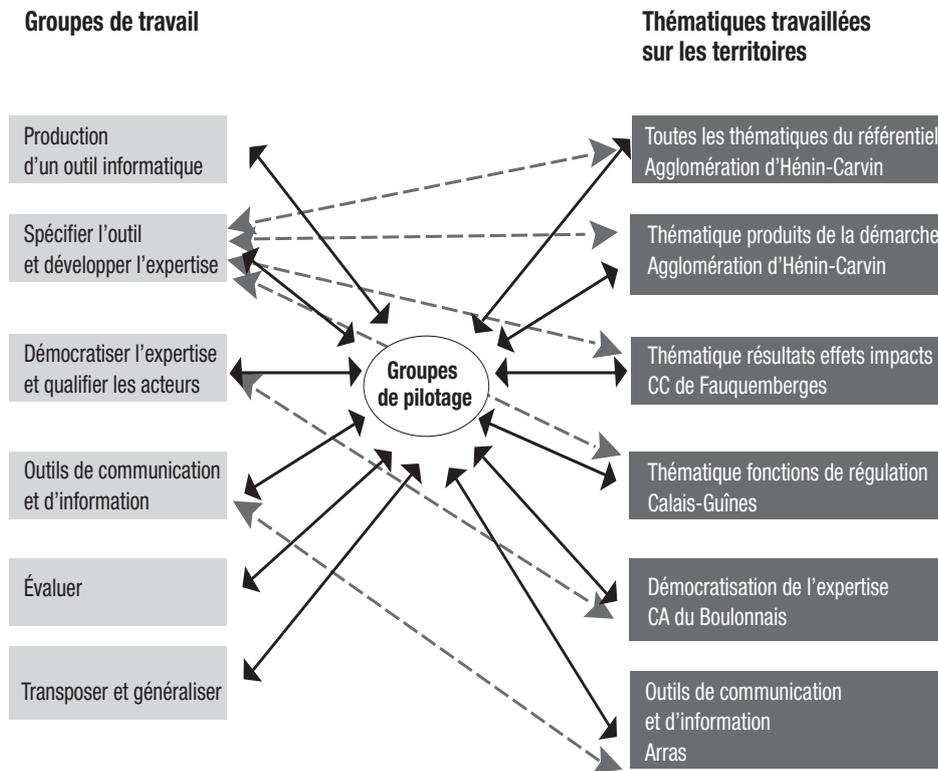
– Quels sont les moyens à mettre en œuvre pour garantir l'effectivité du processus engagé en particulier en matière :

- d'outil informatisé permettant d'automatiser une partie du processus et donc de gager en efficience ?
- de démarche de qualification des acteurs pour garantir la pérennité du processus et la dimension de démocratisation de l'expertise d'évaluation ?
- de moyens efficaces et pertinents de communication et d'information à l'échelle du département, des partenaires et des territoires pour permettre une compréhension et une appropriation des enjeux et de la démarche entreprise ?





Nous l'avons déjà évoqué ci-avant, une des complexités de cette recherche-action repose notamment sur le nombre d'espaces de travail et de l'interdépendance entre ces différents groupes. Le schéma ci-après en est une parfaite illustration :



Des guides théoriques et des guides pratiques

La structuration des groupes de travail, la définition d'objectifs de production et des conditions à réunir *a minima* pour un engagement durable dans le processus étaient une étape essentielle et préalable, à l'issue de laquelle chaque groupe devenait autonome et souverain dans son organisation. Cependant, il s'agissait d'engager une coopération sur un sujet complexe difficilement réductible et sensible.

Il a donc été nécessaire de produire une réflexion initiale visant à établir un état des lieux des productions théoriques et pratiques en matière d'évaluation, et plus particulièrement en matière d'évaluation des politiques éducatives locales. Il s'agissait d'élaborer une base de travail, amendable, critiquable par l'ensemble des participants.

Cette réflexion initiale fut portée par deux étudiants en master professionnel Animation et Développement des organisations, Fabien Froment et Malik Aït Ahmed – dont les mémoires portaient respectivement sur *La définition d'indicateurs sociaux pertinents dans le cadre des CEL* et *L'évaluation des politiques éducatives : la perception des acteurs du département du Pas-de-Calais*.

En appui du groupe de pilotage et du groupe départemental d'évaluation, la collaboration a conduit à la réalisation de trois documents cadres, trois référentiels :





– *un référentiel fonctionnel*: il précisait les enjeux de la démarche d'évaluation partagée (à construire), des éléments de méthodologie de l' (des) évaluation(s), le phasage du processus, ainsi que les modalités de définition des sites pilotes (cf. « Le choix des sites pilotes », pp. 51). Dans une seconde partie, le document présentait une première approche de l'évaluation des PEL réalisée à l'appui des travaux conduits en 2000 par la direction de la Jeunesse et de l'Éducation populaire (DJEP) de l'administration centrale du MJSVA.

– *un référentiel contractuel*: il rappelait l'ensemble des modalités de mise en œuvre du processus de construction de la démarche partagée d'évaluation et des outils associés, c'est-à-dire l'ensemble des groupes de travail, leurs objectifs de production. Le document présentait par ailleurs le choix effectif des sites pilotes (cf. « Le choix des sites pilotes », pp. 51) et sur les modalités des expérimentations et de la transposition à réaliser à leur issue. Enfin une partie importante portée sur le cahier des charges de l'outil d'évaluation MAEVA (module d'aide à l'évaluation, cf. « Le module d'aide à l'évaluation », pp. 63).

– *un référentiel pédagogique*: il visait à permettre de repérer les ressources sur les notions d'évaluation et de projet, premier élément de la construction d'un langage commun. Il comportait un glossaire des termes, construit à partir des premières définitions repérées au travers de la littérature existante (résultats, effets, cohérence, etc.), des schémas synthétiques et théoriques sur l'évaluation, le contrôle. Enfin une partie traitait de la question essentielle de la participation des habitants et des méthodologies de projet.

Ces trois documents évolueront au fil du processus. Partagés, critiqués, mis en tension mais également amendés et validés, ils constitueront le socle commun de connaissances de bases partagées, de connaissances réinterrogées et coconstruites par les participants.







Définir des enjeux communs

Adopter une démarche de travail

La définition d'enjeux communs à l'ensemble des participants a été préalablement abordée en groupe restreint (GDE) dans le cadre du travail sur les référentiels et plus particulièrement du référentiel fonctionnel. Ce travail préalable visait à repérer, du point de vue des membres du GDE, quels étaient pour eux les enjeux fondamentaux de l'évaluation des PEL.

Il a été rendu possible par une proximité partenariale forte avec les collectivités locales, notamment grâce à l'appui des correspondants territoriaux de la DDJS du Pas-de-Calais, avec les associations et mouvements d'éducation populaire et de jeunesse intégrés aux différentes commissions administratives (commission de sauvegarde, commission départementale de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, groupe départemental d'évaluation).

En outre, l'ensemble des membres des groupes de travail a validé le choix méthodologique de répondre collectivement aux questions des enjeux et des finalités de l'évaluation, afin de mieux se les approprier. En effet les outils tels qu'ils avaient été produits jusqu'à la mobilisation de tous les participants étaient difficilement mobilisables, incompréhensibles pour une grande partie d'entre eux, et le discours produit par ceux qui les avaient construits (DDJS du Pas-de-Calais) était également incompréhensible pour certains. L'accumulation de termes techniques (voire une tendance parfois jargonante) empêchait les acteurs de se repérer, et montrait la nécessité d'un glossaire.

L'approche retenue au démarrage du processus était une approche centrée sur une évaluation de la méthode (démarche de projet et produits de la démarche), et pas sur ses effets. Fondamentalement et initialement, la production proposée par le processus DEMEVA relevait donc du « discours de la méthode » et non pas d'une évaluation basée sur les capacités des acteurs : il fallait donc plutôt que de chercher à adapter les acteurs aux outils (qualification notamment), adapter le discours, la démarche et les outils aux acteurs.

Par conséquent les différents groupes de travail ont souhaité adopter une démarche de travail qui consistait à repréciser le sens qu'ils entendaient donner à l'évaluation et aux objets de l'évaluation.

Cette question du sens et des enjeux a été très longuement abordée au sein des groupes de travail et dans le cadre des séminaires de régulation. La pérennité des politiques du service public et « d'intérêts collectifs » au sens large apparaissait comme l'enjeu principal de l'évaluation. En effet par défaut de mesure et d'outils de mesure, c'est l'existence et le sens même des politiques éducatives qui pouvaient être remis en cause.

Définir des références communes

Il ne suffit pas d'adopter une démarche de travail, un mode d'organisation pour réussir à terme à construire un objet partagé. Dans le domaine de l'évaluation, comme dans de nombreux domaines la question du sens et la question axiologique sont fondamentales. Au-delà des enjeux de l'évaluation ou des enjeux du processus, il est apparu indispensable de vérifier si





l'hétérogénéité des acteurs permettait de tendre vers un socle de valeurs propres aux politiques éducatives locales et de manière plus large un socle de valeurs éducatives.

Il est important de préciser que chaque membre du réseau (en devenir) a été mandaté par son institution pour y participer. Par conséquent, chacun était tenu de s'exprimer au nom de celle-ci. Or, rapidement, les débats et échanges sur la question de l'éducation partagée ont mis en évidence des contradictions entre les positionnements des techniciens et ceux des institutions qu'ils représentaient. Chaque membre a donc dû opérer une décentration, bénéfique en matière de pensée réflexive et autocritique, mais néfaste à l'émergence d'un socle de valeurs partagées par les institutions.

À l'issue d'interminables débats, un document de travail initial a été élaboré autour des « références communes et partagées par la mise en place d'une démarche d'évaluation ». Ce document évoluera régulièrement au fur et à mesure des travaux mais également lors des phases plus formelles de validation.

Si l'éducation partagée représente dès lors la valeur pivot et ne souffrira aucune remise en cause, la question de la finalité de l'évaluation sera plus délicate à fixer durablement. Deux approches s'affronteront durant de nombreux mois :

- l'évaluation des politiques éducatives locales en se donnant les moyens de les penser et d'agir pour les transformer ;
- l'évaluation des politiques éducatives locales en se donnant les moyens de les penser et d'agir pour faciliter la prise de décision.

Cette distinction repose sur quatre facteurs :

Premier facteur : la première approche sous-tend que les PEL doivent être transformés. Nous sommes dans une approche de l'évaluation transformatrice qui caractérise les projets éducatifs locaux comme étant intrinsèquement et par défaut insuffisamment efficaces, efficaces, cohérents, etc.

Deuxième facteur : une tension entre approche institutionnelle et approche technique. En effet, l'approche institutionnelle est peu compatible, en l'état, avec une approche transformatrice de l'évaluation, car elle se joue des positionnements des institutions, enfermées dans leurs propres logiques.

Troisième facteur : une tension entre une approche technique de l'évaluation et une approche politique de cette dernière. Si le technicien veut le mieux en dehors des contraintes du politique, le politique veut le possible en fonction de ces dernières.

Quatrième facteur : une réalité institutionnelle et d'interdépendance des partenaires qui ne peut être occultée et qui doit nécessairement être prise en compte.

Quatre principes ont cependant pu faire l'objet d'un consensus :

- reconnaître la nécessité vitale de travailler ensemble dans le respect de la diversité des approches éducatives ;
- reconnaître comme principe de base la cohérence éducative et la complémentarité entre les différents acteurs éducatifs du réseau local ;
- reconnaître à chaque acteur, des compétences, des prérogatives et donc une place dans la mise en œuvre globale des politiques éducatives locales ;
- rechercher les réponses les plus adaptées aux réalités du territoire.





Et une déclaration de principe, fondatrice de ce qui deviendra le réseau DEMEVA est progressivement élaborée :

« Nous, acteurs des politiques éducatives locales, familles, collectivités locales, acteurs associatifs, mouvements de jeunesse et d'éducation populaire, organismes sociaux, services déconcentrés de l'État du département du Pas-de-Calais..., dans notre volonté commune d'aborder dans sa globalité l'éducation des enfants et des jeunes, définie comme une mission partagée, nous nous engageons dans la démarche d'évaluation DEMEVA... » (Extrait de la Charte DEMEVA.)

À cette déclaration sur les valeurs sont associés des principes d'engagements. Adhérer à la Charte DEMEVA, c'est participer à une dynamique globale autour :

- d'un réseau d'acteurs qui mettent en commun leurs pratiques de l'évaluation ;
- d'une démarche d'évaluation à transposer, à généraliser, à diffuser, qui vient renforcer la « compétence évaluation » de l'ensemble de partenaires engagés ;
- d'outils de qualification adaptés aux enjeux repérés des territoires et des moyens techniques et humains au service de la démarche.

Cette charte autour du principe d'éducation partagée constituera le premier élément de formalisation du réseau des acteurs engagés.

Contractualiser

La charte intégrera la démarche comme le premier des outils de contractualisation. Contractualiser sur les valeurs, contractualiser sur les engagements réciproques, contractualiser sur la mise en œuvre de la démarche sur les territoires : l'idée du contrat est au cœur de la démarche DEMEVA. La métadéfinition de l'évaluation coconstruite par le réseau est en soi une contractualisation :

« L'évaluation, c'est la production d'une convention entre des partenaires, c'est le produit de cette convention, qui est unique, différente et renouvelée dans chaque situation » (Extrait du module de qualification des acteurs, juillet 2005.)

Si la charte permet de clarifier les valeurs du réseau et les principes d'engagements réciproques, elle ne permet cependant pas de poser sereinement les engagements des partenaires dans la démarche, engagements qui apparaissent comme un point de la démarche.

De nombreuses questions ont été soulevées au travers de la problématique de la contractualisation :

- avec qui contractualiser ?
- quels aspects de la démarche doivent faire l'objet de contractualisation ?
- quels sont les engagements réciproques relatifs à l'évaluation d'une PEL ?
- quels sont les aspects de l'évaluation qui doivent faire l'objet d'une convention entre les partenaires ?

Avec qui contractualiser ? Sous-jacente à cette question se pose la question du porteur d'une politique éducative locale. Si au cours de ces trente dernières années, les collectivités locales ont largement développé ce type de politique et que naturellement elles sont de fait un des contractants, la question de la possibilité d'une contractualisation avec les associations du territoire partenaires de la politique éducative était légitime.

Dans le même temps, si la DDJS du Pas-de-Calais contractualise autour des contrats éducatifs locaux, l'élargissement au vocable politique éducative locale intégrait de nombreux autres partenaires, notamment financiers, comme les caisses d'allocations familiales. Or les logiques





institutionnelles et les positionnements des acteurs en matière de politique éducative ne permettaient pas d'envisager une contractualisation multipartite. Et pour cause : quelle légitimité l'État avait-il au local pour évaluer les actions soutenues par les CAF d'Arras et de Calais ? Quelle légitimité l'État avait-il au local pour juger du bien-fondé de tel diagnostic, de tel projet... , dès lors que le contrat éducatif local n'était pas devenu dans le département, comme partout en France d'ailleurs, le contrat fédérateur initialement espéré lors de sa mise en œuvre ? Ce sont les logiques de dispositifs, les empilements des procédures et la multiplicité des partenaires qui nécessitaient une contractualisation et qui dans le même temps en freinaient l'émergence opérationnelle.

Par ailleurs, et compte tenu de la dimension interministérielle des politiques éducatives ou tout au moins des dispositifs qui les soutiennent – CEL, contrat de ville... , – une convention entre l'État et ses partenaires ne pouvait être opérationnelle qu'entre les représentants de l'État dans le département : le préfet pour les services déconcentrés de l'État et de l'inspecteur d'Académie pour les services de l'Éducation nationale. Il faut par ailleurs rappeler dans le même temps qu'une refonte des commissions administratives de la Jeunesse et des Sports au niveau départemental était engagée qui aboutira à l'installation des CDJSVA²⁰. À ce stade de la généralisation de la démarche, cette question n'est pas définitivement traitée et pour l'heure les premières démarches DEMEVA n'ont pas fait l'objet de conventionnement de partenariat.



20/ Conseil départemental de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative.





Mettre en œuvre sur les territoires

Le choix des sites pilotes

La nécessité de définir des sites pilotes est imposée par les phases d'expérimentation qui visaient à tester, expérimenter *in situ* la démarche et l'outil en cours d'élaboration.

Deux approches distinctes ont été nécessaires pour assurer ces phases d'expérimentations : une approche scientifique et statistique et une approche plus pragmatique.

■ Une approche à visée scientifique

La volonté initiale de créer un outil d'évaluation et une démarche les plus exhaustifs possibles, tout en prenant en compte la spécificité des territoires, impliquait la détermination de sites au regard des contraintes et des éléments suivants : *démographique* (importance ou faiblesse de la population), *contractuel* (ZUS, GPV, contrat de ville...), *administratif* (échelles administratives et territoriales : communes, groupements de communes), *géographique* (rural/urbain), *méthodologique* (prise en compte des différents niveaux d'ingénierie présents sur les territoires), *politique* (volonté communale d'être retenue comme site pilote, d'être partie prenante), *partenarial* (prise en compte des autres démarches partenariales : CTL (contrat temps libre), CE (contrat enfance), CLAS (contrat local d'accompagnement à la scolarité), CLEA (contrat local d'éducation artistique), CLS (contrat local de sécurité...), *financier* (montant des aides publiques accordées par Jeunesse et Sports).

Le groupe de pilotage a retenu comme prioritaire les contraintes :

- *d'ordre méthodologique* : prise en compte des différents niveaux d'ingénierie présents sur les territoires ;
- *d'ordre géographique et contractuel* : rural/urbain et urbain/zones prioritaires (GPV, politique de la ville et ZUS) ;
- *d'ordre financier* : montant accordé au titre de l'année 2003 (CEL/PET).

Néanmoins les critères de sélection construits à partir de ces contraintes prioritaires n'ont pas permis de désigner des territoires. De plus les travaux conduits par Malik Aït Ahmed (*Enquête sur la perception de l'évaluation par les acteurs du Pas-de-Calais*) mettaient clairement en évidence que 50% des maires soutenus par l'État dans le cadre des PEL ne souhaitaient pas « entendre parler » d'évaluation de la politique éducative, et préféraient maintenir leur niveau d'exigence et d'intervention en évaluation au niveau des programmes d'action.

Nous disposons donc parmi les cent communes prérepérées de cinquante communes, qui, *a priori*, ne posaient pas de réserves à s'engager dans une démarche d'évaluation et par là même, à réinterroger les pratiques locales, à expliquer leurs objectifs, *et à remettre en cause des compromis fragiles*²¹.





■ Une approche plus pragmatique

La conclusion de la première approche invitait à la recherche d'une articulation entre l'approche à visée scientifique et une approche basée sur le volontariat en associant les communes pilotes comme actrices à part entière de la recherche-action – et pour cause, elles sont les artisans principaux des PEL. Une liste des sites possibles a donc été élaborée parmi laquelle ont été choisis les sites effectivement engagés dans le processus (en italique dans le tableau ci-dessous) :

Arrondissements	Collectivités	Observations
<i>Boulogne-sur-Mer</i>	<i>Communauté d'agglomération du Boulonnais</i>	<i>EPCI</i>
<i>Calais</i>	<i>Guînes</i>	<i>commune</i>
<i>Calais</i>	<i>Calais</i>	<i>commune</i>
Montreuil-sur-Mer	Communauté de communes de l'Auxillois	EPCI
Arras	Communauté de communes de la région de Frévent	EPCI
<i>Saint-Omer</i>	<i>Communauté de communes du canton de Fauquembergues</i>	<i>EPCI</i>
<i>Lens – Hénin</i>	<i>Communauté d'agglomération d'Hénin-Carvin</i>	<i>EPCI</i>
Lens – Hénin	Hénin-Beaumont	commune

Une première phase d'expérimentation pour transposer

Lancée officiellement en mai 2005, la première phase d'expérimentation et son évaluation s'étendent jusqu'en décembre 2005 soit sept mois et ce, conformément aux attentes et préconisations précisées dans les référentiels.

À ce stade du processus plusieurs éléments caractérisent le travail engagé. Le processus mobilise un nombre très important d'acteurs, près de soixante-dix-sept acteurs recensés lors de l'évaluation, répartis sur sept territoires dont quatre sites pilotes. La dynamique générale est très satisfaisante, en atteste le taux de participant moyen (66 %) au sein des temps de travail collectifs en groupes ou lors des temps de régulation.

■ Les acquis de la phase d'expérimentation du processus DEMEVA

Quel que soit ce qui avait été prévu à l'origine pour cette première phase d'expérimentation, celle-ci a finalement produit :

- le démarrage de la construction d'une culture commune partagée par les acteurs ayant contribué à cette phase ;
- le « ciment » et le partage de façon définitive des principes et des enjeux de la mise en œuvre d'une évaluation partenariale, démocratisée et transformatrice des PEL ;
- la continuation de l'élaboration et la création d'un certain nombre d'outils nécessaires à la mise en œuvre d'une démarche d'évaluation, sans que quasiment aucun d'entre eux ne soit complétement finalisé ;
- la réflexion portant sur le nombre nécessaire de « moyens » – au sens large – et sur le début de la réunion de ceux-ci pour mener à bout la mise en œuvre d'une telle démarche d'évaluation des PEL dans le département du Pas-de-Calais.





Le processus: activité « intellectualiste », ou réconciliant les temps de l'action et de la compréhension ?

Les échanges et les débats ont mis en garde contre une posture (en particulier liée au pilotage) ou des productions trop intellectualisées dans le processus DEMEVA.

Néanmoins au fondement de DEMEVA, il y a bien la volonté de mobiliser son intelligence pour tenter de comprendre, pour « transformer par l'action de l'intelligence ». Dès lors, et dans ce sens, on ne pouvait vouloir qu'intellectualiser le processus DEMEVA, et le fait de le faire était plutôt une attitude qui allait, selon nous, dans le bon sens. En outre, il y a le risque, à vouloir dénoncer cette intellectualisation, de tomber à son tour dans un discours démagogique et déconnecté de la réalité de la démarche entreprise ; un discours qui oppose la théorie et la pratique, l'action à la réflexion, ce qui est productif à l'improductif, le « surplombant » au « surplombé », etc.

Dans tous les domaines de la réalité sociale, et donc bien sûr dans le domaine de l'éducation (« formelle » ou non), de par les enjeux qu'il porte, il s'agit de réconcilier et d'associer les deux moments de la théorie et de la pratique (mieux de la *praxis*).

Une démarche qui visait à transformer la réalité sociale – et DEMEVA ambitionnait cette transformation –, ne pouvait que tenter de concilier les deux : partant de la réalité, qui était forcément le point de départ à privilégier, il s'agissait de la comprendre, afin de la transformer.

Le danger de l'expertise technocratique : la nécessité de trouver des garde-fous

Dans les échanges et les débats apparaissait également en filigrane, ou de façon plus explicite parfois, l'« accusation » d'adopter une posture d'expertise technocratique, ce qui rejoint les précédentes critiques. Au-delà de la dénonciation de principe de ce type de posture que tous les partenaires de DEMEVA partageaient sans exception, il y a effectivement un écueil dans lequel il s'agit de ne pas tomber : le discours technique adopté et le travail sur les concepts peuvent vite se transformer en discours technocratique si on n'y prend garde.

Cet écueil comme d'autres doivent être identifiés et des garde-fous doivent être mis en œuvre pour empêcher ce type de dérives. Ces garde-fous sont à placer au cœur de la démarche d'évaluation et du processus DEMEVA.

DEMEVA une recherche-action : penser pour agir et agir pour penser

La difficulté liée à la question de l'intellectualisation de la démarche provient en partie du fait que le démarrage de DEMEVA avait réellement correspondu à la mise en place d'une recherche-action à partir d'une élaboration très intellectualisée d'un certain nombre de références et d'outils en la matière : toutefois ce processus était un processus d'aller-retour entre action et recherche :

- l'étape préalable à DEMEVA a constitué un moment de « recherche » ;
- l'étape suivante dite « phase d'expérimentation » avait permis à travers une phase de confrontation à la réalité de construire à travers ces deux premières étapes une quasi-recherche-action (partiellement limitée) ;
- la phase d'évaluation était cette fois-ci une phase compréhensive et préparatoire pour agir par l'expérimentation grandeur réelle et la plus complète possible ;
- l'étape dite « deuxième phase d'expérimentation » (avec le[s] site[s] pilote[s]) serait cette fois une phase de recherche-action : devant mobiliser et utiliser les outils forgés précédemment et construisant les outils manquant pour agir ;
- la phase suivante qui fera la synthèse de cette expérimentation serait la deuxième étape de ce processus de recherche-action, qui viserait à établir les éléments généralisables à une pluralité de territoire pour pouvoir y mettre en œuvre une démarche d'évaluation.





Un nécessaire travail d'ergonomie des outils et des concepts produits et mobilisés

Il y avait un travail d'adaptation aux besoins et aux capacités de chacun des outils produits (d'ergonomie selon l'expression d'un groupe) qui restait à produire.

Ce travail allait de pair avec la nécessité de cerner certains termes, notions, concepts employés par MAEVA²² (en référence aux questions précédentes également), de pouvoir expliciter ce qu'on entendait par telles et telles expressions : l'expérience de la phase d'expérimentation a été le lieu de plusieurs situations d'incompréhension, car sous un même mot (qui avait un sens très précis dans l'optique MAEVA), chacun mettait un sens très différent.

Il y avait à la fois des termes utilisés par MAEVA avec un sens très précis mais peu courant : c'était donc à MAEVA de bien préciser le sens qui leur est donné ; et à la fois d'autres où visiblement la définition de tels ou tels concepts était inconnue des participants. Cela s'ajoutait au fait qu'un certain nombre de concepts et de notions, très mobilisés en méthodologie de projet et d'évaluation, sont utilisés avec des définitions différentes selon les auteurs, ou encore qu'à un même « phénomène » correspondent souvent différentes désignations.

Ce travail allait de pair également avec l'importance d'adopter un langage adapté à tous, ce qui posait aussi malgré tout problème. Au travers de cette légitime nécessité d'adaptation, on pouvait encore une fois tomber rapidement dans une approche démagogique ou méprisante pour ceux qui ne sont pas censés « maîtriser » les termes employés (généralement ces personnes sont toujours l'objet du discours des autres !). Pour nous, chacun peut maîtriser les discours techniques, dans la mesure où les concepts utilisés sont clarifiés.

Mais il était par contre impératif de pouvoir adopter des catégories de pensée les plus fines possibles, et donc de mobiliser des concepts élaborés.

La démarche d'évaluation devait permettre plus globalement de tirer les acteurs et les territoires « vers le haut » – c'est une des caractéristiques de la démarche d'évaluation DEMEVA –, et de construire une culture commune.

DEMEVA : un processus « heuristique » ?

La dimension heuristique du processus (c'est-à-dire d'un processus DEMEVA qui se construit « chemin faisant ») a été privilégiée : ce qui, malgré l'écueil relevé d'un processus par trop intellectualisé (cf. les discussions précédentes), offrait les conditions nécessaires à l'implication et à la participation optimale des partenaires.

Cette caractéristique semblait fondamentale pour structurer à la fois le processus DEMEVA et la démarche d'évaluation à venir.

La question des moyens : une question collectivement non explicitée

La question des moyens restait largement en suspens dans ce qui a été produit jusqu'à cette date (par DEMEVA et dans la phase précédente). Les moyens, qu'ils soient humains et financiers, restaient ainsi largement dépendants de la mobilisation spécifique de la DDJS. De même les collectivités comme les institutions partenaires de la démarche avaient, jusqu'à présent, mis à disposition, de fait, des moyens conséquents. Toutefois ces moyens n'étaient pas explicitement coordonnés et étaient partiellement peu anticipés en fait de structuration même du processus DEMEVA, vécu jusque-là de façon morcelée, en particulier sur les deux aspects les plus importants : humains et financiers.

C'est largement toute la question de l'économie générale du projet, les questions d'organisation (qui posent la nature des partenariats en particulier à

22/ MAEVA (module d'aide à l'évaluation), outil informatique.





travers le rôle que devraient jouer les uns et les autres) qui n'était pas collectivement explicité : même si plusieurs éléments commencent à émerger. Bien entendu, c'est moins le manque d'anticipation qui en est la cause que l'impossibilité d'anticipation.

■ Vers une démarche d'évaluation généralisée : DEMEVA

Rappelons qu'on entend par « démarche d'évaluation généralisée » la démarche d'évaluation qui serait opérationnelle après le processus DEMEVA visant à produire l'ensemble des conditions de cette démarche d'évaluation.

(La description de la démarche d'évaluation fait l'objet d'une partie spécifique, *cf.* « Produire une démarche et des outils », pp. 59-65.)

Site(s) pilote(s) en deuxième phase d'expérimentation (transposition)

Il faut rappeler que la première phase d'expérimentation de DEMEVA ne consistait pas uniquement à la mise en place de sites pilotes, mais bien à permettre une première étape de confrontation d'un certain nombre d'éléments (principes, organisation, outils, etc.) à la réalité des territoires ; en même temps que cette phase devait permettre que ces éléments soient partagés, amendés, transformés, etc.

Toutefois, une seconde phase d'expérimentation (transposition) était prévue dans le cadre du processus DEMEVA pour permettre d'expérimenter « grandeur nature », sur un seul site, l'ensemble des éléments définis et produits par cette première phase : un ou plusieurs sites pilotes sont à mettre en œuvre dans ce cadre.

Il faut noter à l'époque la volonté exprimée de plusieurs territoires de Lens-Liévin (Avion, Grenay et Annay-Lens) d'être sites pilotes.

L'engagement des territoires actuellement partenaires du processus DEMEVA

Il fallait que les territoires actuellement engagés dans le processus DEMEVA s'interrogent et puissent annoncer à ce stade (ou en tout cas le plus tôt possible) quelle serait leur attitude dans la perspective de la généralisation. (*Cf.* « Le réseau DEMEVA », p. 65.)

La démarche d'évaluation posait nécessairement la question de l'économie générale des politiques publiques

Il fallait également que l'évaluation proposée puisse impliquer et prévoir une évaluation des moyens mis en œuvre au service des projets (en particulier sur les questions financières) : il fallait en outre pouvoir dire dans quelles mesures la question des moyens influence ce qu'il est possible de faire ou de ne pas faire évoluer sur des territoires.

C'était à la fois la question de la « concurrence dans l'accès aux moyens », qui est posée, dans un contexte où les ressources financières sont limitées, et la question de l'inadaptation partielle des moyens attribués par les politiques publiques pour conduire des actions d'envergure. Ignorer cette question de l'économie générale du projet revenait à nier sa plus-value, c'est-à-dire la valeur ajoutée d'un travail partenarial et collectif.

L'économie générale du projet devait permettre de valoriser le travail de construction de la démarche d'une part mais également de permettre de quantifier le coût de revient de la mise en œuvre de la démarche sur les territoires et de l'entretien de la dynamique de réseau.





Plusieurs hypothèses sur le nombre annuel de territoires susceptibles de mettre en œuvre une démarche d'évaluation DEMEVA ont donc été élaborées. Elles méritaient de faire l'objet le plus rapidement possible d'une analyse des conséquences qu'elles seraient susceptibles d'induire en terme de moyens. L'hypothèse la plus optimiste mettait en évidence la nécessité de mobiliser près 2,5 emplois temps pleins (ETP) soit environ 4 120 heures pour conduire quatre démarches sur les territoires pour l'année 2007 (actuellement deux démarches par an...).

Les moyens financiers à mobiliser étaient moins importants, compte tenu du travail réalisé dans le cadre du processus autour de l'ergonomie de la démarche et des outils associés mis à disposition gratuitement. Seule la question des moyens humains apparaissait comme sensible, c'est-à-dire susceptible d'être douloureuse. Une typologie de réponses a donc été construite, avant décision collective.

Hypothèse 1 : L'expertise est confiée à un petit nombre d'experts

L'expertise est confiée à un petit nombre d'experts, dans un partenariat limité au sein de la démarche d'évaluation, intégrant une rupture avec la logique de démocratisation de l'expertise poursuivi initialement pour tendre vers une « expertise d'experts ». La charge de personnel (2,5 ETP) repose sur la direction départementale. Cette hypothèse la plus opérationnelle dans le temps en terme de mise en œuvre (rapidité...) mais la moins conforme aux principes qui anime le processus depuis son démarrage. En outre, elle apparaît peu réaliste au regard des moyens que la direction départementale de la Jeunesse et des Sports entendait à l'époque mobiliser sur l'évaluation compte tenu de l'importance (en taille et enjeux) de ses champs de compétences et des moyens (en réduction) mis à sa disposition.

Hypothèse 2 : L'expertise est répartie entre l'ensemble des membres du réseau

L'expertise est répartie entre l'ensemble des membres du réseau présents et à venir, dans des principes au cœur de la démarche d'évaluation (démocratisation, expertise d'usage, coévaluation...). L'expertise est technique et partenariale. Les moyens sont répartis sur l'ensemble des membres du réseau dont la DDJS du Pas-de-Calais sur le principe de mise à disposition temporelle et partielle, en fonction des proximités géographiques des territoires. Cette hypothèse apparaissait comme une solution adaptée et économe en termes de coût. Cependant elle sous-tendait *a minima* la formalisation du réseau en une structuration suffisamment importante pour garantir l'efficacité des moyens mobilisés et un pilotage institutionnel assuré par la DDJS du Pas-de-Calais. Les moyens étant répartis à l'ensemble des partenaires, elle posait en outre l'absolu nécessité d'obtenir l'accord des élus des collectivités locales et des associations pour engager une telle structuration.

Hypothèse 3 : L'expertise est externalisée : la création d'un observatoire

L'expertise est externalisée vers les membres du réseau et l'ensemble de la démarche est soutenu par un collectif de structures associatives qui en assure également le pilotage. L'expertise technique est partenariale, le contrôle de conformité n'est pas traité, les moyens sont mutualisés et une structure *ad hoc* émerge à terme pour porter l'ensemble des démarches d'évaluation et tendre vers la création d'un « observatoire de l'éducation partagée ». C'est sans doute l'hypothèse la plus enthousiasmante..., et une réunion des mouvements d'éducation populaire inscrits dans la démarche abordera cette perspective... qui restera malheureusement sans suite.

■ La démocratisation de l'expertise

Les principes suivants nous ont semblé devoir être mis en œuvre afin de garantir *a minima* la réunion des conditions nécessaires (mais pas suffisantes) à une démarche d'évaluation favorisant la démocratisation de l'expertise :





- la démarche d'évaluation devait toujours se placer au service du projet éducatif local : tout écart à ce principe risque de provoquer des dérives (politiques, techniques, rôles et statuts, etc.) ;
- l'engagement dans une démarche d'évaluation devait être un acte « librement » choisi. Mais il y a une contradiction à dépasser entre des évaluations qui lorsqu'elles sont « proposées » ne se font pas, et des évaluations qui lorsqu'elles sont « imposées » sont perçues comme du contrôle ;
- la démarche DEMEVA était en tant que telle intrinsèquement porteuse en germe d'une démocratisation de l'expertise : tous les éléments qui la constituaient ou la constitueraient, essayaient de prendre en compte cette dimension. Toutefois elle pouvait contribuer à une démocratisation de l'expertise comme à la confiscation de celle-ci. Il était indispensable de bâtir et de renforcer tous les garde-fous qui permettraient d'éviter cet écueil ;
- reconnaître l'existant sur un territoire donné était primordial à plusieurs titres : il s'agissait donc de partir de cet existant pour construire ;
- la démocratisation de l'expertise posait la question des stratégies d'attribution des résultats des politiques publiques, de la propension de tout système humain à s'appropriier les résultats positifs pour soi et à rejeter les résultats négatifs sur les autres. Questions et réponses qui conditionnaient la pertinence globale du projet DEMEVA dans ce qu'il pourrait produire à long terme (son impact donc).

En guise de conclusion partielle, ajoutons que le fait de vouloir conduire une démarche partagée, commune, visant à placer, le plus possible, « tout le monde » sur un même plan et finalement à construire de façon la plus démocratique possible un objet en commun montrait ce qu'on savait déjà : à court terme la démocratie est moins efficace que toute démarche autoritaire. Ce qui bien sûr est faux à long terme !







Produire une démarche et des outils

DEMEVA, une démarche partagée d'évaluation en plusieurs phases

La mise en œuvre de la démarche d'évaluation DEMEVA sur un territoire consiste à proposer un accompagnement ponctuel dans le cadre d'une démarche contractualisée d'évaluation sur une période de temps donnée. Elle vise à permettre l'intégration d'une ingénierie d'évaluation propre aux PEL concernés pour rendre cette ingénierie à la fois autonome (intégration de l'ingénierie nécessaire) et l'inclure éventuellement dans la dynamique du réseau DEMEVA à l'échelle du département.

La démarche doit ainsi viser à « internaliser » l'ingénierie nécessaire à la pérennisation de l'évaluation dans le cadre de références fixé par le réseau DEMEVA et, au final, contribuer à la participation volontaire de ce territoire au réseau mettant en œuvre une évaluation des PEL qui s'appuie sur la même démarche et les mêmes outils, de façon concertée, partenariale et cohérente.

■ Une phase préparatoire à la contractualisation

La phase préparatoire à la contractualisation propre à DEMEVA ne doit pas être dépendante des contractualisations existantes du projet éducatif. Elle doit ainsi intervenir au minimum six mois en amont de la contractualisation effective.

Les étapes pour cette phase préparatoire sont les suivantes :

- la mise en place de la démarche DEMEVA s'appuyant sur une volonté forte de l'autorité territoriale, quelle que soit l'origine (politique ou technique) de l'initiative. Éclairée par la connaissance des engagements liant les deux parties (collectivités locales et État), elle doit agréger autour de cet engagement volontaire les acteurs locaux concernés ;
- une première information des décideurs et des acteurs sur ce qu'est la démarche DEMEVA (son déroulement et les conditions de sa mise en œuvre) devant permettre de conforter ou non le choix d'une contractualisation ;
- l'élaboration d'un contrat mobilisant une convention de partenariat, un protocole de démarche « non négociable » (dans un certain nombre de conditions primordiales visant à garantir un démarrage optimal) mais adaptable en fonction du contexte local ;
- la signature du contrat ;
- la période de déroulement : en début d'année « n -1 », la signature intervenant au plus tard fin juin de l'année n -1.

■ Une phase d'appropriation des outils et de diagnostic

Il s'agit de réunir les conditions de mise en œuvre, en particulier celles liées à des compétences dont la maîtrise « préalable » est jugée nécessaire (les « prérequis ») et de valider la présence des deux conditions techniques nécessaires DEMEVA :





- la prise de connaissance et appropriation technique des outils propres à DEMEVA;
- la création de l'organisation des moyens et des compétences en évaluation pour répondre aux besoins de la seconde phase.

Les étapes de la phase 1 sont les suivantes :

- une nouvelle phase d'information en profondeur de l'ensemble des acteurs concernés, en s'appuyant sur le groupe local de pilotage (GLP) : nature de la qualification/action (diagnostic « compétences évaluation »), protocole et mise en œuvre de l'évaluation du projet éducatif local *via* le module d'aide à l'évaluation (MAEVA) ;
- un diagnostic portant sur la « compétence évaluation » du territoire :
 - un repérage des ressources existantes (réalisations, compétences humaines, ressources matérielles) dans le contexte donné ;
 - la mise en œuvre du diagnostic « compétences évaluation » visant à cerner le degré de maîtrise et de compétences liées aux questions de l'évaluation ;
 - une « problématisation » de la situation existante au regard de la question de l'évaluation sur le territoire devant permettre d'effectuer des préconisations adaptées aux besoins locaux en matière d'évaluation du PEL et favorisant la mise en place opérationnelle de l'organisation nécessaire à la conduite de la démarche : pilotage, groupes de travail, outils de communication, qualification/action.
- la période de déroulement : de juin à décembre de l'année « n -1 ».

■ Une phase d'élaboration de la qualification-action

Elle se déroule le plus largement possible en parallèle à la phase précédente. Il s'agit, à partir du diagnostic « compétences évaluation », d'élaborer la nature précise de ce que sera la qualification-action à mettre en œuvre. La qualification-action peut, en particulier, porter sur tout ou partie des éléments suivants :

- la maîtrise technique et l'ingénierie d'évaluation ;
- la place du « politique » dans l'évaluation ;
- la question de l'expertise et les conditions de sa démocratisation ;
- l'élaboration d'un référentiel de suivi des effets du PEL ;
- l'observation et le suivi des indicateurs et les outils à construire ;
- l'évaluation partagée et la place du partenariat ;
- l'évaluation des actions au service de l'évaluation du PEL ;
- le partenariat et l'évaluation.

Les étapes pour cette phase d'élaboration de la qualification-action sont les suivantes :

- élaboration de la qualification-action en s'appuyant sur l'organisation mise en œuvre à la phase précédente ;
- mise en place des outils d'évaluation nécessaires à l'évaluation en fonction des besoins spécifiques (à cheval entre cette phase et la suivante) ;
- mise en place de la qualification-action, du cursus de formation ;
- période de déroulement : de juin à décembre de l'année « n -1 », voire jusqu'à février de l'année « n » (pour la deuxième étape, *cf.* ci-après).





■ Une phase d'évaluation avec l'outil MAEVA

Il s'agit de la mise en œuvre de l'évaluation proprement dite. Les étapes de cette phase sont les suivantes :

- mise en place des outils d'évaluation nécessaires à l'évaluation en fonction des besoins spécifiques (à cheval entre cette phase et la précédente) ;
- la réunion des éléments d'évaluation, l'élaboration et la conduite de l'évaluation du PEL (état des lieux, analyses, préconisations) ;
- la rédaction d'un document de synthèse de l'ensemble de la démarche ;
- la restitution et la validation de l'évaluation et de ces préconisations au sein du groupe de pilotage (GLP) de la démarche et des résultats de celle-ci ;
- la période de déroulement : de janvier à décembre de l'année « n ».

■ En résumé

La démarche d'évaluation DEMEVA consiste donc en un double processus d'intégration :

- l'intégration au sein d'un PEL donné, d'une « compétence évaluation » ;
- l'intégration du PEL au sein d'un réseau de territoires coopérants par l'intermédiaire de DEMEVA et des outils afférents.

Pour cela il s'agit de mettre en œuvre :

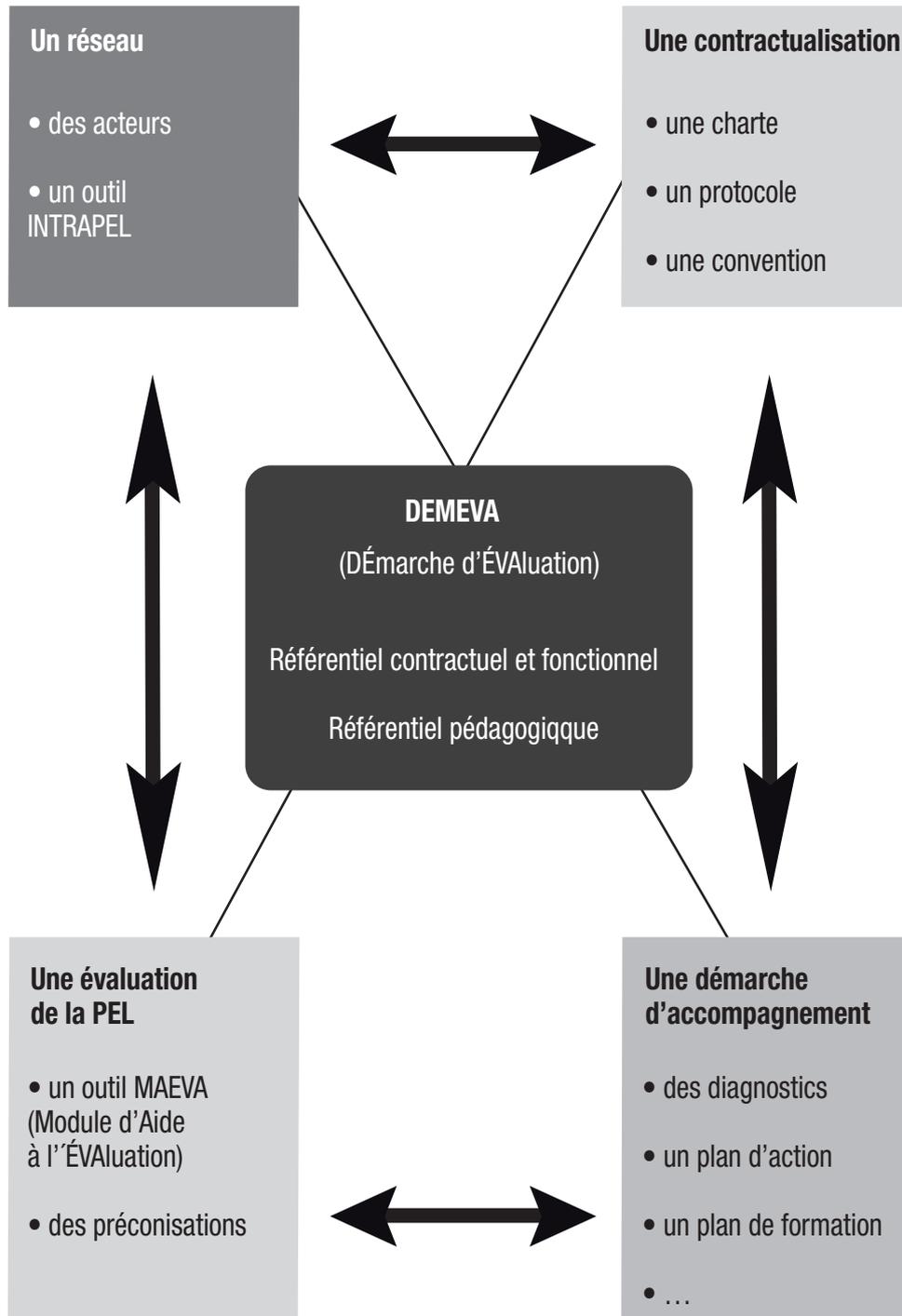
- un diagnostic de la capacité d'ingénierie locale concernant l'évaluation des PEL ;
- la mise à disposition, par l'intermédiaire de la démarche DEMEVA, d'éléments complémentaires d'ingénierie et d'outillage en commun à l'ensemble du département (système informatisé d'évaluation MAEVA) ;
- un processus de qualification-action des acteurs locaux (politiques et techniques) portant sur le sens à donner à l'évaluation dans le contexte des PEL, telle qu'elle est définie par le réseau DEMEVA dans le département du Pas-de-Calais ;
- l'utilisation technique des outils proposés par DEMEVA ;
- la construction des compétences et des outils spécifiques locaux d'évaluation propres à assurer l'évaluation du PEL à l'œuvre (en particulier d'observation et de suivi des indicateurs locaux).

Cet ensemble vise à mettre en œuvre le premier processus d'intégration. Une fois ce premier niveau d'intégration à l'interne réussi, un second niveau d'intégration définitive au réseau DEMEVA sera visé permettant une utilisation pérenne des outils dans le cadre de la démarche départementale en s'associant à l'ensemble des territoires ayant déjà bénéficié de la démarche DEMEVA.





Schéma simplifié de présentation de la démarche d'évaluation partagée DEMEVA





Des outils pour évaluer et communiquer

■ Le module d'aide à l'évaluation (outil MAEVA)

L'outil MAEVA s'appuie sur une approche par thématiques et une déclinaison par critères (indicateurs et normes). Conformément aux décisions entérinées, le réseau a souhaité que l'outil d'évaluation réponde aux deux niveaux d'évaluation déterminés : le contrôle de conformité et l'évaluation des PEL.

Il s'agissait par conséquent de construire un outil d'évaluation répondant à ces deux niveaux. Les thématiques ciblées sont regroupées en trois grandes catégories en fonction de la nature de ce qui est observé :

- les produits de la démarche de projet (diagnostic, objectifs, etc.);
- les fonctions de régulation intervenant dans la démarche de projet, (piloter, animer, gérer...);
- les effets et impacts sur les enfants, les jeunes et les territoires.

Le module d'aide à l'évaluation est disponible auprès des services de la direction départementale de la Jeunesse et des Sports du Pas-de-Calais.

Le choix d'un outil informatique

Tout d'abord il faut rappeler que ce choix s'inscrivait dans une logique de participation de la DDJS62 à l'effort de démocratisation de l'outil informatique dans le département du Pas-de-Calais, tout comme il s'inscrit dans la volonté de démocratisation de l'expertise d'évaluation.

Ce choix d'un support informatique était également conditionné par plusieurs facteurs :

- évolutivité et réactivité du support informatique ;
- partage de l'information/mise en réseau simplifié ;
- sûreté, protection, confidentialité des données et archivage.

Présentation générale du module d'aide à l'évaluation

L'architecture de l'outil peut être analysée en isolant *deux niveaux* :

– *Un niveau « externe »* et qui renvoie à une dimension communicationnelle, c'est-à-dire aux supports graphiques et visuels (graphiques de données, cartes des territoires), aux rapports générés, aux différents espaces de saisie.

Il est construit à partir de trois modules distincts :

- le module « interface graphique » ;
- le module de saisie et d'édition « expert » ;
- le module de génération du « rapport d'évaluation ».

– *Un niveau « interne »* et qui renvoie au système d'expertise en lui-même et à la gestion de « différentes bases » de connaissances (base de faits, base de règles et base des connaissances expertes) et à la mise en œuvre de ce que la littérature (dans ce domaine) nomme un moteur d'inférence.

Il est organisé autour de trois bases et d'un moteur d'inférences²³ :

- la base de faits : elle recense les faits liés à la démarche d'évaluation ;
- la base de règles : elle recense les règles de l'évaluation (définies et actualisées par le panel d'expert et MAEVA [métaconnaissances]) ;

23/ Un moteur d'inférence (du verbe « inférer » = déduire) est un logiciel correspondant à un algorithme de simulation des raisonnements déductifs. Il permet aux systèmes experts de conduire des raisonnements logiques et d'aboutir à des conclusions à partir d'une base de faits et d'une base de connaissances.





- la base de métaconnaissances : elle recense les éléments d'expertise préétablis et générés (définis et actualisés par le panel d'expert et MAEVA lui-même).

Présentation simplifiée des modules de MAEVA

L'objectif était donc de créer un outil extrêmement évolutif, soit par une très grande plasticité préalable (générant *a priori* un coût important au départ), soit par l'anticipation d'une évolution du logiciel par reprise et extension de versions successives pour arriver à une version stable au bout de quelques cycles... Cette option a été retenue.

La mobilisation des connaissances (faits et règles) dans l'évaluation peut être faite par la définition de données normées liées aux différents indicateurs mesurés. Elle doit rester basique.

Ces processus d'affinement peuvent servir ultérieurement à mieux modéliser les processus d'expertise et donc à faire évoluer le logiciel.

Quel que soit le choix retenu, l'ensemble du processus correspondra toujours à un système expert réparti entre un outil automatisant la procédure (système informatique) et un panel d'expertise (là également expertise répartie entre plusieurs acteurs pour qu'elle soit partenariale et partagée et donc plus démocratique).

Enfin chaque indicateur nécessite une validité (en fonction du territoire donné), une mesure (de l'indicateur) et que soit déterminé un niveau de fiabilité de mesure.

■ INTRAPEL : un outil pour travailler ensemble²⁴

L'outil MAEVA relie les acteurs des politiques éducatives locales du Pas-de-Calais. Une première expérience de travail collaboratif autour d'un Yahoo Group a été menée par la DDJS à partir de 2005. Celui-ci a fonctionné comme un centre de ressources et comme un outil de communication par courriels piloté par la DDJS.

À l'issue de cette période d'un an et compte tenu de l'intérêt que l'outil mobilisé revêtait dans la conduite du processus, la DDJS a souhaité se doter d'une plate-forme de travail collaboratif, professionnelle et indépendante apportant un nouveau support à cette communauté virtuelle dans le cadre de leurs projets éducatifs locaux (PEL) et permettant de fournir sur Internet des services collaboratifs aux comités de pilotage des PEL.

Outre l'émergence espérée d'une culture commune grâce au partage des pratiques, l'objectif était de faciliter le travail de petits groupes composés d'acteurs distants et diversifiés en leur fournissant des outils collaboratifs.

L'espace collaboratif, permettant de se libérer des contraintes de temps et de lieu, donnera plus de latitude aux groupes pour incarner dans le virtuel le principe d'éducation partagée.

Nous avons fait figurer dans le cahier des charges les spécifications essentielles à savoir :

- l'organisation en groupes virtuels de travail ;
- l'authentification et droits des utilisateurs ;
- les modules fonctionnels :

- module Messagerie ;
- module Agenda ;
- module Médiathèque ;

24/ D'après le schéma TIC final de l'intranet INTRAPEL, Michel Auclert consultant NTIC, www.ma21.com





- module Espace documentaire collaboratif ;
- module Annuaire des utilisateurs ;
- module Forums ;
- module News.

L'accès à INTRAPEL est soumis à l'attribution par la DDJS62 d'un identifiant et d'un mot de passe.

■ Le réseau DEMEVA

Le nombre de participants n'a cessé d'évoluer tout au long de la démarche. Quatre-vingts personnes environ ont participé aux travaux, même si elles n'ont jamais été toutes présentes en même temps. Le maximum était logiquement atteint lors des séminaires de restitution et de régulation (maximum atteint : cinquante-six participants). Chaque phase de construction voyant arriver des nouveaux membres, ce qui pouvait parfois être ressenti comme un frein. En effet, les membres qui n'avaient pas vécu les travaux précédents réinterrogeaient souvent des éléments qui semblaient acquis et compris de tous (par exemple, la notion d'éducation partagée). Il fallait donc régulièrement redéfinir le langage commun, l'ajuster. Parfois les nouveaux membres venaient conforter la démarche en posant les mêmes questions, ce qui rassurait dans la cohérence des choix effectués.

Si la taille et la composition du groupe que l'on nommait plutôt réseau ont été un gage de représentativité, de cohérence et de richesse, il n'en demeure pas moins qu'il est difficile de travailler à quatre-vingts et qu'il a été nécessaire de créer des groupes de travail, chacun chargé de produire une réflexion, un outil de réaliser une expérimentation.

Immanquablement la participation a été inégale et l'on peut objectivement reconnaître que, petit à petit, la dynamique s'est essoufflée.

La longueur du processus, la disponibilité professionnelle, la dispersion géographique des acteurs, la pression de l'institution d'origine et le manque de lisibilité de l'ensemble en sont sans doute les principales raisons. Il est important de préciser que chaque membre du réseau a été mandaté par son institution pour y participer..., à de rares exceptions certaines professionnelles sont venues à titre personnel. Par conséquent dans la majorité des cas, les participants étaient tenus de s'exprimer au nom de celle-ci. Mais nous avons rapidement réalisé que nos débats pouvaient être en contradiction avec les positionnements de l'institution représentée.

De même, le réseau DEMEVA est aujourd'hui constitué de l'ensemble des partenaires ayant initié la démarche DEMEVA et de l'ensemble des territoires ayant intégré cette démarche : ce réseau va croître au fil du temps par agrégation des partenaires qui auront intégré cette démarche et les outils MAEVA à la réalité de leur PEL.

Aussi, la question de son institutionnalisation reste déterminante dans la suite de la généralisation, car nous restons persuadés que c'est aux membres du réseau de conduire la généralisation de la démarche sur les territoires. Le réseau était en partie légitime parce qu'il participe au processus et par conséquent dans le cadre des travaux qu'il conduit transforme progressivement et durablement sa manière d'aborder (actions – perceptions) la question de l'évaluation des PEL. Le réseau devient plus légitime si l'ensemble des membres (territoires) est bénéficiaire du diagnostic. En ce sens les premiers territoires à intégrer la démarche DEMEVA doivent être ceux dont les membres du réseau sont issus.







Ce que nous avons compris

Des constats et des principes

■ La démarche DEMEVA s'inscrit dans une histoire « longue »

Il faut rappeler qu'un certain nombre d'éléments mis en avant dans la phase d'expérimentation ont déjà fait l'objet de validation par les partenaires du GDE (préfecture, services de l'État, CAF, partenaires institutionnels, etc.) et dès lors il ne s'agit pas de remettre en cause à chaque fois ce qui a été validé ; par contre il s'agit de vérifier à chaque étape de validation, que ce qui l'a déjà été précédemment reste cohérent avec l'ensemble de la production en cours. Et si ce n'est pas le cas, de dépasser les contradictions qui émergent, à la lumière de « ce qui avait été convenu » et « de ce qui apparaît ».

La question de la disponibilité, de la capacité à faire vivre le partenariat dans le temps pose la question du contexte de mise en œuvre d'une telle démarche (échéances électorales par exemple).

■ Le déficit de compétences un facteur freinant le développement de l'évaluation optimale des PEL

Nous l'avons déjà évoqué, un constat semble général : le déficit d'évaluation des politiques publiques en général et des PEL en tout cas à l'échelle du département (si ce n'est de l'ensemble du territoire français).

Néanmoins la participation des acteurs locaux à la construction de la démarche partagée DEMEVA a été pour chacun d'eux un outil de conscientisation :

- connaissances professionnelles (références, méthodologie de projet, conceptualisation) ;
- enrichissement personnel (intérêt de la remise en cause, assurance et réassurance personnelles qui permettent de s'autoriser à...);
- identification de sa place dans un jeu d'acteurs parfois conflictuel et qui impose la négociation et la construction d'une culture partagée, identification des logiques d'acteurs, de leurs cultures, apprentissage de la négociation et de la gestion des conflits ;
- prise en compte de la dimension éminemment politique de la question de l'évaluation.

Une méthode de travail collaboratif : le processus de coconstruction

■ Les acquis du processus

– le démarrage de la construction d'une culture commune partagée par les acteurs ayant contribué à cette démarche qui permet la clarification des notions, définition des valeurs de référence, des principes et des enjeux de la mise en œuvre d'une évaluation partenariale, démocratisée et transformatrice de l'objet évalué ;





- la continuation de l'élaboration et la création d'un certain nombre d'outils de communication nécessaires à la mise en œuvre d'une démarche d'évaluation ;
- la réflexion portant sur le nombre nécessaire de « moyens » – au sens large – (et sur le début de la réunion de ceux-ci) pour mener à bout la mise en œuvre d'une telle démarche d'évaluation des PEL dans le département du Pas-de-Calais ;
- la naissance d'un réseau et la création de liens durables.

■ Les acquis spécifiques au terme de la première expérimentation

Ces derniers ont été développés plus haut :

- le processus : une activité purement intellectualisée, ou bien une activité réconciliant le temps de l'action et le temps de la compréhension ? ;
- le processus de coproduction : un changement de posture par rapport aux autres, un changement par rapport à soi ;
- le processus DEMEVA est fondamentalement une recherche-action : il s'agit de penser pour agir et agir pour penser ;
- un nécessaire travail d'ergonomie des outils et des concepts produits et mobilisés ;
- le processus DEMEVA est un processus « heuristique » ;
- la démarche d'évaluation posera nécessairement la question de l'économie générale des politiques publiques.

Les conditions « favorisantes » de l'outil d'évaluation

■ Le danger « d'inopérabilité » de l'outil d'évaluation dû à l'explosion du nombre d'indicateurs

L'outil d'évaluation comporte actuellement trop d'indicateurs : il faut distinguer entre ceux qui doivent être mis en œuvre immédiatement et ceux qui pourront l'être plus tard afin de rendre opérationnel l'outil par tranches (au moins deux, voire plus éventuellement).

C'est bien entendu, l'expérimentation faite par l'intermédiaire du (des) site(s) pilote(s) qui permettra de faire un choix.

■ L'outil d'évaluation MAEVA actuellement développé n'est pas suffisant

L'évaluation telle qu'on la conçoit dans le cadre d'une évaluation formative et transformatrice pour les projets comme pour les acteurs... ne peut simplement se contenter de définir un outil en l'état de ce qui est le plus souvent présenté : on se contente de définir des critères, des indicateurs et des normes et donc de viser à produire une mesure.

Il faut le rappeler : cette mesure ne suffit pas et doit être accompagnée par l'analyse de celle-ci replacée dans le contexte (pourquoi cette mesure, mais aussi quelle mesure au regard des autres mesures, etc.) pour produire des préconisations (orientations d'actions) visant à dire ce qu'il faut transformer et éventuellement comment le faire.

C'est le fondement d'une évaluation transformatrice par rapport à une évaluation de contrôle qui se contente de la mesure et d'un jugement au regard de la norme fixée.

C'est sur ce point d'« analyse » que l'enjeu de démocratisation prend également un nouveau sens. Il s'agit en effet de rendre accessible cette évaluation à un maximum de personnes afin que l'analyse et les préconisations soient l'affaire de tous et non pas celle d'un petit nombre d'experts.





■ Un outil visant à « tirer les territoires vers le haut » en tenant compte de leurs réalités

La conception mise en avant dans l'outil d'évaluation doit s'appuyer sur la différence à faire entre indicateurs et données : sur l'importance de ne pas confondre les deux pour ne pas procéder simplement à un recueil de données (qui n'ont pas d'intérêt en tant que telles), mais pour procéder à une analyse de données comparées, les comparaisons étant éclairées par la signification des indicateurs mesurés correspondant à un agrégat de données.

Bien entendu et plus globalement, cette évaluation doit tenir compte de l'état d'avancée de chaque territoire sur la question de l'évaluation et sur des degrés d'implication différents pour les différents acteurs partenaires d'un PEL donné, et donc, par un processus construit par étapes progressives, viser à l'amélioration par paliers.

Il s'agit dès lors de fixer quel doit être le degré d'exigence de MAEVA et son adaptation aux réalités des territoires, celle-ci ne pouvant avoir lieu que dans une double dimension : mettre la barre suffisamment « haut » pour viser un objectif ambitieux, mais faire évoluer les objectifs intermédiaires pour permettre une progression par étapes successives.

Un outil informatique au service de l'évaluation

■ Fallait-il mettre en œuvre un outil informatique au service de la démarche d'évaluation ?

Ici, il n'est question que de la démarche d'évaluation proprement dite et non pas des dimensions de l'information et de la communication auprès des différents publics.

Les questions de la pertinence et de l'efficacité de l'outil informatique doivent être clairement posées avant d'aller plus avant dans le processus MAEVA : l'outil semble avoir fait preuve de sa pertinence au regard de l'utilisation faite par le MAEVA.group, même s'il n'a été vraiment utilisé que de façon encore partielle ; son intérêt et ses potentialités restent encore à exploiter. Autre apport d'un outil d'évaluation informatisé : les gains de temps et des mises en relation qu'il permettra d'établir entre évaluations sur différents territoires.

Toutefois la question de l'efficacité reste marquée par le nombre limité des territoires qui seront concernés chaque année, en tout cas pour la période de démarrage. Certains paramètres (pertinence finale de la démarche proposée et donc intérêt à la mobiliser, moyens disponibles, évolution du contexte et volontés institutionnelles et politiques, etc.) sont encore trop imprécis aujourd'hui pour pouvoir répondre.

La preuve de l'efficacité se trouve sans doute aussi dans le nombre de territoires ayant intégré la démarche d'évaluation et surtout ayant intégré le partenariat de façon permanente.

■ Quelle philosophie de l'outil d'évaluation : pour quelle évolutivité de l'outil informatique ?

Il y a deux dimensions à prendre en compte dans la démarche d'évaluation : une dimension synchronique et une dimension diachronique. Dans sa dimension synchronique, l'outil d'évaluation permet de comparer différents territoires entre eux quant au « niveau de performance » pour un indicateur considéré. Tandis que par sa dimension diachronique, l'outil d'évaluation permet de mesurer comment un territoire évolue dans le temps.





La dimension diachronique impose une grande stabilité de ce qui est mesuré dans le temps (mêmes critères, mêmes indicateurs) et du mode de mesure.

La dimension synchronique n'impose rien par rapport à la stabilité de ce qui est mesuré, mais peut passer par une évolutivité des normes, des indicateurs et des critères. L'optique visant à tisser des liens entre les territoires pour valoriser ce qui se fait de « mieux » dans tous les territoires en même temps : faire évoluer la « comparativité » des indicateurs pour des territoires différents, c'est, dans cette optique, faire évoluer la « surface couverte » par l'outil d'évaluation, affiner, développer, etc. et donc modifier et ajuster critères, indicateurs et normes.

D'autre part, le projet était de créer un outil d'évaluation évolutif, à la fois dans la définition des normes, mais aussi des indicateurs et des critères.

L'objectif était de pouvoir améliorer la pertinence même de l'outil d'évaluation au regard de la compétence et de l'ingénierie développées au fil du temps par la démarche d'évaluation, à l'échelle du département, comme localement, mais également de pousser progressivement l'automatisation de l'outil.

Ce principe d'évolutivité de l'outil étant privilégié comme fondement de l'expression même du sens donné à l'évaluation dans le cadre de MAEVA, c'est-à-dire la mise en avant d'une évaluation comme un processus producteur de sa propre transformation.

Dès lors il y a une contradiction entre ces deux dimensions. Trois options s'offrent alors : favoriser la dimension synchronique et l'approche tissant des liens entre territoires ; favoriser la dimension diachronique et favoriser l'évaluation de chaque territoire pris isolément ; tenter de concilier les deux approches en trouvant des solutions médianes. Pour aller dans le sens de cette conciliation, et pour pouvoir renforcer la stabilité des informations dans le cas de figure synchronique, on peut faire en sorte que les critères restent dans tous les cas stables : puisqu'ils font l'objet d'une mesure normée synthétisant l'ensemble des indicateurs associés ; cela sans conservation dans le temps des résultats pour chaque indicateur. Ce qui permet au final de produire un indicateur global (pondéré) de performance pour un territoire et donc offre une mesure évaluable dans le temps, puisque stable.

■ Modularité et priorités de conception

Stratégiquement il apparaissait à la fois intéressant de privilégier dans un premier temps :

- le développement d'un « espace collaboratif » spécifique s'inspirant du MAEVA.group et devant servir de support à la phase suivante de transposition/généralisation comme à la mise en œuvre de la démarche, par la suite, peut être intéressante pour mobiliser les acteurs ;
- les dimensions de structurations de l'information sur les territoires, puisque les outils et les données sont en grande partie disponibles à la DDJS, peuvent également être un levier d'action pour enclencher la dynamique.

Cela permettrait dans un second temps, lorsque le travail sur l'outil sera plus avancé de structurer dès lors le cahier des charges correspondant.

De la communication à l'information vers la mobilisation

Les publics cibles d'un processus de démocratisation de l'expertise sont :

- les usagers ;
- les élus de la collectivité locale ;
- les techniciens de la collectivité locale ;
- les autres partenaires.





La première étape du processus de démocratisation vise à informer ces différents publics cibles. Deux approches peuvent être distinguées en fonction des priorités données :

– Les acteurs à informer dans la démarche DEMEVA (puis à « former ») sont les élus des collectivités locales, car ils sont garants de la légitimité politique ; ils constituent un échelon décisionnel incontournable, et se révèlent être les freins ou les accélérateurs de la mise en œuvre des PEL.

La relation entre les élus des collectivités locales et leurs techniciens conditionne fortement l'appropriation par les habitants des politiques conduites en leur nom et en leur direction.

– Les acteurs à informer en premier dans la démarche DEMEVA sont les usagers, et en ce sens les élus des collectivités le sont également : et ceci afin *d'espérer* une meilleure appréhension de ces politiques dans un premier temps et une réelle implication dans un second temps.

Ces deux approches distinctes sont opposées par les priorités qu'elles se donnent mais complémentaires. Il faut choisir entre trois possibilités qui s'offrent dans la suite de la dynamique DEMEVA : privilégier la première (les acteurs « politiques »), privilégier la seconde (les acteurs « usagers »), ou bien tenter de ménager les deux à la fois.







Pour une évaluation démocratique

PISTES

Dans le prolongement du travail engagé pour la réalisation de ce volume, un séminaire de travail consacré aux questionnements prospectifs a été organisé, autour des interventions de Jean-François Accart, consultant au CREPS de Wattignies, et de Jean-Claude Richez, responsable de l'unité Recherche Études Formation (UREF) de l'INJEP. Les pages qui suivent s'alimentent de cette réflexion collective.

Construire une gouvernance

La tentation est grande d'aborder l'évaluation partagée comme la solution aux nombreux questionnements qui traversent l'éducation : perte de valeurs et de sens, nécessité de bâtir un langage commun, mesure des résultats, observation des effets et perception des impacts, qualification des acteurs, place des enfants et des jeunes... Sur l'ensemble de ces points (la liste n'est pas exhaustive), l'évaluation incontestablement apporte une plus-value. L'évaluation partagée serait-elle par conséquent la panacée universelle ? Non, ni une panacée, ni une recette miracle, mais plus qu'un apport de réponses qui doivent nécessairement être construites collectivement et dans la durée, elle permet *a minima* de se poser les bonnes questions. L'évaluation partagée permettrait-elle de transformer les logiques de gouvernance actuelles pour progressivement passer d'une logique de pilotage par les moyens à un pilotage par les résultats ? Gouvernance, le mot est posé.

La gouvernance est dans l'imaginaire collectif porteuse d'une connotation positive sous-tendue notamment par les quatre paramètres qu'elle implique : responsabilité, transparence, état de droit, participation.

Dans les faits et dans l'histoire c'est une autre affaire. La notion de gouvernance est le fruit d'une histoire longue du désengagement de la puissance publique centralisée en France ou déconcentrée dans les pays anglo-saxons. Elle incarne l'idéologie de ce désengagement et désigne l'héritage des règles de bon fonctionnement d'une institution privée adopté par l'État. La gouvernance est devenue un processus de coordination d'acteurs, face au dysfonctionnement (réel/supposé) de l'action publique pour faire aboutir une nouvelle forme de conduite, de pilotage, c'est-à-dire un pilotage plus responsable, transparent, garant de l'État de droit et participatif en renforçant notamment la possibilité d'interpellation des pouvoirs publics par les citoyens.

Dans l'histoire récente de la décentralisation à la française, on repère l'émergence d'outils législatifs ou institutionnels issus de ces principes : « droit à l'expérimentation » ; reconnaissance du « principe de démocratie directe » ; Commission nationale du débat public ; conseils de quartier. Néanmoins leur mobilisation effective est relativement faible ou, si effectivité il y a, elle est peu médiatisée et soumise à plusieurs contraintes comme l'indique par exemple Jean-Michel Fourniau « le processus d'institutionnalisation [ndlr : du débat public] s'est accommodé des alternances politiques de ces quinze dernières années²⁵ » et Lionel Larqué²⁶ de rappeler également qu'« à cette heure, il est impossible de savoir si des référendums locaux se sont tenus depuis 2006.

25/ Fourniau J.-M., « L'institutionnalisation du débat public », *Projet* n° 297, Ceras, mars 2007.

26/ Responsable du département interculturel, Association française des petits débrouillards.





Quelques référendums se sont tenus à l'initiative du maire, dans les communes d'Aubervilliers, La Courneuve, Bobigny et Gennevilliers sur le droit de vote des étrangers aux élections locales. Mais selon toute vraisemblance, ces initiatives ne fleurissent pas dans les six coins de l'Hexagone²⁷. »

Pourquoi ce processus de participation et de négociation avec les usagers, les citoyens... pour optimiser la gestion de politiques publiques est-il si peu mobilisé ? Outre le ressort idéologique, l'inscription au sein d'un processus plus vaste national et mondial et la faible médiatisation des outils disponibles indiqués ci-avant, quels sont les freins à cette mobilisation ?

Les freins coexistent dans les principes mêmes de la gouvernance. Leur analyse critique à l'appui de plusieurs mutations profondes de la société permet d'apporter les premiers éléments de réponse.

Si la « gouvernance » est la conséquence de la « décentralisation », cette dernière et les modalités de sa mise en œuvre impactent fortement la première. La décentralisation à la française repose sur son histoire propre, de forte tradition jacobine où l'État au centre administre et gère la nation. La décentralisation progressive, le partage du pouvoir ou son transfert du centre vers les périphéries (collectivités territoriales) se sont accompagnés des maux intrinsèques à l'État centralisateur. « [...] ce que l'on pouvait redouter à savoir une reproduction presque mécanique des perversions de la gestion du pouvoir au niveau de l'État par les édiles locaux, advient la plupart du temps²⁸. » Autrement dit la décentralisation s'est opérée, accompagnée d'un transfert d'un pouvoir concentré à l'échelle de l'État vers une concentration à l'échelle des collectivités territoriales, sans que cela ne modifie ou ne transforme les formes d'exercice de la responsabilité.

Pour une expertise citoyenne

Il ne s'agit pas, et cela a été rappelé, de céder à la tentation démagogique d'un renvoi de responsabilité pleine, entière et unique vers les élus locaux. Ils agissent dans un cadre contraint, et peu sont informés et sensibilisés aujourd'hui aux enjeux et outils de la participation citoyenne. En outre l'État a (trop) souvent renvoyé au local des injonctions sans clarification des principes ni pistes de mise en œuvre. La question de l'exercice de la responsabilité dans le domaine de l'éducation n'échappe pas à la règle. Ainsi, dans l'instruction instituant le contrat éducatif local la nécessité d'un pilotage local et partagé est d'emblée posée « pour atteindre une pleine efficacité, ce dispositif doit être suivi et évalué au plus près du terrain, aux plans local et départemental²⁹ » et élargie vers les citoyens, tous les citoyens dans l'instruction suivante en date du 25 octobre 2000 : « Le groupe local de pilotage doit être la traduction d'une communauté éducative... [...] Bien entendu, les enfants et les jeunes premiers concernés doivent être associés à tous les stades du CEL... [...] s'agissant de l'accompagnement, du suivi et de l'évaluation du dispositif, cette composition [ndlr: le groupe local de pilotage] est complétée par les familles... »

À chacun donc d'organiser son pilotage et d'aborder ou non la question de la place des enfants, des jeunes et des familles au sein du suivi et du pilotage du contrat éducatif local et du projet qui le sous-tend.

Ainsi, alors même que l'ensemble des acteurs s'accordaient et s'accordent encore sur les réelles difficultés de faire vivre un pilotage partagé entre acteurs institutionnels de l'éducation, il leur est recommandé en outre d'y associer les parents. À l'impossible nul n'étant tenu, cette injonction reste souvent lettre morte.

27/ « La décentralisation expliquée à celles et ceux qui ne sont pas sûrs de s'y intéresser », Le Forum de Delphes, *Les Petits Débrouillards*, mai 2008.

28/ Idem.

29/ Instruction PEL 119 JS du 9 juillet 1998.

Cependant, quand l'institutionnalisation d'un processus, d'une démarche, d'une notion est en cours et qu'il en sclérose les mécanismes et en limite la plus-value,





l'incertain, l'émergent, l'inattendu apparaissent ailleurs, dans d'autres espaces, dans les interstices qui portent les premiers éléments de réponses pertinents aux problématiques instituées voire qui permettent de les déconstruire et de démontrer que si elles existent c'est qu'elles sont de pures productions institutionnelles.

Cette crise des espaces institués est renforcée par la forte hétérogénéité des acteurs et de fait par l'importante diversité des expertises mobilisables. Historiquement et littéralement l'adjectif expert renvoie à « celui qui a, par l'expérience, par la pratique, acquis une grande habileté³⁰. » Un glissement sémantique s'est opéré pour dépasser progressivement la place de l'expérience dans l'expertise et lui substituer un savoir technique. Le nom propre « un expert » corrobore cette substitution. Un expert est une « personne choisie pour ses connaissances techniques...³¹ ». Jean-Claude Richez formule ce glissement en ces termes : « l'expert s'oppose au profane [...] c'est l'exclusion du citoyen. » Ainsi, à la faible reconnaissance des espaces participatifs s'ajoute une faible reconnaissance de l'expertise citoyenne.

Mais qu'est-ce que l'expertise citoyenne ? En quoi le « simple » citoyen est-il un acteur légitime ? Les citoyens sont tous détenteurs d'un savoir qui peut prendre essentiellement deux formes : les savoirs professionnels diffus en lien avec leurs activités professionnelles et les expertises d'usage. L'expertise d'usage vient des compétences tirées de l'expérience elle-même liée à l'usage d'une chose, d'un espace. C'est sur ce dernier type d'expertise que se sont notamment construites la légitimité et l'efficacité des conseils municipaux d'enfants et de jeunes pour peu que l'on ne les réduise pas à un artefact de démocratie en reproduisant « pour jouer » les conditions d'exercice de la démocratie représentative sans s'y inclure les dimensions factuelles de la décision.

Cette expertise citoyenne est également mobilisée dans les conseils de quartiers ou au sein des fonds de participation des habitants et trouvera peut-être un espace privilégié de prise en compte dans le traitement de la question urbaine.

Pour l'heure, ces savoirs liés à l'expertise d'usage ont un statut de savoirs assujettis, c'est-à-dire qu'ils souffrent de la hiérarchie des connaissances et sont souvent discrédités. Ils sont à ce point discrédités que l'on a eu la tentation d'accompagner les détenteurs de ces expertises d'usage, en niant de surcroît leur existence. Ainsi, le concept de parentalité³² a conduit parfois, dans sa plus mauvaise approche, à disqualifier les parents et donc leur expertise d'usage pour y substituer une nouvelle fois une expertise technique. Or, c'est un fait, l'exercice du rôle de parents ne se résume pas à un ensemble de techniques. Nombreux sont les exemples de cette disqualification, au sein d'instances comme les conseils d'école, qui font également intervenir les expertises professionnelles diffuses, au sein des conseils de vie lycéenne, etc.

La multiplicité des sources d'expertises est également à l'origine des tensions dans les exemples de démocratie participative. Néanmoins il est indispensable de mettre sur le même niveau les différentes expertises et de réfléchir à leur mise en profit dans les politiques éducatives locales. Les espaces de mise à profit de l'expertise citoyenne se développent massivement depuis des décennies dans de multiples secteurs et ont atteint aujourd'hui un niveau de développement tel que les institutions rencontrent de réelles difficultés à les appréhender.

Il s'agit par conséquent pour les acteurs des politiques éducatives locales d'explorer un champ nouveau d'expérimentation et d'innovation. Ce champ de l'expertise citoyenne revêt un caractère d'autant plus fondamental que se dessine depuis plusieurs années un transfert lent, progressif mais peut-être irrémédiable du « leadership » des politiques éducatives locales. Le

30/ Dictionnaire **Le Petit Robert**, nouvelle édition revue et corrigée, Paris, 1991.

31/ Idem.

32/ Lire à ce sujet OVAERE F. (dir.), **L'action sociale et la fonction parentale. Héritage et renouveau, Cahiers de l'action** n° 13, INJEP, Marly-le-Roi, 2007.





désengagement de l'État de l'accompagnement des politiques éducatives locales, dans une logique de subsidiarité, a sans nul doute atteint son paroxysme ces dernières années et alors même que la municipalisation des politiques de loisirs des temps péri et extrascolaires achevait son cycle, le développement de nouveaux dispositifs, comme le programme de réussite éducative et surtout l'accompagnement éducatif viennent de tenter de jeter de nouvelles bases. Cette recomposition mettra sans doute le secteur entier de l'éducation populaire en tension ; la tentative de remise en cause de l'expertise par délégation des associations est d'ailleurs en cours.

Par conséquent, sans abandonner les acquis obtenus par une démonstration quotidienne de l'expertise des associations et des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire et leur place incontournable dans le domaine, un nouvel enjeu de taille se présente : la question des expertises d'usage fait aujourd'hui l'objet de réflexions de plus en plus nombreuses et certaines dans le domaine de l'éducation (cf. « Le budget participatif des lycées du Poitou-Charentes » sur www.bpl.poitou-charentes.fr).

D'autres existent sans doute, mais ces expériences ne disposent pas de la « caisse de résonances » suffisante pour attirer l'attention. Le souhaitent-elles seulement ? En tout état de cause, il sera un jour nécessaire d'explorer cette question en valorisation et diffusant les expériences en cours et favorisant et soutenant celles à venir. Dans le domaine de l'éducation les pistes sont nombreuses ; dans celles de l'éducation populaire, elles apparaissent infinies, tant l'éducation populaire s'est construite historiquement à partir de la matière « humaine » faite de luttes, de combats, d'idéaux et d'utopies, de pratiques au service de l'humanité et de la démocratie.

Quelles places occuperont demain les expertises d'usage des enfants dans les centres de loisirs et au sein des accueils de jeunes, dans les politiques éducatives locales plus largement ? Quelles places accorderons-nous aux expertises d'usage des jeunes de l'espace urbain dans le développement des villes de demain ? Quelles places de l'expertise d'usage dans les parcours de formation tout au long de la vie... ? Chaque espace-temps de l'action de l'éducation populaire doit et devra demain être interrogé au travers de ce nouveau paradigme.

Pour des observatoires de l'éducation

Une seconde exigence s'ajoute à ce nouvel impératif. L'expertise citoyenne ou d'usage des enfants et des jeunes est probablement mobilisée çà et là au sein des structures et organisations d'accueils et ce quel que soit le temps considéré, temps scolaire, péri et extrascolaire. Conscientisés ou non, des acteurs ont probablement eu la volonté de laisser plus de place à l'autonomie et à la prise de responsabilité des publics qu'ils accompagnent. Ces émergences tout comme les pratiques empiriques ou non de l'évaluation nécessitent pour être à la fois repérées, étudiées et valorisées d'être observées.

L'observation des politiques éducatives souffre aujourd'hui d'une volonté politique et de moyens qui ne sont pas à la hauteur des ambitions affichées. Souvent pragmatique et reposant sur l'engagement d'un nombre restreint de militants, le développement d'observatoires ou de lieux associant observation, évaluation et recherche est aujourd'hui insuffisant. Cette carence a d'ailleurs été rappelée dans le dernier rapport public de la Cour des comptes intitulé *Les communes et l'école de la république*³³, même si le souci premier des rapporteurs relevait plus de la demande d'une coordination plus efficace entre les acteurs et d'une meilleure efficacité des politiques développées que d'une logique d'observation et de compréhension des situations éducatives. En outre, si des volontés existent, elles sont trop souvent cloisonnées, segmentées de

33/ Les communes et l'école de la république, rapport de la Cour des comptes 2008, <http://www.ccomptes.fr/fr/CC/document/s/RPT/RPT-Ecole-version-JO-2.pdf>





par les prérogatives des structures qui les portent. Ainsi, si les communautés d'agglomérations ont développé des observatoires, elles l'ont fait dans le cadre de leurs compétences obligatoires notamment celle développée au titre de la politique de la ville et non en fonction des attentes du territoire ou de leurs besoins.

Enfin, le dernier frein réside dans la grande variabilité des espaces éducatifs. Force est de constater que les *habitus* des populations en matière d'éducation et de loisirs (et de loisirs éducatifs) ne se bornent plus aux périmètres administratifs, ne respectent pas le découpage en compétences des institutions.

Cette évolution récente tend à s'amplifier avec les phénomènes de déplacement de population des centres-villes vers les périphéries, de l'espace urbain vers le rural. Les offres d'accueils éducatifs et de loisirs n'ont pas encore suivi ces déplacements et pris en compte les *habitus* de ces populations. On peut aisément comprendre que si la scolarité obligatoire s'est accompagnée d'une structuration des territoires en matière de déplacements et de mobilité, cette structuration tarde à venir en matière de loisirs. Mais le développement de nouvelles structures administratives telles que la seconde phase de décentralisation les prévoit à titre expérimental pourrait répondre partiellement à ces problématiques. Les établissements publics d'enseignement primaire (EPEP) offrent à ce titre, et dans le cadre d'une (des) expérimentation(s), une réelle opportunité.

La grande diversité des situations éducatives, la grande hétérogénéité des pratiques et des praticiens, l'enchevêtrement des périmètres administratifs et l'importance des *habitus* des populations, la nécessité de conduire des évaluations (dans un contexte de raréfactions des financements) et la perpétuelle « remise en question » des politiques éducatives locales sont autant de signes qui plaident pour le développement d'outils d'observations. Observer pour comprendre, observer pour mesurer et analyser les évolutions, pour promouvoir les initiatives locales, pour infléchir les politiques publiques, pour accompagner l'évolution des pratiques et adapter la qualification des acteurs..., la liste est non exhaustive des raisons qui nous invitent à reconsidérer le choix de nos priorités.







Ouvrages

- ARDOINO J. et BERGER G.,
D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes,
Matrice-Andha, Vigneux, 1989.
- HADJI C.,
L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils,
ESF, Paris, 1992.
- HADJI C.,
L'évaluation démystifiée,
ESF, Paris, 1997.
- LAOT F. et ROUAH M.,
Piloter le développement social. Guide de l'évaluation dynamique et participative,
L'Harmattan, coll. « Minorités et sociétés », Paris, 1994.
- LE BOTERF G.,
L'ingénierie de compétences,
Éditions d'Organisation, Paris, 1998.
- « ***N'ayez plus peur de l'évaluation*** »,
Pouvoirs locaux, les cahiers de la décentralisation, n° 57, novembre 2003.

Sites Internet

- <http://www.evaluation.gouv.fr/>
Le portail de l'évaluation des politiques publiques.
- <http://www.sfe.asso.fr/>
La Société française de l'évaluation.
- <http://www.interpel62.org/intrapel/mathieu.dujardin@jeunesse-sports.gouv.fr> (contact webmaster).
Pour plus de renseignements sur l'intranet des politiques éducatives locales du Pas-de-Calais.



