

INJEP NOTES & RAPPORTS NOTE THÉMATIQUE

■ **Novembre 2021**
■ INJEPR-2021/14

Comment évaluer des projets innovants encore en construction ?

Produire de la connaissance à partir de questions
de terrain et accéder à la réalité des jeunes.

SYNTHÈSE

AUTEUR ET AUTRICE

■ Aude KERIVEL, sociologue, laboratoire VIPS, et Samuel JAMES, chargé d'études et d'évaluation INJEP

Évaluer ? Oui ! Mais quoi ? Et pourquoi ?

Entreprendre une démarche évaluative pose toute une série d'interrogations. À quelles problématiques et questions l'évaluation cherche-t-elle à répondre ? Quels sont les objectifs de la démarche ? Quelles sont les attentes des différents acteurs concernés par cette évaluation ? Quelle est la temporalité du projet à évaluer ? Parce que chaque contexte, chaque politique publique, chaque dispositif innovant est différent, il n'y a pas une « bonne » manière de l'évaluer. En revanche, il y a des questions incontournables auxquelles il est nécessaire de répondre pour construire un protocole évaluatif et produire de la connaissance utile et utilisable.

L'évaluation est aujourd'hui au cœur de la conduite des politiques ou actions publiques (Duran *et al.*, 2018, p. 4) et a une place toute particulière dans la logique de la politique jeunesse « globale et intégrée » qui est celle de l'État depuis les années 2000 (Labadie, Parisse 2019).

Nous pouvons distinguer deux grands types d'objectifs ou de finalités d'une évaluation : décider si l'action « doit être poursuivie » ou non (Perret, 2014, p. 7) par la mesure de son impact ou voir comment « améliorer ou faciliter le pilotage de l'action » (Perret, 2014, p. 7) via une évaluation « *in itinere*¹ », « explicative », « qualitative » (selon les différentes manières de la nommer), centrée sur « la mise en œuvre des mécanismes et des logiques d'acteurs » (Duran *et al.*, 2018, p. 4). Lorsque l'on pense à l'évaluation des politiques publiques, c'est d'abord à la mesure de leur impact que l'on se réfère. Cette représentation vient sans doute de l'influence de l'expérimentation sociale développée aux États-Unis dans les années 1980, inspirée par l'épidémiologie et importée en France notamment par Martin Hirsh, via le Haut-commissariat à la jeunesse (création du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse en 2008), mais aussi d'une volonté grandissante d'efficacité et de transparence des politiques publiques. En effet, depuis les années 1990, l'évaluation est devenue un outil indispensable de l'aide à la décision publique au niveau national comme au niveau local. En France, la modernisation de l'action publique annoncée le 18 décembre 2012 prévoit que « toutes les politiques publiques, sur l'ensemble du quinquennat » fassent « l'objet d'une évaluation² ».

Le recul que nous avons sur les différentes évaluations des politiques publiques en faveur des jeunes menées depuis presque 15 ans, notamment par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ), nous invite, d'une part à insister sur l'importance des questionnements préalables à la construction d'un protocole évaluatif, et d'autre part à documenter ce que nous appelons l'évaluation *in itinere*, à dominante qualitative, des dispositifs innovants.

Car pour évaluer l'impact, l'efficacité et les variables d'intérêt d'un dispositif en mesurant les effets de celui-ci, il faut que ce dernier soit suffisamment mature et qu'il ait déjà été « testé ». Les méthodes évaluatives de mesure d'impact ne sont pas appropriées à l'évaluation de dispositifs « innovants » ou en construction. Dispositifs « innovants », le terme est très utilisé dans le domaine des politiques publiques pour désigner toute « entreprise consistant à offrir des produits ou services soit répondant à des besoins

¹ L'évaluation *in itinere* porte sur la cohérence, la pertinence d'un dispositif et permet de produire de la connaissance sur une situation et sur un dispositif en cours de construction, voire en coconstruction. Les termes d'évaluation « chemin faisant », « concomitante », « en continu » ou « au fil de l'eau » sont aussi utilisés pour désigner ce type d'évaluation. Il s'agit d'observer le dispositif et sa mise en œuvre du point de vue de l'ensemble des acteurs inscrits dans un contexte spécifique (territoire) [Kerivel, James, 2018].

² Déclaration de Jean-Marc Ayrault au Comité interministériel pour la modernisation de l'action publique, 18 décembre 2012, disponible [en ligne](#)

sociaux non ou mal satisfaits, soit répondant à des besoins sociaux par une forme d'innovation d'entreprise » (loi relative à l'économie sociale et solidaire n° 2014-856 du 31 juillet 2014). Notre définition, dans le cadre de cette note, se veut plus restrictive. Il s'agit de désigner des dispositifs « en construction » qui ne sont pas encore tout à fait stabilisés, qui ne sont pas encore matures. Les objectifs sont définis, mais parfois (trop) nombreux, les moyens peuvent être à stabiliser, le partenariat est souvent à l'étape d'intention et la manière d'atteindre le public ciblé est parfois floue. En d'autres termes, le projet vise à être testé et à se stabiliser dans le contexte dans lequel il s'inscrit.

Dans le cadre d'un mouvement de décentralisation de l'État et d'adaptation des politiques de jeunesse aux spécificités des territoires, les différents ministères fonctionnent de plus en plus dans une logique ascendante (*bottom-up*)³, soit de financement *via* des appels à projets. Souvent, ces appels à projets conduisent à des propositions de dispositifs innovants, « émergents » parfois même, en construction⁴. Le FEJ s'inscrit très majoritairement dans ce type de démarche. Si, la plupart du temps, les dispositifs proposés partent d'actions existant déjà dans les associations ou les institutions qui les portent, ils prennent une forme différente en répondant à un appel à projets et à des objectifs de l'État, qui les finance et les soutient.

Quelle méthode mettre en œuvre dans ce cas-là ? Il faudrait plutôt parler de méthodes au pluriel, car toute tentative de standardisation d'une méthode empêche de prendre en compte les spécificités et les questions du terrain, les enjeux des dispositifs ou encore les attentes des financeurs et des porteurs de projet. L'évaluation sur mesure est d'autant plus indispensable que les innovations introduites en réponse à un appel à projets entraînent des ajustements (entre l'État et le porteur de projet) et des imprévus dans le déroulement du projet. Le Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie, dans son bilan méthodologique de nombreuses expérimentations (CREDOC, 2012), observe qu'« un nombre de bénéficiaires moins important que prévu, une entrée progressive de ceux-ci dans le dispositif », la volonté de viser un public inhabituel nécessitant de nouveaux partenaires, l'implication de ces partenaires, « la montée en charge plus longue que prévu » sont autant d'éléments affectant l'évaluation, dans des temporalités évaluatives souvent contraintes.

Nous nous concentrons ici sur l'évaluation de ces dispositifs innovants dont on ne peut pas encore mesurer l'impact, mais dont l'évaluation peut permettre de construire, d'améliorer, de stabiliser un dispositif. Il s'agit donc d'apporter une contribution à la réflexion sur les méthodes d'évaluation des dispositifs innovants, « en construction » à partir d'évaluations telles que les évaluateurs les racontent. Cette note a pour objectif de s'intéresser à la « cuisine interne » (Becker, 2002, p. 27) de cinq démarches d'évaluation de différents dispositifs qui ont pour point commun d'être « nouveaux » et d'avoir été conduits dans le cadre d'un appel à projets en direction des jeunes des cinq départements et régions d'outre-mer lancés par le FEJ et le ministère des outre-mer en 2016.

Dégager des étapes communes aux processus d'évaluation, repérer des questions incontournables auxquelles il est nécessaire de répondre, innover méthodologiquement pour contourner des obstacles et recueillir les données indispensables à la production de connaissances, tels sont les enseignements des contributions des cinq équipes évaluatrices réunies ici. Par leur ancrage dans des réalités complexes,

³ Deux types de logiques différentes existent dans ce domaine. La première (*top-down*) est plutôt descendante : il s'agit d'expérimenter une politique et d'en mesurer l'impact afin de la généraliser. La seconde (*bottom-up*) est ascendante : elle consiste à faire remonter des actions du terrain afin de résoudre un problème pour en dégager des enseignements et éventuellement les diffuser, voire les développer.

⁴ Ce n'est pas toujours le cas, même si les appels à projets visent souvent à financer des dispositifs innovants, cet objectif est souvent contradictoire avec l'impératif de mesure d'impact qui implique un projet déjà stabilisé. De plus, dans le contexte de l'évaluation des modalités de financement du milieu associatif et de certaines organisations d'État telles que les missions locales par exemple, de nombreuses structures ne se financent que via la réponse à des appels d'offres successifs.

les différents articles de cette note visent à nourrir la réflexion méthodologique sur l'évaluation de dispositifs innovants et sur les moyens de recueillir l'expérience de la population ciblée, à savoir les jeunes, alors même que les dispositifs peinent parfois à l'atteindre.

Évaluer des dispositifs innovants du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse : l'importance du contexte

En 2016, le FEJ, en partenariat avec le ministère des outre-mer, a lancé un cinquième appel à projets, fruit des enseignements des précédents appels à projets ultramarins. Afin de sortir d'une logique de politiques de jeunesse descendantes (*top-down*), échouant souvent à atteindre les publics visés et à prendre en compte l'hétérogénéité des territoires regroupés dans la catégorie administrative « outre-mer », cet appel à projets a été déconcentré. Ainsi, les représentants des anciennes directions régionales de la jeunesse et des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS, aujourd'hui fondues dans les DRAJES, délégations régionales académiques à la jeunesse, à l'engagement et aux sports) ont eu pour mission de déterminer des thématiques prioritaires pour les jeunes de leur territoire, d'orienter des associations et de sélectionner des projets. Ni le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, ni le ministère des outre-mer n'avaient *a priori* d'interrogations qui auraient pu donner lieu à un questionnement évaluatif, car la volonté d'évaluer aurait pu davantage s'apparenter à une logique de contrôle qu'à une logique expérimentale⁵. C'est pourquoi le FEJ a décidé de faire de l'évaluation l'opportunité de produire de la connaissance utile en se posant la question des besoins des territoires et des porteurs de projets eux-mêmes et en faisant le pari que cette connaissance serait utile au-delà. Pari en partie réussi, puisque la connaissance produite sur le trafic de cocaïne en Guyane *via* l'évaluation du dispositif de prévention des mules portées par l'association Akati'j⁶ a été reprise, entre autres, par la Mission interministérielle de lutte contre les drogues et les conduites addictives (MILDECA).

Les trente dispositifs sélectionnés pour un financement de trois ans avaient en commun leur état de projets en construction, dont certaines modalités n'étaient pas encore définies. Le principe de fonctionnement du FEJ implique que les projets financés soient évalués par un organisme externe, durant les trois ans. En fonction du budget alloué à l'évaluation et des attentes des commanditaires (ici le FEJ et le ministère des outre-mer), une équipe d'évaluateurs mène l'évaluation d'un ou plusieurs projets en même temps.

Fort de l'ensemble des connaissances acquises durant les précédents appels à projets et du repérage des points à améliorer dans les démarches évaluatives, le FEJ a travaillé en étroite collaboration avec les équipes d'évaluateurs, afin de coconstruire les problématiques évaluatives. Ces dernières ont permis de répondre à des enjeux repérés dans les cinq départements et régions d'outre-mer et de construire une méthodologie d'enquête adaptée à la temporalité des projets comprenant des outils donnant la parole aux jeunes ciblés par les dispositifs.

⁵ Malgré la place de l'évaluation dans les politiques publiques et les textes législatifs, l'évaluation peut être appréhendée avec méfiance par ceux qui y sont peu habitués, d'autant plus lorsqu'elle peut conditionner un financement, comme c'est souvent le cas dans une logique de *bottom-up*. En effet, le droit à l'erreur ou le droit à l'expérimentation doit régulièrement être rappelé par les parties prenantes (commanditaires, évaluateur, etc.).

⁶ Pour aller plus loin sur l'évaluation : www.experimentation-fej.injep.fr/1757-publication-du-rapport-final-de-l-agence-phare-pour-l-evaluation-du-projet-d-akatij-sur-la-prevention-du-phenomene-les-mules-en-guyane.html

PRÉSENTATION DE L'APPEL À PROJETS APDOM 5

Au printemps 2016, le ministère de la ville, de la jeunesse et des sports a lancé, *via* le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse et en partenariat avec la direction générale des outre-mer, un appel à projets en faveur des jeunes ultramarins. Cinq territoires étaient concernés : la Guadeloupe, la Guyane, la Martinique, Mayotte et l'île de La Réunion.

Les appels à projets ont été déconcentrés au niveau des territoires qui ont chacun défini les enjeux prioritaires pour les jeunes, rédigé les cahiers des charges des appels à projets et sélectionné les projets⁷.

Les cinq territoires ont défini chacun des axes d'intervention prioritaires en lien avec les besoins des jeunes ultramarins :

- Guadeloupe : engagement des jeunes ; aide sociale à l'enfance ; insertion sociale et professionnelle.
- Guyane : logement ; santé ; aide sociale à l'enfance et protection judiciaire de la jeunesse ; mobilité et permis de conduire.
- Martinique : engagement des jeunes ; logement ; culture.
- Mayotte : lutte contre le décrochage scolaire ; éducation et prévention en santé chez les jeunes.
- La Réunion : engagement des jeunes et culture de l'initiative, insertion sociale et professionnelle des jeunes, pratiques culturelles, citoyennes et numériques des jeunes.

Le montant total alloué à cet appel à projets était de 3 millions d'euros, dont 20 % maximum consacré à l'évaluation, soit 600 000 euros pour l'ensemble des cinq territoires. La répartition de l'enveloppe entre territoires a été établie en fonction du critère démographique (nombre de jeunes de 0 à 25 ans sur chaque territoire). La répartition était la suivante : 396 000 euros en Guadeloupe, 452 000 euros en Guyane, 355 000 euros en Martinique, 431 000 euros à Mayotte, 966 000 euros à La Réunion. À la suite de deux étapes de sélection, 30 projets ont été retenus. Le conseil de gestion du FEJ a approuvé cette sélection le 15 novembre 2016. Les équipes d'évaluateurs disposaient donc de 72 800 euros à 144 500 euros pour évaluer 4 à 10 projets par territoire. L'évaluation par territoire est liée aux contraintes budgétaires. Les équipes d'évaluateurs sont très majoritairement basées en métropole, ce qui implique des coûts de déplacement.

Initialement, dans l'appel à projets, ce budget et cette répartition avaient été pensés pour l'évaluation d'essaiage de projets⁸.

Or, il s'est avéré qu'aucun des projets sélectionnés n'était assez mature pour envisager une quelconque forme d'essaiage, et mesurer les impacts, comme cela était prévu. De plus, la plupart des projets étaient encore en construction. De ce fait, au moment du rendu de l'évaluation prévu par le FEJ, le projet ayant tout juste démarré, ses effets ne pouvaient pas ou peu être évalués.

Le choix a donc été fait, par le pôle évaluation du FEJ et les référents DRJSCS des cinq territoires ultramarins, de limiter les évaluations, soit à un ou deux projets par territoire, soit à une question évaluative transversale aux projets du territoire. Ce choix était motivé par le souci de ne pas survoler l'ensemble des projets et des sujets, mais de produire des connaissances et des enseignements à partager utiles et utilisables.

⁷ La rédaction s'appuyant sur les expérimentations passées et en les adaptant au contexte local pour concevoir les formes d'intervention les plus pertinentes.

⁸ La notion d'essaiage peut recouvrir des réalités variées. Le rapport du secrétariat général pour la modernisation de l'action publique et du commissariat général à l'égalité des territoires (« Ensemble, accélérons ! », 2015) présente une typologie des formes d'essaiage ou de changement d'échelle applicable à la plupart des situations (James, Bricet, 2021).

Recueillir l'expérience des jeunes : penser les outils

L'évaluation de dispositifs jeunesse croise plusieurs enjeux. D'abord la difficulté fréquente de ces dispositifs – et c'est le cas des projets évalués – d'atteindre les jeunes ciblés (Loncle, 2013). Ensuite l'enjeu, propre à toute enquête auprès de populations jeunes, de les faire parler, de recueillir leur expérience, leur vécu (Amsellem-Mainguy, Vuattoux, 2018) et plus encore de les rendre acteurs des démarches expérimentales.

Face à la diversité des jeunesses, des parcours, des situations, ou encore des difficultés, les politiques publiques proposent des modèles d'intervention qui oscillent entre la mise en place de dispositifs à visée universaliste et de dispositifs ciblés sur un public en particulier. Ce dernier type de dispositifs, potentiellement discriminatoires (Loncle, 2013) [c'est-à-dire s'adressant à certains jeunes sélectionnés selon des critères particuliers] vise à favoriser l'« égalité des chances » en développant une égalité entre les individus afin qu'ils disposent des mêmes chances. Ainsi, les dispositifs en question même s'ils se situent dans le cadre d'un appel à expérimentations lancé par l'État ont pour ambition de s'adapter aux besoins des jeunes des différents territoires, dans des contextes, qui, rappelons-le, sont extrêmement différents entre Mayotte, l'île de La Réunion, la Guadeloupe, la Martinique et la Guyane. Les contextes dans lesquels ces jeunes évoluent diffèrent d'un territoire à l'autre : par exemple, le taux de pauvreté très important à Mayotte (77 %), le taux d'illettrisme qui touche 20% des Guadeloupéens, ou encore la situation de la Guyane et sa proximité avec le centre de production de cocaïne colombien. Les histoires différentes avec la Métropole pour les Martiniquais et les Guadeloupéens et le nombre de langues parlées en dehors du français (une trentaine en Guyane par exemple) sont également des éléments déterminants à considérer. Les jeunes de chacun de ces territoires sont « jeunes », mais ils sont aussi mahorais, guyanais, réunionnais, martiniquais, guadeloupéens, issus de telle ou telle ethnie, ayant telle couleur de peau, dans une situation de pauvreté plus ou moins transmise depuis plusieurs générations, en plus ou moins grandes difficultés scolaires. En résumé, il s'agit de considérer que « chaque individu est porteur de la culture et des sous-cultures auxquelles il appartient et il en est représentatif » (Michelat, 1975, p. 232). Des contextes à étudier pour l'évaluation, mais qui devront aussi être pris en compte au moment de l'élaboration de la méthode de recueil de données.

L'évaluation des politiques publiques emprunte généralement les outils des économistes, sociologues et chercheurs en sciences politiques, à savoir les questionnaires, les entretiens (individuels ou collectifs) et les observations. Ces outils visent à objectiver tout en évitant les biais de position (rapport de domination) et les biais d'imposition (des représentations, des théories) qui se nichent dans la relation enquêteur/enquêté. Les difficultés, lorsqu'il s'agit de recueillir la parole de jeunes (ou d'enfants), sont donc les mêmes que celles rencontrées dans le cadre des recherches en sciences sociales : rapport de domination adulte/enfant ou jeune, assimilation du chercheur à un « professionnel » et réponse « de bon élève » ou dans « l'opposition », malentendu sur le sens des mots. Il s'agit de favoriser un va-et-vient entre terrain et théorie (Kerivel, 2015) indispensable pour considérer l'expérience des jeunes, leur vision du monde et leurs définitions des notions mobilisées par le dispositif et l'évaluation. Il s'agit de penser l'entrée sur le terrain, la réalisation du recueil de données et la restitution des résultats tout en considérant que la jeunesse est protéiforme et qu'il existe une diversité des expériences (Amsellem-Mainguy, Vuattoux, 2018, p. 183). Comme le précisent Yaëlle Amsellem-Mainguy et Arthur Vuattoux à propos de la recherche sur les jeunes, il s'agit de « mieux comprendre les enjeux propres à cet âge de la vie [et] voir se développer de nouveaux liens entre ceux qui produisent la recherche et ceux qui

pourraient en bénéficier », un objectif qui correspond également aux attendus d'une évaluation, notamment dans la vérification de l'analyse et des préconisations et la restitution des résultats évaluatifs.

Pour aller au-delà de la dichotomie quantitatif/qualitatif : partir des questions évaluatives

Les questions évaluatives en amont de toute démarche déterminent et préfigurent les méthodes d'évaluation. Et nous aurions pu ajouter : et pas l'inverse !

Dans le champ de l'évaluation des politiques publiques, on oppose bien souvent les méthodes dites « quantitatives » pour désigner les méthodes aléatoires ou quasi aléatoires (impliquant des méthodes économétriques), le plus souvent empruntées aux économistes, aux méthodes dites « qualitatives » pour désigner des méthodes pouvant allier des statistiques aux entretiens et observations, empruntées majoritairement aux sociologues. Les méthodes dites « qualitatives » sont souvent perçues comme des « solutions alternatives » (CREDOC, 2012) lorsque les méthodes « quantitatives » d'évaluation ne peuvent pas être mises en œuvre.

Le premier guide méthodologique pour l'évaluation des expérimentations sociales à l'intention des porteurs de projets du FEJ, paru en 2009⁹, reprend cette opposition : « deux grands types de méthodes coexistent. On distingue les méthodes qui s'appliquent sur des échantillons représentatifs (de quelques centaines à quelques milliers d'individus, voire davantage), ou méthodes quantitatives, et les investigations approfondies sur des petits échantillons raisonnés de l'ordre de quelques dizaines d'individus, ou méthodes qualitatives » (p. 1, 2009). Thomas Delahais et Agathe Devaux-Spatarakis (2018) expliquent que depuis les années 2000, en vue d'améliorer les politiques publiques au travers de données probantes, les méthodes expérimentales et quasi expérimentales ont été mises en avant et légitimées par rapport à d'autres méthodes d'évaluation. Cela a été incarné par le FEJ qui privilégiait initialement l'utilisation de méthodes expérimentales ou quasi expérimentales.

Or les méthodes aléatoires et quasi aléatoires s'avèrent très souvent inadaptées aux projets financés par le FEJ. Ce dernier va donc progressivement financer d'autres types d'évaluation avec une pluralité de méthodes dites « qualitatives ».

La reconnaissance et la formalisation des méthodes qualitatives dans l'évaluation sont des enjeux importants. En effet, alors qu'un certain nombre de méthodes quantitatives d'évaluation font l'objet de définitions illustrant des protocoles méthodologiques extrêmement précis comme pour l'expérimentation aléatoire ou randomisée (Gurgand, 2014), la double différence (Behaghel *et al.*, 2013), la méthode d'appariement ou *matching* (Arceneaux *et al.*, 2006) ou encore la régression par discontinuité (Fack, Grenet, 2015), les méthodes qualitatives sont présentées comme univoques, voire monolithiques, et plus souvent décrites par leurs outils de recueil de données que par leurs démarches méthodologiques diversifiées. Ainsi, Anne Revillard observe que « les méthodes qualitatives [...] peuvent être – à tort – moins perçues que leurs consœurs comme faisant appel à un savoir-faire et des techniques spécifiques » (Revillard, 2018, p. 4).

Au-delà des enjeux disciplinaires, les questions préalables à toute démarche d'évaluation sont les suivantes : pourquoi veut-on évaluer ? Que cherche-t-on à savoir ? Que souhaite-t-on faire des résultats de cette évaluation ?

⁹ <https://experimentation-fej.injep.fr/IMG/pdf/guide-pour-l-evaluation-des-experimentations.pdf>

Répondre à ces questions n'est pas si évident. Ainsi, Thomas Delahais et Agathe Devaux-Spatarakis (2018) dans leur étude sur la commande publique montrent l'absence de demande explicite, en particulier pour l'évaluation dite qualitative. En effet, les évaluations qui ne font pas appel à des méthodes aléatoires ou quasi aléatoires sont moins valorisées (Jatteau, 2013). Elles fournissent des réponses plus « ouvertes », plus complexes, moins dichotomiques, moins certaines qu'une mesure d'impact permettant de répondre simplement par oui ou non sur la probabilité d'un effet causal.

Produire de la connaissance : pour que celle-ci soit utile, mais aussi utilisable

Pour Delahais et Devaux-Spatarakis, il y a dans le champ des politiques publiques un réel besoin « de compréhension et d'exploration en profondeur » (2018, p. 2) et donc d'évaluation « à forte dimension explicative » « apportant des explications aux situations observées et visant à mieux les comprendre » (*ibid.*, p. 4). Les différents articles de cette note rendent compte de la nécessité d'une phase de cadrage sur le terrain, afin de formuler ces questions évaluatives, en prenant le temps d'échanger avec les financeurs, les coordinateurs des territoires et les porteurs de projets. Pour ces derniers, peut-être plus que pour les autres, il s'agit de passer de la formulation d'un problème concret à l'élaboration d'une problématique évaluative.

Formuler l'importance des questions évaluatives conduit à répondre aux questions suivantes : qui formule ces questions ? À qui doivent servir les résultats d'évaluation ? D'ailleurs, même la mesure d'impact qui pose toujours la même question, à savoir « le dispositif atteint-il les objectifs fixés ? », nécessite d'emblée de se demander *par qui* les objectifs sont fixés.

Dans son ouvrage sur une analyse de la mise en application de politiques publiques, Bernard Perret insiste sur l'écart entre « les intentions des décideurs » qui n'ont qu'« une vue partielle et biaisée des situations » et les acteurs de terrain « qui font face à des réalités complexes, ont un point de vue autonome et sont influencés par leur éthique » (Perret, 2014, p. 22-23). La prise en compte du point de vue et des attentes des uns et des autres est donc un préalable indispensable.

Patrice Duran va plus loin, puisque pour lui, il ne s'agit pas de produire de la connaissance utile, mais utilisable : « c'est à dire tout à la fois pertinente pour ceux qui en ont besoin et susceptible d'être assimilée par eux » (2018, p. 22). Selon lui, pour éviter le déficit d'appropriation des résultats des évaluations, celle-ci doit « être appropriée à son contexte et *par* son contexte » (*ibid.*, p. 22). En effet, pour qu'une évaluation soit pertinente, il est nécessaire de penser un questionnement et des méthodes « sur mesure » en fonction du contexte dans lequel elle s'inscrit.

Prendre en compte les différentes temporalités : repérer le moment du projet et les temporalités des acteurs

Nous entendons par « temporalité » les différents moments, échéances, agendas, rapport aux temps ou encore priorités des parties prenantes d'un dispositif et de son évaluation. Un dispositif innovant n'est pas un dispositif mature. Il est alors indispensable de voir où en est le dispositif en matière de formalisation, de connaissance des publics ciblés, d'habitude de travail du porteur, de structuration des partenariats, de compétences déjà acquises et à acquérir par les professionnels. Comme l'explique Bernard Perret, la temporalité est primordiale, « la phase du cycle de vie de la politique où intervient l'évaluation est également déterminante dans le choix des questions : les questions relatives aux conditions de mise en œuvre et la cohérence de la politique peuvent être examinées dès le début d'une action tandis que la

mesure des impacts sociaux nécessite davantage de recul » (Perret, 2014, p. 17). Mais au-delà du « moment du projet », « une expérimentation recouvre une temporalité multiple et complexe » en d'autres termes : expérimenter ça prend « des » temps (ANSA, 2014, p. 29). Il y a le temps du financeur ou des financeurs (politiques, secteurs privés parfois), le temps de l'évaluateur, le temps du porteur de projet, mais aussi les temps des publics ciblés par les dispositifs, qui peuvent de surcroît être à des moments de vie différents. Ainsi, certains jeunes peuvent être à un moment de vie où ils peuvent ou non s'engager dans le dispositif proposé (Kerivel, 2015).

Des démarches inductives : du terrain à la montée en généralité

L'objectif du travail mené dans cette note est de participer à une réflexion nécessaire sur les méthodes d'évaluation de dispositifs innovants, « en construction », le plus souvent à dominante qualitative, élaborées à partir de situations concrètes. En effet, afin de ne pas penser l'évaluation hors sol, il faut considérer la temporalité, le budget, la pluralité des acteurs (commanditaires, financeurs, porteurs de projets, évaluateurs, partenaires, etc.), ayant des enjeux, des représentations, des attentes différentes, mais aussi les imprévus et les changements au fil de l'eau dans les dispositifs en construction. Il faut également considérer la population bénéficiaire de ce dispositif et les distances sociales entre cette population et les évaluateurs, comme des freins qui empêchent potentiellement la réalisation de l'évaluation, voire l'atteinte des objectifs du projet.

Eu égard au contexte de cet appel à expérimentations et des projets sélectionnés, le FEJ a fait le choix d'une démarche inductive, parce qu'elle propose de partir du terrain, et donc d'envisager la formulation d'une question évaluative à partir du contexte concret et de la pluralité des enjeux posés par ceux qui font l'objet de l'évaluation. Cette note vise à formaliser des démarches d'évaluation inductives et à réfléchir aux méthodes et aux outils à partir de cinq exemples concrets. Il s'agit de montrer comment les différents acteurs concernés par la démarche – évaluateur, porteur de projet, bénéficiaires de projet – sont nécessairement pris en considération dans les va-et-vient que constituent les différentes étapes d'une évaluation, de la construction d'une problématique à l'analyse des données et à la restitution des résultats.

Les démarches inductives s'opposent aux approches hypothético-déductives. Elles s'ancrent dans l'empirisme pour construire une théorie par le biais d'une montée en généralité. Collecte des données, analyse et théorie sont étroitement liées. « On ne commence pas avec une théorie pour la prouver, mais bien plutôt avec un domaine d'étude et on permet à ce qui est pertinent pour ce domaine d'émerger » (Corbin, Strauss, 1990, p. 23).

Ce travail de réflexion est donc issu du va-et-vient entre théorie et terrain sur les méthodes d'évaluation qualitatives dans le cadre de l'évaluation de politiques de jeunesse. Si l'on peut être tenté par la possibilité de comparaison ou l'efficacité qu'offre une standardisation de l'évaluation et de rechercher des outils clés en main pour l'évaluation des politiques de jeunesse, l'évaluation de projets « en construction » en direction des jeunes des territoires d'outre-mer invite au contraire à une évaluation « sur mesure ». Il s'agit de relever un certain nombre de défis pour produire une connaissance utile. Il est alors possible de dégager des enseignements généraux de ces évaluations sur mesure.

Dans les coulisses de cinq évaluations : un retour réflexif sur la méthodologie

En nous intéressant ici aux coulisses de l'évaluation, nous sommes en phase avec l'idée selon laquelle la « théorie ne peut pas être séparée du processus par lequel elle est produite » (Glaser, Strauss, 2010, p. 88). Il s'agit moins d'exposer des résultats que de s'interroger sur des démarches et des outils d'évaluation susceptibles d'être utilisés dans le cadre d'autres démarches évaluatives et nourrir ainsi une réflexion plus large sur les méthodes d'évaluation de dispositifs innovants. La construction d'une problématique évaluative à partir des échanges entre les différents acteurs concernés, l'élaboration d'outils de recueil de données appropriés, la remise en cause des catégories, la mise à l'épreuve des premiers résultats sont autant d'étapes qui seront abordées. Il s'agit également de rendre visibles les potentiels obstacles à l'évaluation de dispositifs jeunesse et les innovations méthodologiques permettant de les contourner.

La première partie de cette note s'intéresse aux échanges entre les différents acteurs pour la production de connaissance, de l'émergence de la problématique évaluative jusqu'à la production de résultats finaux. Il s'agit de montrer comment il est possible de produire de la connaissance à partir des questions de terrain. Une évaluation de politique publique impulsée par l'État (de manière descendante ou « top-down »), ou de dispositifs portés par une association ou un territoire (de manière ascendante ou « *bottom-up* »), implique un certain nombre d'acteurs : le ou les financeurs, l'État, les acteurs locaux (directions et professionnels de terrain), les partenaires, les bénéficiaires (jeunes, parents...) et, bien sûr, les évaluateurs. Difficile de produire de la connaissance utile et utilisable par les acteurs de terrain, sans les considérer et les impliquer. Mais de quelle manière mobiliser les acteurs de terrain ? À quelle étape du processus évaluatif ? Sous quelles formes ?

Faire émerger une problématique évaluative à partir des problèmes et questions formulées par les acteurs du terrain, discuter des premières données recueillies dans la phase exploratoire et confronter les interprétations et concepts mobilisés par la recherche aux différents acteurs de terrain, recueillir auprès d'eux des données complémentaires au regard des échanges, donner la parole aux acteurs au moment de la phase d'analyse, y compris des populations bénéficiaires, sont autant d'étapes intéressantes à décrire. Comment formaliser ces étapes ? Qu'apportent-elles à la démarche évaluative ?

Quelles postures sont adoptées par l'évaluateur lors des étapes successives de l'évaluation :

- suspension temporaire de son cadre théorique lors de son temps d'exploration et construction de la problématique dans un va-et-vient entre le terrain et la théorie ;
- mobilisation de références théoriques pour catégoriser les données récoltées sur le terrain au fur et à mesure du recueil ;
- prise en compte des retours des différents acteurs de terrain sur les différentes étapes d'analyse ;
- travail de réflexivité sur le lien entre contexte de l'évaluation et production des résultats ?

Le premier article intitulé « D'une commande évaluative à la réalisation d'une étude : des évolutions méthodologiques pour améliorer l'action publique » (Geste-CREDOC) propose de décrire pas à pas la construction d'une démarche évaluative visant à apporter des informations utiles aux porteurs et aux professionnels de terrain des différents projets. Les entretiens exploratoires ont permis de dégager un questionnement commun : la difficulté de repérage et de captation des jeunes éloignés des institutions,

visés prioritairement par les dispositifs d'insertion. C'est donc à cet objectif, fixé collectivement, que l'évaluation tentera de répondre.

Le second article « Concilier les différents intérêts d'apprentissage d'une expérimentation : l'apport d'un questionnaire évaluatif permettant une montée en généralité » a été écrit à quatre mains par l'évaluateur (Quadrant Conseil) et l'un des deux porteurs de projets évalués (Vagabond Lab) Il présente une démarche innovante de coconstruction du questionnaire évaluatif. Il propose également de mettre en lumière les apports d'une telle démarche afin que les résultats de l'évaluation puissent être utiles et utilisables par le porteur de projet. Pour construire son évaluation, Quadrant Conseil a expérimenté une phase de cadrage en laissant toute la place à la coordination, en travaillant par étapes et en s'appuyant à la fois sur des échanges avec les deux porteurs de projets mahorais, des observations de terrain, la conduite d'une revue de littérature pour construire une problématique générale. Cette approche originale de construction des questions évaluatives a permis de produire des résultats utiles pour les porteurs de projet, mais également des enseignements à destination d'autres acteurs (FEJ, autres porteurs de projets, chercheurs).

Enfin, dans le troisième article « Entre théorisation et contextualisation. Retour sur l'élaboration d'un outil d'évaluation des compétences entrepreneuriales à La Réunion », le SocialLab décrit l'expérience d'évaluation d'un projet soutenu à La Réunion. Il s'agit d'analyser les effets sur l'employabilité et les capacités entrepreneuriales d'étudiants en grande fragilité d'un dispositif d'« entrepreneuriat de soi » nommé « Cré'acteurs », expérimenté par l'université de La Réunion à destination d'étudiants issus de lycées professionnels. Cet article revient sur la construction d'une méthodologie d'enquête « sur mesure » visant à mesurer les compétences sociales des jeunes et l'évolution de celles-ci avant et après la participation au dispositif. Pour élaborer un outil prenant la forme d'une grille d'auto-évaluation des compétences par les jeunes, le SocialLab s'est appuyé sur des entretiens exploratoires avec les acteurs du projet et les jeunes. Les résultats obtenus par l'intermédiaire de cette grille ont été analysés au travers de la réalisation d'entretiens d'approfondissement avec un certain nombre de ces jeunes.

Dans le prolongement de cet article, la seconde partie de cette note propose de présenter des outils de recueil de données qualitatifs et inductifs pour être au plus proche de la réalité des acteurs. Outil important des méthodes de recueil de données qualitatives, l'entretien comme « situation d'exception », pour reprendre le terme utilisé par Yaëlle Amsellem-Mainguy et Arthur Vuattoux dans leur ouvrage *Enquêter sur la jeunesse. Outils, pratiques d'enquête, analyses* (2018), vise à « faire parler » des personnes sur leur vécu afin d'accéder à leur réalité et éviter d'imposer des catégories, présentes dans un questionnaire et parfois en décalage avec la réalité du terrain. Mais l'entretien, son cadre, la présence de l'enquêteur et ce qu'il représente, les questions qu'il pose produisent aussi un certain nombre de biais. Aussi, des outils de recueil de données adaptés aux populations, aux jeunes et aux thématiques ont été imaginés, testés et mobilisés par des équipes d'évaluateurs. L'échelle des territoires (des communes à la région) inhérente aux politiques de jeunesse (Parisse, 2020), qu'il s'agisse « des politiques de jeunesse et d'éducation populaire » ou des politiques « en direction des jeunes » ou encore des « politiques de la jeunesse » est à l'origine d'un certain nombre d'appels à projets ciblant des jeunes sur des territoires précis. Les territoires d'outre-mer ont peu de points communs entre eux, si ce n'est une catégorie administrative liée à leur attachement à un ministère et leur histoire coloniale. En effet, ces territoires soumis à des régimes administratifs et juridiques très différents se distinguent par des situations politiques, sociales, économiques et culturelles à l'origine de la diversité des jeunes qui y vivent. Ce fait est indispensable à considérer dans l'élaboration des outils de recueil de données.

Le premier article de cette seconde partie, « La parole des jeunes bénéficiaires comme force de preuve qualitative des effets des projets », écrit par le cabinet Pluricité, présente un travail visant à produire de la connaissance sur les effets de dispositifs sur le parcours des jeunes. Pour réaliser l'évaluation de plusieurs projets sur le territoire martiniquais, Pluricité a donné la parole aux jeunes bénéficiaires. Au regard de la diversité des projets, l'évaluateur a mis en place une méthodologie qui s'appuie sur des entretiens approfondis avec les jeunes à différents moments du dispositif afin de saisir les effets des projets sur ces derniers. Pluricité s'est appuyé sur deux outils de collecte et de restitution de la parole des jeunes : une grille de collecte autour de quatre types d'effets attendus et d'une échelle de notation utilisée lors des entretiens, et une fiche « persona » qui, sous forme de portrait, replace le projet dans le parcours personnel et professionnel des jeunes.

Le second article, écrit par l'agence Phare, s'intitule « Enquêter sur un sujet tabou. Les apports des focus groups et outils projectifs pour étudier l'implication de jeunes guyanais-es dans le trafic de cocaïne ». Il propose de faire un retour réflexif sur une partie de la phase diagnostic de la démarche d'évaluation visant à rendre compte du phénomène « des mules », d'une part, et des actions de prévention ciblant les jeunes, d'autre part. L'agence Phare a cherché à donner la parole aux lycéens et aux lycéennes de Saint-Laurent-du-Maroni par l'utilisation d'outils projectifs lors de focus groups. Ce protocole innovant a permis à des jeunes cumulant des identités sociales et ethniques « dominées » de prendre la parole de manière légitime et de dépasser un certain nombre de biais évaluatifs sur le sujet tabou d'une pratique illégale.

Le tableau des pages suivantes présente les enseignements de l'analyse des cinq protocoles d'évaluations décrits dans la note. Il synthétise la réflexion sur les méthodes d'évaluation de dispositifs « en construction » au travers de leurs démarches d'évaluation, des axes impliqués ainsi que des questionnements soulevés par ces démarches évaluatives.

Première partie : Les échanges entre les différents acteurs pour la production de connaissance, de l'émergence de la problématique évaluative jusqu'à la production de résultats finaux

| DÉMARCHE D'ÉVALUATION | AXES IMPLIQUÉS | QUESTIONNEMENTS |
|---|--|--|
| 1/ Un temps de cadrage nécessaire avant de lancer l'évaluation afin d'élaborer une problématique évaluative à partir : | des attendus des différents acteurs : financeurs, porteurs de projets et des éventuels autres acteurs impliqués dans le dispositif et l'évaluation | <i>Quelles sont les questions que se posent les différents acteurs en présence ?</i> |
| | de la temporalité de l'évaluation | <i>Qu'est-il possible de regarder et de mesurer dans le temps imparti ?</i> |
| | des moyens d'agir des différents acteurs (financeurs, porteurs de projets..) afin de produire une connaissance utilisable par ceux-ci | <i>Quel est le cadre des possibles préconisations ?</i> |
| | des moyens financiers et humains du système de suivi et d'informations | <i>Qu'est-il possible de regarder et de mesurer compte tenu des moyens financiers et humains ? Que choisira-t-on d'évaluer (et de ne pas évaluer) pour une évaluation rigoureuse scientifiquement ?</i> |
| 2/ Une immersion sur le terrain afin : | d'observer le dispositif à évaluer pour rendre compte de l'action concrète, au-delà du récit qui en est fait dans le cadre de la réponse à l'appel à projets | <i>Quel est l'écart entre le récit qui est fait du dispositif et sa réalité ?</i> |
| | de saisir le moment du projet pour définir l'évaluation | <i>Le projet est-il encore émergent, nécessitant une évaluation chemin-faisant, explicative et compréhensive, ou assez mature pour envisager d'analyser les effets de celui-ci ?</i> |
| 3/ Une mobilisation des concepts en sciences humaines et sociales a posteriori de l'immersion sur le terrain : | pour prendre de la hauteur sur les observations réalisées | <i>Quels concepts des sciences humaines et sociales peuvent être mobilisés pour comprendre les premières données recueillies ?</i> |
| | produire une connaissance utile au terrain, au commanditaire et au-delà | <i>Comment les questions repérées sur le terrain à l'aune de la théorie mobilisée permettent la rédaction de la problématique évaluative définitive ?</i> |
| 4/ Une méthodologie impliquant les porteurs de projet et les jeunes concernés à des moments précis de la démarche : | par la validation des indicateurs produits par l'évaluateur par les porteurs de projet connaissant le territoire et la population enquêtée | <i>Les porteurs de projets valident-ils les indicateurs repérés par les évaluateurs ?</i> |
| | par le test des outils de recueil de données et la possibilité de les voir évoluer dans une démarche de va-et-vient entre théorie et terrain | <i>Que faut-il modifier (questions, modalités de recueil, langues, médias..) pour que les outils de recueil de données soient adaptés à la population et aux questionnements ?</i> |
| | par la sollicitation des porteurs de projet et des jeunes, afin de leur permettre de faire un retour sur l'analyse des données recueillies | <i>Que pensent les porteurs de projet et les jeunes de l'analyse réalisée par l'évaluateur ?</i> |

| <p style="text-align: center;">Seconde partie. Des outils de recueil de données inductifs pour être au plus proche de la réalité des acteurs</p> | | |
|---|---|--|
| DÉMARCHE D'ÉVALUATION | AXES IMPLIQUÉS | QUESTIONNEMENTS |
| <p>1/ Un ancrage des outils et des recueils de données qualitatives dans une temporalité et un contexte :</p> | <p>en partant des éléments de diagnostic existant, voire en les complétant lors du recueil de données</p> | <p><i>Quelles informations peut-on retenir d'un diagnostic, quels besoins de compléments ?</i></p> |
| | <p>en faisant un état des lieux des données propres au projet (population, suivi...) pour pouvoir les traiter scientifiquement</p> | <p><i>Quelles sont les données existantes sur le projet qui peuvent être utilisées par l'évaluation ?</i></p> |
| | <p>en privilégiant une analyse par croisement des regards et expériences d'acteurs des principaux groupes en présence (porteur, partenaires, jeunes, parents...) pour accéder aux différentes réalités</p> | <p><i>Quels sont les points de vue des différents acteurs du projet sur le diagnostic, le projet, une situation, un jeune ou groupe de jeunes ?</i></p> |
| <p>2/ Une implication des acteurs en tant qu'experts des situations : professionnels, jeunes dans la construction des outils de recueil de données et le recueil en lui-même :</p> | <p>en réalisant un travail de pédagogie pour présenter l'évaluation aux acteurs et aux jeunes</p> | <p><i>Comment présenter concrètement l'évaluateur et l'évaluation aux différents acteurs ?</i></p> |
| | <p>en construisant éventuellement des outils ayant un double emploi : outils de suivi pour le porteur de projet et outils de recueil de données pour l'évaluateur</p> | <p><i>Quelles sont les données qui peuvent servir aux professionnels (pour le suivi du projet) et aux évaluateurs (pour l'évaluation) ?</i></p> |
| | <p>en considérant les jeunes comme « sachant » par un positionnement naïf et non jugeant (demande d'explicitation sur une situation ou sa propre évolution, valorisation de l'explicitation à plusieurs)</p> | <p><i>Quelles méthodes (entretien individuel, collectif...) pour permettre aux jeunes de rendre compte de leur expertise sur un sujet et/ou leur situation ?</i></p> |
| <p>3/ Une construction des outils de recueil de données pour accéder à l'expérience des jeunes bénéficiaires des dispositifs :</p> | <p>en repérant les différents freins au recueil de données (méfiance vis-à-vis de l'institution, distance sociale avec les évaluateurs, difficulté à prendre des rendez-vous liée à la précarité des situations, difficultés de lecture, difficultés à exprimer ses émotions, ses ressentis en français, caractère tabou/sensible du sujet)</p> | <p><i>Quelle pourrait être la méthode susceptible de lever le plus de freins possible pour accéder à l'expérience et au vécu des jeunes ?</i></p> |
| | <p>en innovant méthodologiquement afin de recueillir l'expérience des jeunes sur des sujets sensibles en considérant l'ensemble des biais de l'évaluation et de l'évaluateur</p> | <p><i>Quels médias, quelles techniques peuvent être mobilisés pour faire parler d'un sujet sensible et recueillir les informations recherchées ?</i></p> |
| | <p>en soumettant les résultats et l'analyse des données aux jeunes concernés</p> | <p><i>Que pensent les jeunes des premières analyses réalisées par les évaluateurs ?</i></p> |
| <p>4/ Un positionnement des jeunes comme acteur des dispositifs :</p> | <p>en leur donnant accès à la connaissance produite et leur permettant de réagir par rapport à celle-ci</p> | <p><i>Comment organiser les restitutions de résultats auprès des jeunes afin d'avoir un retour de leur part ?</i></p> |
| | <p>en favorisant des méthodes pour aider à l'élaboration d'une « politisation des discours »</p> | <p><i>Quelles méthodes de recueil de données collectives dans des temps d'animation peuvent permettre aux groupes de se positionner et de formuler un discours et des opinions ?</i></p> |

Bibliographie

Amsellem-Mainguy Y., Vuattoux A., 2018, *Enquêter sur la jeunesse. Outils, pratiques d'enquête, analyses*, Paris, Armand Colin.

ANSA., 2014, *L'expérimentation sociale à l'épreuve du terrain. Un bilan d'une décennie d'expérimentations sociales en France* ([en ligne](#)).

Arceneaux K., Gerber A. S., Green D. P., 2006, « Comparing experimental and matching methods using a large-scale voter mobilization experiment », *Political Analysis*, n° 1, vol. 14, p. 37-62.

Becker H. S., 2002, *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte.

Becker H. S., 2009, *Comment parler de la société. Artistes, écrivains, chercheurs et représentations sociales*, Paris, La Découverte.

Behaghel L., Crepon B., Gurgand M., Kamionka T., Laquien L., Rathelot R. et al., 2013, « L'accompagnement personnalisé des demandeurs d'emploi », *Revue française d'économie*, n° 1, vol. 28, p. 123-158.

CREDOC, 2012, *Bilan méthodologique des évaluations conduites par le CREDOC dans le cadre du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse*, CREDOC, coll. « Cahier de recherche » n° 300 ([en ligne](#)).

Corbin J., Strauss A., 1990, *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Sage Publications.

Delahais T., Devaux-Spatarakis A., 2018, « Évaluation des politiques publiques et sociologie : état des lieux d'une relation distanciée », *Sociologies pratiques*, n° 36, p. 47-56.

Duran P., 2018, « L'évaluation des politiques publiques. Les sciences sociales comme sciences de gouvernement », *Idées économiques et sociales*, n° 193, p. 6-27.

Duran P., Erhel C., Gautié J., 2018, « L'évaluation des politiques publiques. Les sciences sociales à l'épreuve », *Idées économiques et sociales*, n° 193, p. 4-5.

Fack G., Grenet J., 2015, « Improving college access and success for low-income students. Evidence from a large need-based grant program », *American Economic Journal: Applied Economics*, n°2, vol. 7, p. 1-34.

Glaser B. G., Strauss A. L., 2010, *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin.

Gurgand M., 2014, « Pourquoi et comment expérimenter dans le domaine éducatif ? », Cours au collège de France, 13 novembre ([en ligne](#)).

James S., 2018, *Illettrisme, insertion professionnelle, santé : des défis pour les politiques de jeunesse en outre-mer. Enseignements des évaluations d'expérimentations*, INJEP Note & rapports/Note thématique ([en ligne](#)).

James S., Bricet R., 2021, *Regard sur l'expérimentation sociale. Enquête auprès des porteurs de projets du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse*, INJEP Notes et rapports/Note thématique ([en ligne](#)).

Jatteau A., 2013, *Les expérimentations aléatoires en économie*, Paris, La Découverte.

Kerivel A., 2015, « Recueillir l'expérience d'enfants : de la théorisation enracinée à l'innovation méthodologique. Violence, harcèlement et empathie du point de vue d'élèves de 9 à 12 ans », *Approches inductives*, n° 2, vol. 2, p. 95-128.

Kerivel, A., 2015, « Confrontation des temporalités et des représentations. Quand l'expérimentation fait évoluer les catégories institutionnelles », *Agora débats/jeunesses*, n° 69, p. 87-100 ([en ligne](#)).

Kerivel A., Cathelineau F., Réguer-Petit M., Rivat E., Picon E., 2018, « Le rôle des réseaux dans le changement d'échelle de l'innovation sociale », *INJEP Analyses & synthèses*, n°8 ([en ligne](#)).

Kerivel A., James S., 2018, « L'expérimentation sociale : étapes et méthodes d'évaluation », INJEP Fiches repères ([en ligne](#)).

Labadie F., Parisse J., 2019, « Une territorialisation "par le haut" des politiques de jeunesse ? Retours sur des mises en récit d'expérimentations », *Cahiers de l'action*, n° 54, p. 87-94. ([en ligne](#)).

Loncle P., 2013, « Jeunes et politiques publiques : des décalages croissants », *Agora débats/jeunesses*, n° 64, p. 7-18 ([en ligne](#)).

Michelat G., 1975, « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie », *Revue française de sociologie*, n° 2, vol. 16, p. 229-247.

Parisse J., 2020, « Politiques de jeunesse : significations et enjeux d'une notion multiforme », INJEP Fiches Repères ([en ligne](#)).

Perret B., 2014, *L'évaluation des politiques publiques*, Paris, La Découverte.

Revillard A., 2018, Quelle place pour les méthodes qualitatives dans l'évaluation des politiques publiques ?, Sciences Po LIEPP, Working Paper n° 81.

Rouaud P., Sulzer E., 2011, « Les démarches d'évaluation en question », *Bref du CEREQ*, n° 281.

SGMAP-CGET, 2015, *Ensemble, accélérons ! Accompagner les acteurs de l'innovation dans leur changement d'échelle* ([en ligne](#))

Retrouvez l'intégralité de la note téléchargeable sur www.injep.fr

COMMENT ÉVALUER DES PROJETS INNOVANTS ENCORE EN CONSTRUCTION ?

PRODUIRE DE LA CONNAISSANCE À PARTIR DE QUESTIONS DE TERRAIN ET ACCÉDER À LA RÉALITÉ DES JEUNES

L'évaluation est aujourd'hui au cœur de la conduite des politiques ou actions publiques et prend une place toute particulière dans la logique de la politique de jeunesse « globale et intégrée » qui est celle de l'État depuis les années 2000. Mesurer les effets d'un dispositif et voir comment l'améliorer afin qu'il atteigne ses cibles, tels sont les deux principaux objectifs de l'évaluation des politiques publiques.

Cette note se concentre sur ce second objectif, particulièrement approprié aux dispositifs innovants, en construction, qui ne sont pas encore stabilisés ou suffisamment matures pour en mesurer les effets, et qui sont souvent conduits dans le cadre d'appels à projets, processus inhérent à la démarche ascendante (*bottom-up*) des politiques de jeunesse.

Elle participe ainsi à la réflexion sur les méthodes d'évaluation à dominante qualitative de dispositifs innovants « en construction », à partir de l'examen de cinq évaluations de ce type, ancrées dans des réalités complexes et des territoires différents, qui ont notamment cherché à recueillir l'expérience de la population ciblée, à savoir les jeunes, alors même que les dispositifs peinaient parfois à l'atteindre.

La première partie de cette note montre que l'évaluation gagne à s'appuyer sur des échanges approfondis entre les différents acteurs, à partir de questions de terrain, pour faire émerger des résultats finaux d'évaluation utiles et appropriés par les acteurs. La seconde partie présente deux exemples d'outils de recueil de données conçus avec les acteurs dans le cadre de projets en construction.

Si aucun protocole évaluatif ne ressemble à un autre, tout évaluateur aura un intérêt à avoir accès aux coulisses de ces évaluations qui ont atteint leur objectif, à savoir produire de la connaissance utile et utilisable.