

Petit précis méthodologique d'évaluation qualitative

Sophie Divay

Centre associé d'Ile-de-France au Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq), université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, CNRS, Paris

Les projets du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse renouvellent et questionnent les pratiques d'évaluation, au coeur de ce dispositif d'expérimentation. Dans le cas des approches qualitatives, la proximité avec les porteurs de projets, leurs attentes, peuvent fragiliser la nécessaire objectivité de l'évaluateur. Des réponses méthodologiques existent pour lui permettre de dessiner les contours d'une posture juste et rigoureuse.

En France, la démarche dite « d'expérimentation sociale » s'est récemment développée dans le champ de l'action publique. Elle a notamment été largement plébiscitée dans le cadre de la politique en faveur des jeunes, menée par Martin Hirsch, Haut commissaire à la jeunesse, qui a ouvert en avril 2009, une première session à projets du fonds d'expérimentation pour la jeunesse.

Créé par la loi du 1^{er} décembre 2008 généralisant le RSA, ce fonds était initialement prévu pour financer des projets favorisant l'insertion des jeunes de moins de 26 ans. Son champ d'application s'est par la suite étendu à l'ensemble des questions relatives à la jeunesse.

Le Centre associé au Céreq¹ d'Ile-de-France s'est positionné en tant qu'évaluateur d'une expérimentation portée par un rectorat s'inscrivant dans l'un des programmes de l'appel d'offres intitulé : « Prévenir le décrochage scolaire et organiser les collaborations pour suivre les jeunes décrocheurs ».

Cette réponse commune à ce rectorat et au centre associé au Céreq d'Ile-de-France a été retenue par le Haut commissariat à la jeunesse (HCJ), et les opérations concrètes de terrain ont démarré en septembre 2009. Avec un

recul de plus de deux ans, il est maintenant possible de tirer certains enseignements de cette mission d'évaluation qui présente une particularité, celle de reposer sur une approche qualitative, alors que la plupart des expérimentations financées par le HCJ devaient déployer des démarches quantitatives, et ce, conformément aux prescriptions méthodologiques des commanditaires. Il s'agira ici de rendre compte d'une expérience *a priori* marginale, mais qui, de fait, se révèle efficace car adaptée aux conditions réelles de réalisation du dispositif d'expérimentation.

LES OBJECTIFS DU PORTEUR DE L'EXPÉRIMENTATION

Sous l'impulsion de son recteur, l'académie s'est engagée en 2009 dans la mise en place d'une expérimentation sociale financée par le HCJ impliquant vingt lycées situés dans tous les départements de son territoire administratif. Le projet met l'accent sur la volonté du rectorat d'inciter les établissements choisis

NOTE

1. Centre d'études et de recherches sur les qualifications

à mettre en route ou à développer l'activité d'un dispositif prévu de longue date dans les textes : les Cellules d'action contre l'absentéisme² (C2A). La mission officielle de ces structures relève de la prévention des sorties sans qualification des élèves dont les absences et les signes de démotivation doivent donner lieu à une prise en charge rapide. Ces C2A sont composées de membres de la direction et de l'équipe éducative (proviseur, proviseur-adjoint, conseiller principal d'éducation [CPE], conseiller d'orientation-psychologue [COP], assistante sociale, infirmière scolaire, professeurs, etc.). Ce groupe de travail est censé se réunir régulièrement afin d'établir un diagnostic partagé sur les situations des élèves repérés. Ces derniers peuvent se voir offrir un accompagnement, souvent individualisé, pour les aider à construire un projet personnel et à s'investir dans une voie répondant davantage à leurs attentes. Un éventail de solutions est susceptible d'être proposé à l'élève, allant du tutorat à la participation à un atelier théâtre en passant par des visites d'entreprises. Pour aller vite, la finalité est de trouver le moyen de « raccrocher les décrocheurs ».

L'expérimentation comprend différentes actions réparties sur trois années scolaires (de septembre 2009 à juin 2012) : un appui méthodologique *in situ* réalisé par des consultants auprès des membres des C2A, une formation inscrite au PAF (plan académique de formation) portant sur les problématiques de l'adolescence,

une formation à l'entretien assurée par les consultants pour aider les enseignants dans leur fonction de tuteur, des séminaires dits inter-C2A réunissant certains membres de tous les lycées lors de journées thématiques, et des réunions de travail réservées aux chefs d'établissement.

L'application de ce programme devrait, à terme, entraîner une plus grande mobilisation des membres des C2A, ainsi qu'une prise en charge plus efficace des élèves « décrocheurs », et donc une baisse des taux d'absentéisme et d'abandon en cours d'études. Afin de mesurer les effets de l'expérimentation sur l'activité des C2A, le rectorat comptait sur une application informatique appelée « Suivi des élèves »² que les lycées devaient utiliser, entre autres pour enregistrer les élèves suivis par leur C2A.

DE LA MÉTHODE IDÉALE AUX NÉCESSAIRES AMÉNAGEMENTS

Les expérimentations lancées dans le cadre du HCJ s'appuient sur un cadre méthodologique dit innovant parce que encore assez peu répandu en France dans le domaine des politiques publiques. La principale approche recommandée est celle de la « randomisation » ou de « l'assignation aléatoire » ; elle suppose l'application de méthodes économétriques sophistiquées et s'inscrit, comme le souligne Thomas Le Bianic et Antoine Vion [4], dans une logique du pilotage en amont des politiques publiques. Les conditions de réalisation de l'expérimentation sociale du rectorat sont rapidement apparues incompatibles avec l'application d'une telle démarche d'évaluation pour plusieurs raisons.

Premièrement, les actions programmées portaient sur le fonctionnement de structures collectives, les C2A, dont il s'agissait d'observer les évolutions des dynamiques relationnelles et organisationnelles. Si de tels changements sont objectivables, ils sont difficilement quantifiables.

Deuxièmement, les variations des taux d'absentéisme et d'abandon ne sont pas de bons indicateurs de l'efficacité de l'activité des C2A. D'une part, les établissements présentaient des situations très contrastées ; pour beaucoup, la C2A restait à construire, même si une structure portant ce nom existait. Les résultats obtenus au cours d'un suivi sur trois années ne pouvaient donc pas être significatifs. D'autre part, même si les C2A avaient été d'emblée fonctionnelles, la fiabilité des données quantitatives sur l'absentéisme et le décrochage, produites par les établissements, pose question. En effet, les pratiques d'enregistrement observées montrent une très grande diversité, notamment en ce qui concerne les critères appliqués, et ce, tant d'un établissement à l'autre, qu'au sein d'un même établissement d'une année sur l'autre.

Troisièmement, l'outil informatique « Suivi des élèves » n'a pas fourni les éléments de suivi escomptés puisque son utilisation a connu un démarrage très lent dans les lycées qui ont été confrontés à des difficultés techniques et qui ont perçu cette application comme une source supplémentaire de (sur)charge de travail. Par ailleurs, comment aurait-on pu interpréter des variations du nombre d'élèves accompagnés en C2A, sachant par exemple que l'opérateur consultant encourage les équipes à mieux cibler les élèves en difficulté, entraînant de ce fait, peut-être une baisse du nombre

NOTE

2. Nom d'emprunt permettant le respect de l'anonymat de l'académie concernée par l'expérimentation.

d'élèves suivis. Comment alors interpréter de tels éventuels résultats en s'en tenant à des données chiffrées ?

L'option méthodologique retenue a été celle de l'approche qualitative qui, si elle ne se conforme pas au modèle méthodologique dominant, ne trahit pas pour autant les orientations du HCJ puisque le *Guide méthodologique pour l'évaluation des expérimentations sociales*, publié en 2009, contient [2, p. 17] la préconisation suivante : « L'approche qualitative se justifie aussi comme démarche spécifique appropriée à certains types de questionnements qui ne peuvent pas, ou difficilement, faire l'objet de mesures quantitatives. Face à l'évaluation objectivée par la mesure, elle introduit un jugement de type inductif et compréhensif. » Cette consigne nous a autorisés à aller au-delà des aménagements déjà proposés par des économistes comme Philippe Lemistre [3] qui estime, pour sa part, que « les enquêtes de terrain qualitatives en amont, menées parallèlement, doivent accompagner le test expérimental ».

QUELLE POSTURE ADOPTER EN TANT QU'ÉVALUATEUR ?

Afin de s'acquitter au mieux de ses fonctions, l'évaluateur doit tenter d'adopter une attitude aussi neutre que possible, même si l'application de méthodes qualitatives le met moins à l'abri qu'une démarche quantitative. Il est, en effet, directement confronté aux personnes concernées par l'expérimentation à travers les entretiens ou les observations qu'il mène. La nécessaire prise de distance vis-à-vis du terrain suppose un travail réflexif constant qui l'amène à s'interroger *a posteriori* sur les biais

qu'il a pu introduire afin d'éviter de répéter les mêmes erreurs, sachant que sa simple présence introduit des perturbations qu'il ne peut pas de toute façon neutraliser [5]. Il aura à interpréter les résultats obtenus en tenant compte des biais identifiés. Un des plus fréquents est sans doute celui des attentes de rôle que les interlocuteurs rencontrés ont à son égard. Le titre d'évaluateur est lourd à porter : il évoque souvent une démarche d'audit, de contrôle, d'inspection. Ainsi, certains des proviseurs rencontrés dans le cadre de notre expérimentation se sont-ils efforcés de mettre en valeur, de façon parfois assez appuyée, le bon fonctionnement de leur établissement ou de leur C2A. Ces efforts ont été d'autant plus déployés que des tensions, voire conflits, existaient entre la direction et les personnels. Charge alors à l'évaluateur de rappeler ce qu'il vient évaluer : en l'occurrence, non pas le bon ou mauvais fonctionnement de la C2A, mais les actions dispensées dans le cadre de l'expérimentation.

Dans un tel contexte, il est essentiel de s'en tenir à des questions simples, telles que : « Qu'avez vous pensé de l'accompagnement proposé ? », et de les répéter à l'identique sur tous les terrains. Sont par ailleurs à bannir tous jugements de valeurs portés sur les acteurs dans le milieu considéré (lycée d'accueil, autres lycées, services des inspections académiques et du rectorat, etc.). Les discours et positionnements des acteurs seront appréhendés selon une approche compréhensive, cherchant à dégager le sens qu'ils donnent à leurs actions, c'est-à-dire les logiques qu'ils poursuivent et leur cohérence interne.

Enfin, neutralité et approche compréhensive assureront d'autant mieux

un relevé objectif des informations que l'évaluateur s'abstiendra de délivrer tout conseil ou toute préconisation avant la fin du dispositif, résultats qu'il livrera en garantissant l'anonymat des personnes et des structures. Rien ne l'empêche, en revanche, de rendre compte de l'avancement de ses investigations en présentant, par exemple lors de comités de pilotage, le calendrier des opérations réalisées et programmées, ainsi que les méthodes appliquées pour collecter et analyser les données.

OBJETS ET TECHNIQUES D'ÉVALUATION

Afin de construire sa démarche, l'évaluateur a tout intérêt à définir *a priori*, au moins dans les grandes lignes, l'objet de son évaluation. S'il est mandaté pour évaluer les effets de l'expérimentation mise en œuvre, il ne saurait s'en tenir à déterminer si les objectifs du porteur ont été ou non atteints. Il lui incombe non seulement de répondre aux questions du porteur, mais également de poser des questions à ce même porteur, notamment sur la cohérence de son projet de départ. Émergent, en effet, au cours du travail de terrain, des questionnements émanant des personnes concernées qui peuvent aller jusqu'à remettre en cause en grande partie la pertinence du dispositif. Ainsi, nombre des membres des C2A interviewés se disent satisfaits de l'accompagnement *in situ* effectué par les opérateurs consultants. Toutefois, ils pointent de nombreux facteurs endogènes et exogènes à l'institution qui entravent l'efficacité de leur action de prévention : que faire face à la diminution récente des places de stages offertes par les entreprises,

source de démotivation des élèves et cause d'absentéisme ? Comment pallier les conséquences déstabilisantes du fort *turn over* du personnel de direction existant au sein des établissements ? Ou encore, comment maintenir la mobilisation des enseignants, membres d'une CZA, touchés par la suppression de postes dans le cadre des fermetures de classes ?

La prise en compte des questions de départ, propres au porteur, ainsi que des questions émergentes, provenant des destinataires de l'expérimentation, suppose une approche empirique, mais aussi l'application d'un raisonnement inductif partant du recueil de faits particuliers, dont l'analyse débouche sur l'énoncé de principes généraux. Cette perspective constructiviste favorise la prise en compte de constats contre-intuitifs susceptibles de passer inaperçus faute d'une attention suffisante portée à la réalité des faits. Il faut, par exemple, interroger les professionnels des lycées pour mieux saisir les différentes facettes de l'absentéisme : quel profane aurait en effet imaginé que des élèves absentéistes passent une grande partie de leur temps dans les murs de leur lycée, en compagnie d'autres élèves, sans aller en cours ?

Cette démarche empirique, inductive et compréhensive, est mise en œuvre à travers l'utilisation de techniques dites classiques de la méthode qualitative. L'entretien semi-directif, enregistré, totalement ou partiellement retranscrit et fondé sur un guide d'entretien souple, représente un des instruments les plus utilisés. La passation des entretiens est de préférence individuelle ; faute de temps, elle peut être collective, mais il est alors préférable de rassembler des pairs au cours de la même interview (un groupe com-

posé de professionnels appartenant à la même catégorie) et d'éviter autant que faire se peut la réunion de personnels en interdépendance hiérarchique. Les entretiens téléphoniques sont également envisageables ; ils peuvent intervenir après une première interview menée en passation directe, et seulement afin de recueillir un complément d'information précis. S'ajoutent à ces techniques celles de l'observation non participante et de la constitution de monographies, description circonstanciée des composantes d'un milieu donné.

CONTEXTUALISATION DES DONNÉES

L'évaluateur ne saurait engager ses investigations sans, au préalable, procéder à une analyse configurationnelle du milieu dans lequel l'expérimentation se déroule. Faute d'une compréhension des interactions, interdépendances, réseaux, rapports de force, luttes qui structurent les relations entre différents acteurs d'une même sphère, ainsi que les relations entre les différentes sphères, il risque, au mieux, de faire preuve d'une grande naïveté dans l'interprétation de ses données et, au pire, d'être instrumentalisé ou manipulé par les personnes rencontrées selon les intérêts qu'elles défendent. Le « doute méthodologique » doit habiter toutes les démarches de l'évaluateur jusqu'au terme de son travail même si, au fur et à mesure, il saisira de mieux en mieux les composantes implicites et informelles de l'espace social localisé où il intervient. Pour ce faire, il lui faut organiser des entretiens individuels avec les acteurs-clés de l'expérimentation, souvent placés au plus haut de la hiérarchie de l'institution. Le but est

de les questionner sur leurs intentions de départ, leurs attentes par rapport au dispositif, leurs contraintes, leurs inquiétudes, mais aussi sur la nature des rapports, hiérarchiques ou non, entretenus avec les autres acteurs-clés. Beaucoup d'informations seront recueillies indirectement, c'est-à-dire à travers des commentaires ou propos accusateurs [8] que les uns formulent sur les autres. L'ensemble de ces informations n'a pour finalité que d'éclairer la réflexion de l'évaluateur et restera confidentiel.

L'ANALYSE DES DONNÉES COLLECTÉES

Que faire du matériau recueilli ? Et tout d'abord, quel crédit accorder aux discours des personnes interviewées ? Les risques d'imprécision, d'erreur (dans les dates, les noms, les lieux, etc.) existent, sans parler des fausses informations qui peuvent être volontairement délivrées. Un premier remède consiste à distinguer les différentes catégories de données. Le contenu d'un entretien est composé de faits objectifs, de description de pratiques et de points de vue subjectifs. Les deux premières composantes sont assez facilement vérifiables par le recoupement des entretiens menés dont le nombre ne doit pas être négligeable. Plus de 70 entretiens ont ainsi été menés auprès des dix premiers lycées ayant été accompagnés. Enfin, l'effet, dit de saturation, est un indice de la fiabilité des informations recueillies : il arrive, en effet, un moment où les questions posées suscitent des réponses semblables, et où l'apparition des réponses atypiques s'épuise. Ces réponses atypiques, parce que très originales ou porteuses de contradiction ou d'inco-

hérence par rapport aux réponses les plus fréquentes, sont très instructives car elles apportent un supplément d'information. Leur apparente contradiction s'explique bien souvent par la position singulière qu'occupe un interviewé par rapport aux membres de sa catégorie. Par exemple, les enseignants participent de manière générale assez peu aux C2A; or, au sein d'un établissement, nous avons rencontré une professeure, Mme D., très fortement impliquée dans la C2A qui essayait, sans grand succès, de susciter la participation de ses homologues. Cette énigme a vite été élucidée, lorsque Mme D., professeure de ST2S (série sciences et technologies de la santé et du social), a expliqué qu'elle avait exercé la profession d'assistante sociale pendant treize ans, avant d'entrer à l'Éducation nationale.

Il n'est pas envisageable de présenter ici l'ensemble des méthodes d'analyse du matériau recueilli; deux d'entre elles seront retenues car elles s'avèrent particulièrement opérationnelles. Il s'agit de la démarche comparative et de la construction de typologies.

Les comparaisons de données de même catégorie sont à établir dans le temps et dans l'espace. Les comparaisons synchroniques permettent en l'occurrence de mettre en regard les différents degrés d'activité des C2A (activité estimée en fonction de plusieurs indicateurs) des lycées considérés au cours d'une même période. Les comparaisons diachroniques offrent la possibilité d'évaluer les évolutions d'activité des C2A à un an d'intervalle.

Par ailleurs, malgré la non-calculabilité de certaines dimensions comme « les effets structurants de l'accompagnement sur le fonctionnement des C2A », une typologie de ces effets a pu être constituée. Comme

Dominique Schnapper [7] l'indique, ce traitement des données passe tout d'abord par un classement « par tas » du matériau empirique. Cette mise en ordre s'opère par regroupements thématiques progressifs. Les « tas » constitués sont à nouveau réorganisés au sein de *types* qui ne relèvent non pas d'une catégorisation des performances d'équipes (active, dynamique, passive, etc.), mais d'un ordonnancement de différents types d'actions perpétrées par le consultant sur des publics cibles. C'est ainsi qu'ont pu être identifiés plusieurs types d'effets « rationalisateurs » produits par le dispositif expérimental sur le fonctionnement des C2A (cf. tableau ci-dessous).

CONCLUSION

Pour finir, il convient d'insister sur la nature des résultats délivrés par l'évaluateur à l'issue de l'expérimentation. Les préconisations ne prendront pas la forme de conclusions définitives et d'orientations unidirectionnelles, mais mettront en évidence un éventail de causes dont la combinaison est susceptible, dans un contexte donné, d'améliorer l'efficacité du traitement des problèmes sociaux ciblés. On évitera ainsi de

sacrifier au travers méthodologique qu'Olivier de Sardan nomme « une réduction à un facteur unique ». Cette erreur d'interprétation tend à « réduire n facteurs, empiriquement observables et pouvant tous jouer un rôle dans l'"explication" d'une situation sociale locale, à un seul d'entre eux. (...) La complexité de la vie sociale et des interactions rend finalement rares les contextes où un facteur et un seul, peut être invoqué. Et pourtant, la "monofactorisation", autrement dit le fait de ne proposer à un processus social donné qu'une seule "cause" ou "origine" là où l'expérience de la recherche comme l'histoire des sciences sociales devraient inciter à plaider la multifactorialité, est loin d'avoir disparu du panorama des sciences sociales. » [6].

Quant à la généralisation des dispositifs testés, l'évaluateur se prononcera avec prudence, tant la réussite d'un transfert de « bonnes pratiques » d'un complexe espace-temps à un autre est peu assurée. Il est plus réaliste d'identifier des modes de transmission suffisamment souples permettant à de nouveaux acteurs de s'appropriier ces « bonnes pratiques » et de les adapter aux spécificités de leur milieu. ■

Typologie des effets « rationalisateurs » de l'accompagnement sur les C2A

Type de rationalisation des activités	Effets opératoires produits
Communicationnelle	Meilleure diffusion et partage de l'information, effet cohésif sur l'équipe, etc.
Organisationnelle	Structuration spatiale et temporelle du travail, calendrier, espace réservé aux C2A, etc.
Opérationnelle	Mise en place de nouvelles actions, redéfinition d'opérations, procédures, etc.
Fonctionnelle	Définition ou redéfinition des rôles et fonctions respectifs des membres des C2A
Instrumentale	Construction ou reconfiguration d'outils, fiches, formulaires, dossiers informatisés, etc.
Directionnelle	Ciblage des publics prioritaires, définition des décrocheurs et des absentéistes, etc.

BIBLIOGRAPHIE

- [1] **Divay Sophie**, 2011, L'évaluation qualitative : objectiver sans compter, *Bref*, n° 286.
- [2] **Haut Commissariat à la Jeunesse**, 2009, *Guide Méthodologique pour l'évaluation des expérimentations sociales*, Paris.
- [3] **Lemistre Philippe**, 2010, L'évaluation en sciences sociales est-elle un mythe ? Le cas des politiques éducatives, in Thomas Couppié, Dominique Epiphane *et alii*, *Évaluation et données longitudinales : quelles relations ?* XVII^{es} journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail. Céreq, Relief n° 30, mai 2010, pp.111-121, Marseille.
- [4] **Le Bianic Thomas, Vion Antoine**, 2008, Introduction générale, in Le Bianic Thomas, Vion Antoine, *Action publique et légitimités professionnelles*. LGDJ, Lextenso éditions, pp. 11-35, Paris.
- [5] **Mauger Gérard**, 1991, Enquêter en milieu populaire, *Genèses*, n° 6, pp. 125-143.
- [6] **Olivier de Sardan Jean-Pierre**, 2008, *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Bruylant-Acadamia, pp. 272-273, Louvain-La-Neuve.
- [7] **Schnapper Dominique**, 1999, *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*, PUF, Paris.
- [8] **Schwartz Olivier**, 1993, L'empirisme irréductible, Postface à Anderson Niels, Le Hobo. *Sociologie du sans-abri*, Nathan, Paris.