

# Titre de la communication : Conditions d'évaluation d'un projet d'aide à l'orientation vers le supérieur

## Julien BOURGEADE

### Résumé

*Quelles sont les conditions pour évaluer un projet d'aide à l'orientation vers le supérieur ? En s'appuyant sur l'exemple du dispositif d'aide à l'orientation « A vous le sup' » développé dans le cadre du PIA 3, cet article se propose de répondre à cette question par la description du processus de construction du protocole d'évaluation. Après avoir présenté les éléments de la littérature académique qui permettent de problématiser le concept d'orientation, ces référents théoriques seront mobilisés pour produire un protocole d'évaluation adapté aux propres conditions d'exercice du dispositif « A vous le sup' ».*

### Article

« La formation initiale est un premier indicateur de ce qui peut être un projet de vie et, plus largement, l'ensemble des activités de l'individu durant son passage dans le système éducatif » (Giret, 2000, p38). En se basant sur ce constat, il est pertinent de penser que l'école est la pierre angulaire de la construction du parcours de vie de l'élève. Cette construction se fait par l'intermédiaire de plusieurs moments clés d'orientation. Dès la fin du collège, l'élève doit opérer un choix important : poursuivre sa formation ou entrer au plus tôt dans la vie active. S'il décide de continuer ses études, s'impose alors à lui la sélection de la filière, générale, technologique ou professionnelle. Au lycée, ce processus de détermination est décuplé par les matières et options à choisir dans le cadre de la formation, et se conclut par la décision de poursuivre vers l'enseignement supérieur ou d'arrêter les études. A nouveau les choix à opérer seront multiples et variés.

Cependant concernant l'orientation dans le supérieur, « les jeunes ne partent pas à égalité au regard des ségrégations en amont de l'obtention du bac » (Lemistre, 2019). Le choix est donc au centre de la procédure, mais il peut être influencé par certains facteurs. L'orientation n'est pas un long fleuve tranquille, et ne dépend pas uniquement des « capacités » (Sien, 2000) de l'élève. Les différences entre les individus sont multiples et peuvent participer à conditionner leur accès (ou non) à l'enseignement supérieur.

L'observation du territoire de formation permet d'illustrer l'ampleur de ces différences d'accès. Citons le cas de la région des Hauts-de-France (HDF). Le Repère HDF N°25 de novembre 2020 spécial enseignement supérieur relève, en 2018, une proportion des 25-64 ans diplômés de l'enseignement supérieur inférieure à la moyenne de la France métropolitaine : 30,6 % pour les HDF, contre 36,9 % au national. Une des raisons de cette faible proportion est le taux de poursuite des bacheliers dans l'enseignement supérieur de la région en 2018, plus faible qu'à l'échelle nationale : 77,8 % pour les HDF contre 80 % pour la France métropolitaine. Une évolution, bien que faible, est toutefois à remarquer : ce même taux de poursuite des bacheliers dans l'enseignement supérieur était de 77 % dans les HDF en 2016, contre 79,5 % au national. L'évolution est donc un peu plus rapide dans les Hauts-de-France.

Cette amélioration est, semble-t-il, nécessaire au vu des difficultés que rencontre la forte population de jeunes de la région. Les chiffres suivants, issu de l'atlas des risques sociaux d'échec scolaire de l'année 2011, reflètent tout à fait la situation. En effet, en 2011, le pourcentage de non diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés atteignait 29,4 %, dépassant la moyenne nationale, située à 25,4 %. Des obstacles existent et freinent surtout l'arrivée des lycéens dans les filières du supérieur. Ce constat est illustré par le pourcentage de la population de la région rencontrant un « cumul de fragilités économique, familiale, culturelle en milieu urbain » (Boudesseul et al., 2016) : il atteignait 57 % en 2011, soit la plus grande

concentration de difficultés en France métropolitaine. Toujours la même année, l'exemple de la ville de Roubaix est illustratif de cette réalité : 60,2 % des jeunes de moins de 18 ans étaient issus de catégories sociales défavorisées.

La prise en compte de ces problèmes a incité les pouvoirs publics à agir. Leur action se matérialise par la création de dispositifs gouvernementaux financés par l'Etat, tel que le Plan d'Investissement d'Avenir (PIA). Encourageant les institutions locales à intervenir sur certaines problématiques, ce dispositif a permis la création de projets innovants. Parmi ceux-ci figure le dispositif « A vous le sup' » (Cf. Encadré 1), porté en 2019 par l'Université de Lille. De multiples acteurs du secteur de l'orientation participent à ce dispositif, qui cherche à faciliter l'orientation des jeunes vers l'enseignement supérieur au moyen de 4 actions distinctes : 1- Projet'ction, une action de sensibilisation aux métiers de demain ; 2- Une Plateforme numérique, qui centralise des informations ciblées sur l'orientation ; 3- Parcours de réussite, une action de sensibilisation à la vie étudiante ; 4- Une recherche action, pour évaluer l'ensemble du dispositif et chaque action.

L'action 4 est portée par le centre associé Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) de Lille. Cette action constitue mon terrain d'étude, terrain que je déclinerai en matériaux à traiter pour mener à bien l'évaluation.

Ainsi, cet article aura pour thématique **l'évaluation d'un projet d'aide à l'orientation**. L'analyse du dispositif « A vous le sup' », par l'intermédiaire de son évaluation par le Céreq, servira de base de travail à cette ambition. Néanmoins, ce dispositif est encore dans une phase de construction. Les différentes actions se mettent en place progressivement, bien qu'elles aient été touchées – et qu'elles le soient encore – par la crise sanitaire. L'action 4, dépendante pour partie de l'avancement de chacun des 3 axes d'intervention, s'en trouve mécaniquement impactée. Par conséquent, cet article ne sera pas en mesure de fournir des résultats concrets. Il se propose plutôt de rendre compte de la construction du processus d'évaluation. Ce raisonnement s'appuie sur des approches théoriques développées dans la littérature académique, mais aussi sur le travail opérationnel de conception, de construction de l'évaluation réalisé au sein du dispositif.

Ainsi, dans un premier temps, nous présenterons les éléments de cette littérature académique, qui permettent de penser l'aide à l'orientation et de mobiliser les apports méthodologiques et théoriques nécessaires à cette évaluation, dans une approche interdisciplinaire. Dans un second temps, nous mettrons en relation ces référents théoriques avec la situation du dispositif « A vous le sup' », par l'intermédiaire du protocole d'évaluation retenu.

### **Encadré 1 – Présentation du dispositif « A vous le sup' »**

Ce projet est financé par le PIA dans le cadre de la 3<sup>ème</sup> vague de subventions, via l'appel à projet « Dispositifs territoriaux pour l'orientation vers les études supérieures » et se place dans l'action « Territoires d'innovations pédagogiques ». 7 autres dispositifs similaires existent en France.

Motivé par la situation délicate des Hauts-de-France en matière d'orientation, il a pour ligne directrice d'améliorer l'orientation des élèves tout au long de leur scolarité par la coordination des actions entre acteurs et la création d'outils numériques dédiés. Le dispositif vise à mobiliser et/ou créer un réseau de partenaires divers, pour permettre l'émergence d'un « réseau de l'orientation » vers l'enseignement supérieur sur le territoire des Hauts de France. En réunissant ces différents acteurs, l'ambition est d'arriver à une synergie institutionnelle, pour permettre aux lycées (comprenant les jeunes et leurs familles) mais aussi aux institutions et établissements de formation et d'aide à l'orientation une meilleure lisibilité de l'information sur les différentes voies d'orientation. Plutôt que d'avoir une multitude d'actions isolées, les

responsables du projet veulent apporter une certaine cohérence entre elles, pour éviter les redondances.

De nombreux partenaires sont ainsi mobilisés : l'Université de Lille, l'IEP de Lille, l'Université Populaire de Lille, le Centre Métiers et Qualifications Autonomie, Longévité, Santé (CMQ-ALS), des lycées partenaires, mais aussi des associations comme l'Association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV) ou Article 1.

Le territoire de déploiement de ce dispositif est la Métropole Européenne de Lille, caractérisée par des clivages entre les territoires selon différents critères économiques et/ou sociaux. Ainsi au sein de la métropole, certaines villes voire certains quartiers rencontrent plus de difficultés que d'autres. De même, la population rurale présente dans l'académie de Lille se distingue par des problèmes de mobilité géographique. L'information concernant l'offre territoriale de formations est en effet peu mobilisée. On peut ajouter la densité importante d'établissements en zone REP/REP+, qui incite à s'intéresser à ces zones prioritaires. Ces territoires renvoient à des conditions défavorables en matière de réussite, et bénéficient déjà de moyens supplémentaires pour lutter contre le décrochage.

Centré sur le jeune de bac-3 à bac+3 et sur son environnement familial et éducatif, ce dispositif a pour objectif principal d'augmenter les chances de réussite de l'élève dans le supérieur, ainsi que son épanouissement professionnel et personnel. L'intervention se fait dès la classe de 3<sup>e</sup> et sur l'ensemble des années Lycée.

Le projet se divise en 4 actions distinctes :

**1. Projet'ction**, donner les clés aux élèves pour s'adapter aux métiers d'aujourd'hui et de demain, portée par le CMQ ALS.

Exemple : réaliser des ateliers avec les élèves par l'intermédiaire du CMQ ALS pour leur présenter les nouveaux métiers de ce secteur.

**2. Plateforme numérique A vous le sup'**, proposer un contenu ciblé sur la sensibilisation à l'orientation, portée par l'Université de Lille.

**3. Parcours de réussite**, permettre à l'élève de se projeter dans la vie étudiante, portée par l'IEP de Lille.

Exemple : A nous les sciences, action sous forme d'atelier avec les élèves pour leur faire découvrir les filières scientifiques.

**4. Évaluer par la recherche action**, évaluer l'ensemble du dispositif et chaque action, porté par le centre associé Céreq de Lille.

## I – Référents théoriques

Il est important de présenter les approches théoriques, qui permettent de comprendre les enjeux d'une évaluation d'un dispositif, qui doit contribuer à l'aide à l'orientation. Une analyse pluridisciplinaire de certains concepts s'avère donc nécessaire.

### 1 – L'orientation

L'orientation constitue une question de recherche posée dans le cadre du thème de l'éducation. Cette thématique est caractérisée par une approche pluridisciplinaire marquée en sciences humaines : elle est autant traitée en économie qu'en sociologie, en anthropologie ou encore en psychologie. Elle constitue aussi une problématique importante pour l'Etat, car on rattache souvent le niveau d'éducation des individus (et donc l'efficacité de leur orientation) à leur insertion dans le monde du travail. De ce fait, plusieurs paradigmes existent.

La Théorie du capital humain (Schulz, 1959, 1960, 1961) permet de comprendre comment les choix d'éducation sont influencés par les coûts et les bénéfices qui leur sont associés. Toutefois, dans son livre « L'économie de l'éducation » (2005, p9), Marc Gurgand indique que cette théorie « *repose sur l'hypothèse de rationalité des individus, paradigme constitutif d'une grande partie de la discipline mais qui est couramment contesté* ». Elle considère que l'individu dispose de toute l'information nécessaire pour rationaliser ses choix, et que par conséquent il fera ce qui lui est le plus profitable. Dans le même paradigme, l'auteur reproche à la Théorie des coûts individuels (Becker, 1964), de « *présenter l'économie de l'éducation comme une simple décision individuelle, et de négliger les contraintes, financières, culturelles ou sociales, qui pèsent sur les individus* » (Gurgand, 2005, p9).

Une autre approche économique de l'éducation définie par Marc Gurgand considère que, celle-ci augmentant l'efficacité des travailleurs, il est nécessaire d'investir dans ce domaine. La question est de savoir s'il faut donc poursuivre l'effort éducatif indéfiniment ou s'il existe un niveau optimal à atteindre. Le Rapport Coleman (Coleman et al., 1966) ouvre le débat sur l'efficacité des dépenses allouées au système éducatif. En étudiant les déterminants de la réussite scolaire, cette équipe de sociologues a constaté que celle-ci « *était principalement influencée par le contexte familial et la composition du public scolaire, tandis que les ressources des écoles avaient peu d'impact* ».

Ces différents constats amènent à penser l'éducation et l'orientation autrement que par le prisme de l'économie. C'est pourquoi il semble nécessaire d'ouvrir à d'autres disciplines développant d'autres interprétations.

En sociologie, l'éducation est dans un premier temps abordée par Emile Durkheim, dans 3 publications posthumes (1922, 1925, 1938). Pour lui, « *l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération* » (Durkheim, 1922), ce qui passe par la transmission de valeurs et de normes communes à tous les individus de la même société, « *à quelque catégorie sociale qu'ils appartiennent* » (Durkheim, 1922). Ensuite Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont précisé cette préoccupation de l'éducation (1964). Vincent Troger dans « Eduquer et former » (2016) traduit leur position comme suit : « *l'école reproduit les inégalités sociales à travers des méthodes et des contenus d'enseignement qui privilégient implicitement une forme de culture propre aux classes dominantes* » (Troger, 2016). Sans dévoiler les mécanismes de cette culture de classe propre aux catégories supérieures, les enseignants au travers de l'école participeraient à un « *processus de sélection sociale* » (Troger, 2016). Les inégalités seraient toujours présentes, contrairement à la vision de Durkheim, et l'école contribuerait même à les renforcer. Ainsi pour Bourdieu et Passeron, les classes sociales défavorisées sont lésées car le capital culturel n'est pas également réparti dans les familles. S'y ajoute « *la connaissance plus ou moins bonne des mécanismes d'orientation qui déterminent les parcours scolaires* » (Gacouault-Bitaud et Œuvrard, 2009). Les parcours scolaires au temps de Bourdieu et Passeron perdent en clarté pour prendre une forme de sélection cachée.

Il est possible de faire un parallèle avec l'économie en analysant la position de Raymond Boudon dans « L'inégalité des chances » (1972). Contrairement à la vision de la sociologie, ce sociologue considère que l'individu est un « *acteur social rationnel* » (Boudon, 1972). Il observe des inégalités sociales dans les parcours car les familles adoptent consciemment des stratégies divergentes, en fonction des informations disposées et de leur manière d'évaluer les avantages et les coûts d'une poursuite d'étude. La reproduction des inégalités sociales expliquée plus tôt ne serait « *qu'un effet pervers d'une accumulation de choix individuels rationnels, mais dépendant de la position sociale initiale des acteurs* » (Boudon, 1972). Cette approche a permis à la sociologie de comprendre l'éducation via une autre approche, moins unilatérale, et pour ce faire, « *en cherchant à mieux saisir les pratiques des acteurs* » (Troger, 2016). Ainsi, d'autres travaux sont apparus, portant sur les stratégies individuelles.

Pour autant, « *la sociologie de l'éducation n'est pas aujourd'hui unifiée au sein d'une théorie unique et cohérente* » (Troger, 2016). Des recherches sont toujours en cours mais n'aboutissent pas à un constat général. Il est certain que les inégalités de réussite scolaire

restent au centre de la sociologie de l'éducation, avec des auteurs comme Marie Duru-Bellat (2015). Elle prône un renforcement de l'acquisition d'un socle commun de connaissances au collège unique et une diversification des voies de réussite dans la scolarité post-obligatoire, pour lutter contre les inégalités de réussite des plus démunis, pour qui le coût social et le coût économique sont trop élevés.

Francis Danvers, psychologue de l'orientation, propose une approche mêlant la psychologie et des principes anthropologiques. Il considère l'orientation comme un choix de vie, une question existentielle. Cet auteur a réalisé de nombreux ouvrages, dont des dictionnaires conceptuels (1992, 2003), sur l'orientation. A l'issue d'un colloque de 2015, Francis Danvers (2017) s'intéresse ainsi au monde autour de cette problématique, et pas seulement à l'école en tant que tel. Un constat y est établi en introduction par un autre chercheur en psychologie, Jean Guichard : dans les sociétés occidentales, l'orientation fait appel à plusieurs pratiques en accompagnement, en conseil et en aide aux personnes. Le but est de « *donner une direction à leur vie active* » (Guichard, 2017). Cependant, il indique que la finalité de ces interventions « *n'est jamais explicitement débattue* » (Guichard, 2017). Il cherche à interroger la finalité directe de l'aide à l'orientation. Cette aide doit permettre à l'individu de s'épanouir pleinement, de lui donner « *la capacité à se prendre soi-même en charge, à transformer ce qui semblait relever du hasard aveugle en destin maîtrisé* » (Saint-Fleur, 2017).

Par l'intermédiaire de ces différentes approches, on comprend que l'orientation et l'éducation ne sont pas uniquement le résultat des parcours des individus. Entrent aussi en jeu les inégalités sociales, culturelles, familiales, ainsi que l'impact qu'ont pu avoir le conseil et l'aide en orientation. S'ajoute à ce constat l'importance des stratégies et des réformes prises par l'Etat, qui influent directement le contexte dans lequel s'exerceront les stratégies individuelles d'orientation. La question de l'orientation a conduit à de nombreux rapports, dont le plus récent, d'octobre 2021, réaffirme l'égalité des chances comme l'objectif principal. Des dispositifs sont également mis en place, comme le projet « A vous le sup' ». Tous visent, à terme, à faciliter / sécuriser l'insertion des jeunes dans la vie active. Le paragraphe suivant se propose d'étudier plus précisément le processus d'insertion des jeunes.

## **2 – L'insertion**

La Théorie du Capital humain (Schultz, 1959, 1960, 1961) et la Théorie des coûts individuels (Becker, 1964) évoquées supra, définissent le concept d'insertion, en étudiant le retour sur investissement de la formation et les conditions d'accès à l'emploi. Au-delà de ces théories incontournables, l'insertion professionnelle est un concept relativement récent, déduit du développement du salariat et de l'allongement des études. En économie, il est peu abordé et se limite essentiellement au thème de l'insertion des jeunes. Jean-François Giret en propose, dans son livre « Pour une économie de l'insertion des jeunes » (2000), une approche économique. Pour ce faire, il est nécessaire de définir ce phénomène afin de délimiter le champ de recherche. Il reprend alors la définition de l'insertion précisée par Michel Vernières (1993, 1997) : « *l'insertion professionnelle des jeunes peut se définir comme un processus par lequel un individu ou un groupe d'individus, qui n'a jamais appartenu à la population active, atteint une position stabilisée dans le système d'emploi* », que ce soit par l'intermédiaire d'un contrat à durée indéterminée ou de plusieurs contrats successifs. L'expérience acquise au cours de cette période permettra au jeune de se stabiliser. Cette définition est complétée par Jean Vincens (1981) : un agent économique s'adonne à une recherche d'emploi pendant une certaine période, tout en disposant d'une information imparfaite sur la situation du marché du travail. Ses choix seront influencés par ses propres caractéristiques et par les contraintes de l'environnement. On retrouve encore dans cette définition la notion de rationalité : en effet d'après Vincens, « *le comportement de recherche du jeune est rationnel en fonction de l'objectif qu'il s'est fixé au début de sa recherche* » (1981). Concernant le marché du travail propre aux jeunes, Giret (2000) considère qu'il n'est pas un marché de concurrence pure et

parfaite. Ainsi, « *l'insertion n'est pas un équilibre entre offre et demande* » (Dupaquier et al., 1986). C'est plutôt un ensemble de mécanismes qui influent sur la transition entre le scolaire et l'emploi, résultant d'interactions entre l'Etat ou les agents publics de transition, les jeunes en situation de transition sur un marché du travail externe, et les entreprises qui les recrutent. On signale ainsi l'importance des différents acteurs. Pour améliorer l'insertion, il peut être judicieux d'agir sur ces différentes parties. S'en déduit l'importance des réformes de l'Etat, des dispositifs mis en place pour les jeunes, et de l'aide à l'orientation.

Par ailleurs, « *L'environnement social peut avoir une influence déterminante dans le cadre de la formation et de l'insertion* » (Giret, 2000). En effet la famille, les groupes sociaux, le système scolaire et l'Etat ont parfois des intérêts divergents dans la formation des jeunes. Giret exprime alors un « *rapport de force entre les différents acteurs sociaux* ». Le vécu de l'école reste une variable non négligeable influant sur l'insertion, mais il est complété par les autres facteurs énoncés.

La rationalité des individus peut aussi être remise en cause. En effet, les jeunes n'ont aucune expérience du marché du travail, et ne disposent ainsi que de très peu d'informations pour s'insérer. Cette même difficulté peut être aussi plus ou moins différemment éprouvée par les familles, selon leur niveau social.

A travers ces éléments, on comprend que l'insertion des jeunes est un phénomène complexe. Ils sont confrontés à de nombreuses incertitudes, aux exigences croissantes des entreprises, à différentes inégalités. Le rôle des pouvoirs publics est ainsi de les aider dans leur orientation et dans leur future insertion. S'en déduit l'intérêt d'un dispositif comme « *A vous le sup'* », qui permet de prendre en compte ces difficultés et ces inégalités. Cependant, comment savoir si ce dispositif produit les effets attendus et si les parcours des jeunes en ont été impactés ? La réponse à ces questions constitue l'objectif de l'évaluation, dont nous détaillerons le fonctionnement dans la partie suivante.

### **3 – L'évaluation**

Tout d'abord, il convient de remettre l'évaluation dans son contexte. Elle découle du suivi d'un dispositif. Le suivi est un processus continu qui consiste à surveiller le déroulement d'un programme et qui s'appuie sur les données collectées pour améliorer la mise en œuvre du programme, sa gestion et les décisions quotidiennes le concernant. Ce processus s'appuie essentiellement sur les données administratives, pour rapporter la performance du programme aux résultats espérés, comparer les programmes entre eux et analyser des tendances à travers le temps. Le suivi se concentre généralement sur les intrants, les activités et les extrants, ainsi qu'occasionnellement sur les résultats, comme les progrès vers les objectifs de développement nationaux (Gertler et al, 2011). L'évaluation est une appréciation périodique et objective de projets, programmes ou politiques prévus, en cours de réalisation ou achevés. Les évaluations permettent de répondre à des questions précises liées à la conception, la mise en œuvre ou les résultats des programmes. Contrairement au suivi, qui est continu, les évaluations sont périodiques et effectuées à un moment donné, généralement par des spécialistes extérieurs au programme.

L'évaluation de politiques publiques est désormais une pratique régulièrement développée en France. Autrefois, l'impact des différentes politiques semblait immédiat : les politiques d'emploi améliorent l'emploi, les politiques du logement améliorent l'accès au logement, etc. (Bozio, 2014). La démarche était ainsi négligée et non comprise des pouvoirs publics. En réalité, les relations ne sont pas aussi directes entre une politique publique et les effets escomptés. Des externalités (positives et/ou négatives) apparaissent fréquemment ; des absences d'effet peuvent même être parfois constatées. C'est pourquoi l'évaluation s'est développée, influencée par des pratiques plus systématiquement mises en œuvre dans les pays anglo-saxons (De Vischer, 2018). Elle sert aussi bien d'outil d'aide à la décision que de moyen pour augmenter les compétences des acteurs impliqués. De ce fait, elle peut être « *récapitulative* », à dominance quantitative, ou encore « *formative* », centrée sur des données

qualitatives. Le plus souvent néanmoins, la plupart des évaluations combinent de facto ces deux dimensions, comme l'a montré Barbara J. Regeer (2016).

Cependant, l'évaluation reste un exercice très complexe. On peut comprendre l'évaluation d'une action comme un retour d'expérience objectivé par une mesure (Peret, 2016). Aux Etats-Unis, le fait de recourir à la comparaison avec un groupe témoin est la norme. Cependant, il ne faut pas négliger la dimension sociologique de l'évaluation. Car si effectivement la comparaison d'un groupe ayant bénéficié d'une politique publique avec un autre n'en ayant pas bénéficié, fait apparaître un impact de celle-ci, ce résultat n'est pas toujours suffisant pour les instances à l'origine de la demande. Il est aussi nécessaire de décrire ce qui s'est réellement passé, comprendre les mécanismes d'action de la politique évaluée et pourquoi et comment elle agit (Peret, 2016). L'évaluation ne peut donc pas se faire uniquement d'un point de vue quantitatif. L'aspect qualitatif aide à comprendre l'effet réel de la politique publique évaluée. Ce constat est d'autant plus pertinent, quand l'humain est impliqué. L'évaluation ne peut alors se limiter à des données quantitatives. Elles sont certes nécessaires pour mesurer l'impact du projet, mais il est judicieux de les compléter par des méthodes permettant de recueillir le ressenti des individus.

L'évaluation, en plus d'être complexe et de pouvoir reposer sur une très large diversité de pratiques, peut venir en redondance avec d'autres méthodes de mesure utilisées par la gouvernance publique : l'audit, l'analyse de gestion, le conseil, l'expertise, la recherche appliquée... La distinction avec ces autres processus se situe dans le fait que l'évaluation s'intéresse principalement aux effets d'une action (sur ses bénéficiaires, la société, l'économie, etc.) et non au fonctionnement d'un service ou d'un organisme. De même, la distinction entre l'évaluation et les activités dont la finalité est de produire de nouvelles connaissances (études et recherches) est a priori très claire. En pratique, cependant, il ne manque pas d'exemples et de contextes dans lesquels ces distinctions sont floues (Peret, 2016). Pour réaliser une évaluation d'impact à partir d'une population de bénéficiaires d'une politique publique, il est impérativement nécessaire de construire une population de contrôle, n'ayant pas profité du programme. Cependant, la difficulté se situe dans la construction statistique de ce contrefactuel, qui seule permet d'établir l'impact causal d'une politique (Bozio, 2014). Cela nécessite de disposer d'un échantillon de données, qu'il peut être compliqué à mobiliser.

Ces développements nous montrent la pertinence de recourir à un dispositif comme « A vous le sup' », mais aussi la nécessité de l'évaluer. La partie suivante se propose de présenter la construction du protocole d'évaluation, dans le cadre de ce projet.

## **II – Traduction de ces enseignements théoriques dans la construction d'un protocole d'évaluation**

Il est nécessaire de comprendre comment se déroulera l'évaluation du dispositif, et d'explicitier la position du Céreq comme évaluateur.

L'évaluation peut se faire à différents moments de la vie du dispositif. Deux types d'évaluation existent :

- Ex ante : cette évaluation est réalisée avant l'introduction d'une politique publique, et consiste à en analyser ses effets potentiels.
- Ex post : cette évaluation vise à mesurer l'impact réel du projet après son entrée en exercice.

De plus, l'évaluateur n'est pas toujours dans la même posture vis-à-vis du projet :

- Externe : l'évaluateur est indépendant du porteur de projet. Évaluateur et porteur n'entretiennent aucune relation hiérarchique ou financière.
- Embarquée : évaluateur et porteur collaborent tout au long de l'expérimentation, dès la construction du dossier de candidature de l'expérimentation.

Pour « A vous le sup' », le Céreq est considéré comme évaluateur externe, mais une logique de collaboration est tout de même mise en place avec l'équipe de pilotage du projet pour développer l'évaluation. On peut donc conclure que le Céreq réalise maintenant une évaluation embarquée. Elle s'effectue à la fois en ex ante et en ex post, car elle prend appui sur les effets du dispositif mais aussi sur l'impact réel constaté.

L'impact et les effets sont définis comme suit :

- L'Impact correspond à un changement durable après la fin du dispositif. Cependant, anticiper l'impact est difficile, car de nombreux éléments extérieurs au projet peuvent interférer, rendant ainsi difficile l'identification des véritables déterminants. Dans tous les cas, l'impact se mesure au terme du projet.

- Les Effets sont des incidences directes mais aussi indirectes du projet. Ils peuvent provenir de facteurs extérieurs à l'action. Par conséquent, en observant l'environnement du dispositif évalué, il est possible, dans une certaine mesure, d'en anticiper les effets induits, avec une marge d'incertitude.

Dans le cas du dispositif, la procédure d'évaluation est complexe car plusieurs éléments sont à évaluer. Un premier temps présentera les choix méthodologiques retenus pour mener à bien l'étude d'impact net du projet. Un second temps exposera les choix retenus pour préciser le bénéfice retiré de la participation au dispositif « A vous le Sup' » par les jeunes en phase d'orientation mais aussi par les intervenants acteurs de l'orientation active. Enfin, une étude d'impact ne peut faire l'économie de mesurer les transformations initiées par la participation à un dispositif d'orientation au sein même des institutions et instances qui le portent.

### **1 - Etudes complètes d'impact ou d'aide à la mobilisation**

La question centrale, à laquelle doit répondre notre étude d'impact, consiste à évaluer l'efficacité d' « A vous le sup' ». Le dispositif est-il efficace sur nos bénéficiaires ? Ainsi, les méthodes de mesure d'impact net sont les plus pertinentes, car elles permettent de vérifier quantitativement ce que le projet aura permis d'accomplir.

Les méthodes de mesure d'impact de politiques publiques sont variées. On en dénombre plusieurs adaptés pour différents cas de figure (Gertler et al., 2011). La méthode de randomisation est considérée comme la pratique qui permet de mesurer le plus efficacement l'effet net du dispositif, en excluant tout effet d'autres variables externes.

Cependant, comme dans le cadre du dispositif « A vous le sup' », le choix des bénéficiaires par tirage au sort n'est pas déontologiquement acceptable, la méthode d'appariement paraît être la plus appropriée : sont alors constituées des paires d'individus issus du groupe test et du groupe témoin, présentant des caractéristiques individuelles similaires, qui peuvent influencer la variable expliquée. On calcule alors un score de propension pour chaque individu, via ses caractéristiques individuelles. On réalise ensuite des « couples » entre les groupes test et témoin, permettant d'obtenir une comparaison « toutes choses égales par ailleurs » : ainsi la variable expliquée ne dépend plus que de la variable explicative.

La méthode d'appariement pourrait être utilisée de manière globale dans l'ensemble du dispositif : en disposant d'une population témoin, nous pourrions comparer l'entrée et la réussite dans l'enseignement supérieur, toutes choses égales par ailleurs, avec notre population de bénéficiaires.

Pour mettre en œuvre cette méthode, il nous faut pouvoir « suivre » les élèves tout au long de leur parcours dans le dispositif, c'est-à-dire connaître leur niveau d'études, les actions auxquelles ils ont participé. Un identifiant pseudonymisé a été pensé sur la base de l'INE (Identifiant National Etudiant unique), attribué à chaque élève dès son entrée dans le secondaire. Cependant, les élèves n'ayant pas connaissance de leur INE avant les premières



épreuves du Bac, nous devons nous rapprocher des pouvoirs publics pour les obtenir. Par la même occasion, nous pourrions récupérer les données inhérentes à notre population témoin. Une discussion est actuellement en cours avec le Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS), pour obtenir ces données et avoir l'autorisation de mener des traitements statistiques et économétriques.

Dans le respect du Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD), nous avons construit une procédure provisoire, afin d'opérer le recueil de l'information sans les numéros INE : quand un intervenant réalise une action dans un établissement, il recueille au préalable l'accord des parents, afin d'établir une liste des bénéficiaires auprès desquels il intervient. Les données de l'ensemble des bénéficiaires sont compilées dans un document par les porteurs d'actions, et permettent la création d'un code alphanumérique. Le pilotage du projet regroupe l'ensemble des données et procède à leur anonymisation. L'information anonymisée est transmise au Céreq : elle ne comprend que le code alphanumérique et les données non identifiables. Cette procédure va bientôt être déployée pour expérimentation dans le dispositif.

## **2 - La construction d'indicateurs fins pour mieux qualifier le bénéfice du suivi du dispositif « A vous le sup' »**

Cette partie détaille des indicateurs qualitatifs permettant de compléter le résultat du protocole de mesure que nous venons de définir.

Outre l'efficacité, nous pouvons aussi répondre à d'autres questions posées par le dispositif. Par exemple, quel est l'effet du projet sur les bénéficiaires et les tuteurs participant aux interventions ? Peuvent-ils en tirer des enseignements ? Pour répondre à ces questions, nous avons recours à une méthode plus qualitative. On cherche à connaître l'effet du dispositif sur ces populations. Pour ce faire, nous pouvons réaliser des entretiens semi directifs ou des questionnaires.

Pour les bénéficiaires, il sera judicieux d'interroger un élève avant sa participation à sa première action, pour identifier ses choix d'orientation. Cela nous permettra de connaître son état d'esprit sur l'enseignement supérieur, sur son parcours futur et sur les déterminants de son choix. En l'interrogeant ensuite à la sortie du dispositif, quelques années plus tard, l'élève pourra nous faire part de son évolution, et si le dispositif a influencé ses choix.

Il sera alors possible de comparer ces résultats obtenus par l'interrogation d'une autre population, disposant de caractéristiques similaires à nos bénéficiaires, mais n'ayant pas bénéficié du dispositif. Ils pourraient être interrogés aux mêmes temporalités que les bénéficiaires, pour déterminer si leurs conclusions sont identiques ou différentes.

### **Encadré 2 – Une illustration**

Nous nous sommes inspirés de l'action 3 portée par Sciences Po, et d'une sous-action en particulier appelée « A nous la lecture ». Ce projet a pour ambition de préparer les élèves de collège à l'enseignement supérieur par une approche mêlant la lecture d'ouvrages, des réflexions et des débats sur l'orientation, des échanges avec des étudiantes tuteurs et des étudiants tuteurs aux profils variés et la production d'un travail collectif en lien avec la lecture et l'orientation. Les tuteurs suivent une formation pour les préparer au mieux à aider les élèves. Ainsi, dans ce cas de figure, nous pensons à construire des questionnaires à remplir par les élèves, à différents moments :

- Au premier jour du programme, afin de savoir comment ils se situent sur les problématiques de l'orientation.

- Au dernier jour du programme, à l'aide d'un questionnaire s'inspirant du premier, pour constater ou non une évolution.

Outre l'effet sur les bénéficiaires, il sera important d'apprécier le bénéfice du dispositif « A vous le sup' » chez les étudiants ayant fonction de tuteurs. Dans ce cadre, il sera intéressant de comparer les réponses d'un étudiant tuteur à différents moments du projet. Une formation est prévue pour les tuteurs, pour les sensibiliser aux questions portées par « A vous le sup' » et pour leur donner les moyens de réussir leur intervention. Un premier entretien pourra être réalisé avant cette formation. Il portera sur l'avis des tuteurs quant aux politiques d'orientation, et plus précisément sur « A vous le sup' » et ses procédés. Cette même interview sera réalisée par la suite quand le tuteur sera intervenu auprès des élèves. Nous pourrions collecter ses impressions, son affect, que nous pourrions comparer avec son premier ressenti, pour voir si une évolution est perceptible.

### **3 – A vous le sup' à l'aune des modalités de l'action collective du pilotage du continuum bac -3/ bac +3**

Ce projet mobilise plusieurs acteurs au sein de la Métropole Européenne de Lille, n'ayant pas tous les mêmes spécialités, ni la même forme. Participent des établissements publics de l'enseignement supérieur, comme l'Université de Lille ou Sciences Po Lille, des établissements d'enseignement comme le lycée Valentine Labbé qui porte en plus le Centre des Métiers et Qualifications Autonomie/Longévité/Santé (CMQ ALS), des associations comme l'AFEV, Article 1 ou l'UPL, mais aussi des organismes régionaux comme le Rectorat ou le Conseil Régional. Cela implique aussi un acteur national qu'est la Caisse des dépôts et conciliations, ayant pour charge de vérifier le bon déroulement du dispositif.

Cependant, travailler avec autant d'instances différentes sur un sujet comme l'orientation pose plusieurs questions.

La première interrogation soulevée concerne la notion de concurrence entre les acteurs. Même si au cours de nos entretiens, cela n'a pas été formellement identifié, on ne peut exclure la possibilité d'une concurrence entre les acteurs, et le cas échéant si elle ne pourrait pas interférer sur le bon déroulement du dispositif. En effet des formations proches voire similaires existent dans plusieurs structures éducatives que sont Sciences Po Lille, l'Université de Lille par exemple, mais aussi dans les grandes écoles du Collegium. Ainsi, la tenue d'un projet avec une si grande ambition nécessite une forme d'union de la part des acteurs. Cette alliance est d'autant plus nécessaire, en considérant la croissance d'une offre de formation dans un contexte de « marché » de l'enseignement supérieur. Le nombre d'écoles et de formations diversifiées est en effet toujours plus important. Des partenariats sont formés entre les écoles, des groupes sont créés. Ainsi, de fait, le contexte tend à mettre les acteurs en position de concurrence, alors qu'une certaine injonction à travailler ensemble est observée. En effet, l'aide à l'orientation n'en est que plus efficace. Les acteurs doivent donc trouver un équilibre entre leur intérêt individuel et les intérêts collectifs. S'y ajoutent aussi les intérêts de la collectivité, à savoir améliorer dans la mesure du possible, l'éducation et l'orientation sur le territoire. Le succès du dispositif repose donc sur ce paradoxe, sur cet équilibre fragile, qui conduit des structures potentiellement concurrentes à s'allier pour une période donnée.

Pour résumer, la notion de concurrence n'est pas à négliger dans le cadre de l'évaluation du dispositif. Cependant, bien qu'étant parfois présents sur les mêmes domaines de formation, les acteurs du dispositif « A vous le sup' » ont conscience que ce partenariat est nécessaire à leur survie et à leur prospérité sur le marché de l'orientation. C'est cette prise de conscience qui leur a permis de se lancer dans le projet.

Un autre travers, pouvant animer les structures réunies au sein du projet, peut être de ne pas trop dévoiler leurs actions. En effet, rejoignant la notion de concurrence, le fait de cacher leurs processus leur permettrait de se protéger des autres acteurs. De manière générale, après les entretiens que nous avons réalisés, il semblerait que cette pratique ne se soit pas développée. Les différents acteurs ont semble-t-il appris à se connaître. Nous pourrions en témoigner par une évaluation du réseau des partenaires. On peut penser que la dynamique des comités techniques et de pilotage, les réunions régulières prévues pour présenter les avancées des différentes actions à tous les partenaires, ont pu permettre de faire disparaître cette crainte. En effet, les structures se doivent d'être le plus transparentes possibles, ce qui met tout le monde sur un pied d'égalité. Il en va de même pour les indicateurs de la Caisse des Dépôts et Conciliations (CDC) qui poussent les acteurs à la transparence. Cette dernière est un prérequis quant à la bonne réalisation d'une démarche de partenariat. La confiance est difficile à mettre en place, mais elle est strictement nécessaire dans l'intérêt des acteurs et du projet.

## Pour conclure

Expérimentation ambitieuse, le dispositif « A vous le sup' » dispose de la légitimité et des ressources nécessaires pour réussir. Le réseau de partenaires interdépendants en est la véritable force. Son évaluation est complexe et demande une connaissance parfaite des différents acteurs et des actions entreprises par ceux-ci. Elle est à la fois quantitative et qualitative, embarquée dans le dispositif, mais elle doit disposer de suffisamment de recul et d'indépendance pour apprécier correctement l'impact et les effets sur les différentes parties.

Il est important d'échanger avec d'autres équipes évaluatrices de projets similaires, pour aboutir à une réflexion collective. En effet, 7 autres dispositifs ayant répondu au même appel à projets ont été créés en France. Nous avons déjà commencé à nouer contact avec ces autres instances d'évaluation.

**Auteur :** Julien BOURGEADE

**Fonction :** Doctorant en économie

**Structure :** Université de Lille – Clersé UMR CNRS 8019 – Centre associé Céreq de Lille

## Bibliographie

- Becker, G. (1964)**, *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*.
- Boudesseul, G. et al. (2016)**, Atlas des risques sociaux d'échec scolaire, N° ATLAS 2016.2, MENESR, Paris
- Boudon, R. (1972)**, *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1964)**, *Les Héritiers, Les étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit.
- Bowles, S., Gintis, H. (1976)**, *Schooling in capitalist America*, Basic Books.
- Bozio, A. (2014)**, « L'évaluation des politiques publiques : enjeux, méthodes et institutions », *Revue française d'économie*, 2014/4, pp 59-85.
- Cacouault-Bitaud, M., Œuvrard, F. (2009)**, *Sociologie de l'éducation*. La Découverte, pp. 3-6.
- Danvers, F. (2017)**, *S'orienter dans un monde en mouvement*, L'harmattan, Educations Et Sociétés.
- De Visscher, C. et al. (2018)**, « L'évaluation des politiques publiques : soutenir son expansion par la formation », *Dynamiques régionales*, vol. 6, no. 1, pp. 5-11.
- Dupaquier, M. et al. (1986)**, L'insertion professionnelle, in Tanguy L. [dir.] *L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France*, Paris, La Documentation Française
- Durkheim, E. (1922)**, *Education et Sociologie*.
- Durkheim, E. (1925)**, *L'éducation morale*.
- Durkheim, E. (1938)**, *L'évolution pédagogique en France*.
- Eicher, J.C. et al. (1973)**, *L'économie de l'éducation*, Sirey.
- Gertler, P. J. et al. (2011)**, *L'évaluation d'impact en pratique*, World Bank.
- Giret, J.F. (2000)**, *Pour une économie de l'insertion professionnelle des jeunes*, CNRS éditions.

- Gurgand, M. (2005)**, *Économie de l'éducation*, La Découverte.
- Lemistre, P. (2019)**, « Affectations post-bac: les choix selon le type de bac, les performances et l'origine sociale », *CNESCO*, pp 13-32.
- La Borderie, R., Paul, J.J. (2007)**, *Économie de l'éducation*, Armand Colin.
- Perret, B. (2014)**, *L'évaluation des politiques publiques*, Repères, La Découverte.
- Regeer, B. J. et al. (2016)**, Exploring ways to reconcile accountability and learning in the evaluation of niche experiments, *Evaluation*, 22(1), pp 6–28.
- Saint-Fleur, J. (2017)**, *Pour une éducation à la paix dans un monde violent*, L'harmattan.
- SCHULTZ T. W. (1959)**, Human Wealth and Economic Growth, *The humanist*, 2 (b), 71-81.
- SCHULTZ T. W. (1959b)**, Investment in Man : An Economist's View, *Social Service Review*, 33 (2), 109-117.
- SCHULTZ T. W. (1960)**, Capital Formation by Education, *Journal of Political Economy*, 60, 571-583.
- SCHULTZ T. W. (1961a)**, Investment in Human Capital, *American Economic Review*, 51 (1), 1-17.
- SCHULTZ T. W. (1961b)**, Investment in Human Capital : Reply, *American Economic Review*, 51 (5), 1035-1039.
- Troger, V. (2016)**, « La sociologie de l'éducation », Martine Fournier éd., *Éduquer et Former. Connaissances et débats en Éducation et Formation*. Éditions Sciences Humaines, pp. 21-30.
- Vernières, M. (1993)**, *Formation emploi – Enjeu économique et social*, Théories économiques, CUJAS.
- Vernières, M. (1997)**, *L'insertion professionnelle – Analyses et Débats*, Laboratoire d'économie sociale – Université de Paris I Panthéon-Sorbonne, Economica.
- Vincens, J. et al. (1981)**, « L'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur », Colloque formation-emploi.