Ce document est la version pre-print de l'article paru dans *Socio-économie du travail*, n°15, 2024-1. DOI : https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-18609-0.p.0161.

L'ESSENTIEL EST INVISIBLE POUR L'ESTIMATION QUANTITATIVE DES IMPACTS ESCOMPTES

Croiser approches d'évaluation « basées sur la théorie » et réflexivité des parties prenantes pour produire des connaissances utiles pour les expérimentations

Agathe DEVAUX-SPATARAKIS
Quadrant Conseil

Pauline JOLY
Quadrant Conseil

Thomas BOUGET
Quadrant Conseil

Une expérimentation sociale est une « mise à l'essai temporaire et contrôlée, dans des conditions de terrain, d'une innovation pertinente pour une politique donnée, et qui produit des enseignements utiles aux décisions publiques à venir » (Huitema, 2018). Elle se distingue ainsi des autres instruments de fabrique de l'action publique par l'obligation d'associer à tout nouveau projet expérimental une démarche – plus ou moins rigoureuse – d'évaluation[1]. Déroger à l'universalité de la loi par l'expérimentation est justifié par la production d'information, via son évaluation, pour orienter de futurs dispositifs de droit commun. Or, paradoxalement, les projets expérimentaux sont parmi les plus complexes à appréhender par les méthodes d'évaluation d'impact classiques. Ces difficultés tiennent aux courts délais entre la mise en œuvre des actions et le temps de l'évaluation, à une mise en œuvre évolutive du fait des adaptations ou innovations de terrain, et souvent au faible nombre de bénéficiaires auprès desquels il est possible d'apprécier les résultats du projet pour être en mesure de conduire des analyses statistiques rigoureuses et de généraliser les résultats.

L'évaluation des expérimentations a dès lors suscité d'importants débats méthodologiques autour des méthodes d'évaluation mieux à même de répondre aux besoins de la décision politique tout en s'adaptant au contexte de ces projets particuliers (Donaldson et al., 2009 ; Duflo, 2005). Ces débats, autant sur la scène mondiale que française, se sont concentrés sur la démonstration de la causalité, en d'autres termes sur la manière dont l'évaluation peut estimer si le projet expérimenté a bien eu l'impact escompté sur les publics ciblés par les actions, mais aussi dans quelle mesure ces résultats seraient valables dans d'autres contextes dans le cadre d'une généralisation du dispositif (DARES, 2008 ; Crépon, 2009).

[1] Selon la loi organique du 1e août 2003, les expérimentations doivent porter sur un objet défini, être limitées dans le temps et faire l'objet d'une évaluation pour fournir une information pour la décision publique.

Ce document est la version pre-print de l'article paru dans *Socio-économie du travail*, n°15, 2024-1. DOI : https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-18609-0.p.0161.

Or, centrer le débat de l'évaluation des expérimentations sur la démonstration de l'impact s'appuie sur plusieurs hypothèses fortes. Celle selon laquelle l'impact final d'une expérimentation peut être estimé par une évaluation, celle de l'adaptation de cette information au besoin de connaissance des responsables politiques chargés de la décision, et enfin celle selon laquelle ces derniers vont appuyer leur décision sur ces résultats. Le constat partagé de la faible utilisation des résultats d'évaluation des expérimentations dans la décision publique souligne la fragilité de ces hypothèses face à la réalité du terrain et du champ politique (Direction Générale de la Cohésion Sociale – Ansa, 2010 ; Bureau et al., 2013 ; Gomel et Serverin, 2013 ; Devaux-Spatarakis, 2014c ; Conseil d'État, 2019).

Cet article explore une approche de l'évaluation alternative à l'estimation quantitative des impacts escomptés. Afin de répondre aux différents défis d'un contexte ne permettant pas le déploiement d'une estimation quantitative de l'impact, l'approche d'évaluation mobilisée s'inscrit dans une approche dite « basée sur la théorie » (Theory-based evaluation) au sens où elle commence le travail d'évaluation par une reconstruction d'une théorie synthétique représentant la logique d'intervention des dispositifs (Funnell Rogers, 2011 ; Weiss, 1998 ; Devaux-Spatarakis, 2014b) (partie I), cette structuration permet de cibler des investigations sur le processus des projets et notamment les mécanismes psychosociaux à l'œuvre (Pawson, 2013, Robert et Ridde, 2013) (partie II). Cette approche, s'appuyant fortement sur la co-construction des cadres de l'évaluation avec les parties prenantes, propose une stratégie d'estimation des effets des dispositifs s'appuyant sur la récurrence des dires d'acteurs et permettant de sortir de la recherche de l'atteinte d'objectifs escomptés définis par les financeurs ou commanditaires (partie III). Cette stratégie d'évaluation donne lieu à une diversité d'utilisations de l'évaluation dépassant uniquement l'utilisation des résultats pour décider de la pérennisation ou non de l'expérimentation (partie IV). Ce propos est illustré ici par la présentation de l'application de cette démarche à un cas d'évaluation de deux appels à projets expérimentaux conduite entre 2021 et 2022 par les auteur et autrices de cet article[2].

I. COMBINER DES APPROCHES « BASÉES SUR LA THÉORIE » ET MOBILISANT LA RÉFLEXIVITÉ DES PARTIES PRENANTES POUR GÉNÉRER DES CONNAISSANCES EN L'ABSENCE D'ESTIMATION QUANTITATIVE DES IMPACTS ESCOMPTÉS

Au lancement d'une évaluation, toute équipe d'évaluation doit prendre en considération trois catégories de caractéristiques afin de sélectionner l'approche la plus adaptée : quel est le type de questionnement des commanditaires pour cette évaluation, quelles sont les caractéristiques du dispositif, et quelles sont les méthodes déployables au regard du budget, mais aussi des prérequis pour les déployer (Stern et al., 2012). Dans le cadre du cas d'étude présenté dans cet article, l'équipe d'évaluation a été confrontée en début d'évaluation à une inadéquation entre des attentes d'évaluation d'impact concernant deux appels à projets expérimentaux et la réalité du terrain ainsi que les moyens engagés.

[2] Ces deux appels à projet ont été évalués conjointement à la demande du commanditaire dans une logique de capitalisation entre les différents porteurs de projets.

Ce document est la version pre-print de l'article paru dans *Socio-économie du travail*, n°15, 2024-1. DOI : https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-18609-0.p.0161.

I.1. LA MISSION D'EVALUATION IMPOSSIBLE : QUAND LE CONTEXTE DE L'EXPERIMENTATION NE PERMET PAS D'ESTIMER QUANTITATIVEMENT L'IMPACT ESCOMPTE SUR LES BENEFICIAIRES

Lancés en 2019 dans le cadre du Pacte Régional d'Investissement dans les compétences (PRIC) signé par la Région commanditaire de cette étude avec l'État, les appels à projets « Illettrisme et Illectronisme » et « Mobilisation vers la formation » s'adressent à tous les acteurs de l'écosystème régional intervenant dans le champ de l'orientation, de l'emploi, et de la formation. Chacun des Appels à Projets a pour ambition de permettre l'expérimentation de nouvelles méthodes de repérage, de mobilisation, et d'accompagnement des publics éloignés de l'emploi ou de la formation, en créant des passerelles entre les acteurs de l'accompagnement social, et ceux de la formation, dans le but de favoriser l'accès et le maintien de ces publics dans la formation. Ils visent ainsi à nourrir la réflexion de la Région concernant l'évolution de sa politique régionale de formation, en réponse aux défis confiés par l'État aux Régions dans le cadre des PRIC[3] à savoir :

- Proposer des parcours qualifiants vers l'emploi, renouvelés dans leurs contenus, au regard des besoins de l'économie en temps réel et de façon prospective ;
- Garantir l'accès des publics les plus fragiles aux parcours qualifiants par la consolidation des compétences clés : une exigence pour construire la société des compétences.

Plus spécifiquement, ces deux Appels à Projets s'inscrivent dans la gamme des dispositifs en amonts à la qualification, qui ont donné lieu à un foisonnement d'initiatives dans le cadre du Plan d'Investissement dans les compétences (PRIC, AAP 100% Inclusion, AAP Repérer et mobiliser les publics invisibles, etc.) (Farvaque, 2022). En effet, ces projets sont conçus comme des étapes préalables à l'entrée en formation qualifiante pour des publics qui en sont éloignés, et font le pari de formats souples et non contractuels (les participants ne sont pas stagiaires de la formation professionnelle, les porteurs de projets ne sont pas engagés sur des objectifs en termes de résultats), et d'une approche se situant à la jonction entre l'accompagnement social et l'accompagnement à la formation.

Les appels à projets faisant l'objet de cette évaluation ont été déployés sur deux périodes successives, la première en 2019 et la seconde en 2020. Au total, plus de 70 projets portés par 67 structures différentes ont été soutenus.

[3] Voir : Ministère du Travail, Haut-Commissariat à la transformation des compétences, « Pactes régionaux d'investissement dans les compétences », Cadre d'élaboration État-Régions », Juin 2018 https://travail-emploi.gouv.fr/le-ministere-en-action/pic/pactes-regionaux-pic (consulté le 01/01/25).

Ce document est la version pre-print de l'article paru dans *Socio-économie du travail*, n°15, 2024-1. DOI : https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-18609-0.p.0161.

Tableau 1 : Présentation des deux Appels à Projets

	Appel à Projets « Illettrisme et illectronisme »	Appel à Projets « Mobilisation vers la formation »
Objectifs	Expérimenter de nouvelles méthodes de détection et d'accompagnement des personnes en situation d'illettrisme et d'illectronisme, jusqu'à leur accès à la formation aux savoirs de base.	Expérimenter de nouvelles méthodes de mobilisation des publics, destinées à les embarquer dans un parcours d'accès à la formation et à la qualification.
	Renouveler les pratiques des acteurs de l'accompagnement social et de la formation professionnelle.	
Bénéficiaires finaux	Les actifs en emploi et sans emploi, avec un projet nécessitant la maitrise des savoirs de base.	Les personnes inactives ou en recherche d'emploi, peu ou pas qualifiées.
Déploiement	40 projets soutenus 2019-2021 37 structures porteuses 975 bénéficiaires finaux[4]	31 projets soutenus 2019-2021 30 structures porteuses 532 bénéficiaires finaux

Source : auteur et autrices.

La conduite d'une estimation quantitative de l'impact de ces expérimentations se heurtait d'emblée à plusieurs défis méthodologiques. Dès le début de la mission, un décalage fort est apparu entre les ambitions portées dans le cadre du PIC en termes d'impact sur les bénéficiaires (sécurisation des parcours, accès à la formation qualifiante et à l'emploi) et la possibilité de mesurer de tels impacts dans le cadre de l'évaluation. Les appels à projets combinent en effet plusieurs caractéristiques qui rendent cette mesure difficile. En premier lieu, leur déploiement est récent (avec un financement d'un an, renouvelable une fois pour une minorité de projets) alors que les résultats escomptés engagent des processus longs et complexes. En effet, les Appels à Projets visent à élargir le réseau d'opérateurs de la Région (au-delà du cadre classique des organismes de formation), et à encourager l'évolution de leurs pratiques ainsi que l'expérimentation de nouvelles méthodes, pour finalement impacter positivement les trajectoires d'insertion socioprofessionnelles de personnes « éloignées ou très éloignées » de l'emploi, et cumulant le plus souvent des difficultés multiples. Ce type d'expérimentation suppose au préalable un changement de pratique des professionnels passant par des tâtonnements, des périodes de structurations avant de stabiliser la conduite d'actions effectives susceptibles d'atteindre le public et de générer les impacts escomptés. Par ailleurs, même si des actions ont effectivement été déployées, il semble que les effets escomptés en termes de « sortie positive » dans le cadre du PIC étaient trop ambitieux vis-à-vis de ce que l'on peut attendre des dispositifs de formation préqualifiante (Farvaque, 2022).

Un deuxième obstacle est lié au faible nombre de bénéficiaires de ces expérimentations. Si au total plus de 1500 personnes sont passées par ces dispositifs, la majorité des projets comptaient uniquement entre 10 et 50 bénéficiaires et une grande partie n'était pas arrivée au terme de l'accompagnement au moment de l'évaluation. Cette

[4] Le résultat en termes de bénéficiaires finaux est à considérer avec précaution eu égard aux limites de l'outil de suivi déployé, développées ci-après dans le présent article.

Ce document est la version pre-print de l'article paru dans *Socio-économie du travail*, n°15, 2024-1. DOI : https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-18609-0.p.0161.

absence de grande cohorte ne permettait donc pas de mobiliser un traitement statistique rigoureux. Par ailleurs, les publics ciblés couvraient un spectre large, puisque les projets pouvaient s'adresser à toutes les catégories de publics en situation d'éloignement de l'emploi et de la formation, sans limitation d'âge. En conséquence, les besoins et situations de départ de ces personnes étaient très disparates et ceux-ci constituaient une population de base très hétérogène, susceptible d'être impactée de manière différenciée par leur participation aux projets.

Enfin, les projets étaient eux-mêmes hétérogènes (durée, intensité de l'accompagnement, nature des actions…). En effet, les Appels à Projets ont formulé des objectifs, et laissé le champ libre aux porteurs de projets pour qu'ils en proposent différentes déclinaisons et combinaisons, le niveau de financement étant calibré au regard d'un budget prévisionnel : parcours intensifs de plusieurs mois ; accompagnements individualisés ; ateliers collectifs ponctuels (un week-end, une semaine) ; activités « à la carte » sans limitation dans le temps, approches ciblées sur certains publics spécifiques, etc. Ces projets sont peu comparables et il est alors peu pertinent d'attendre le même type d'impact d'un projet structuré autour d'un accompagnement intensif sur plusieurs mois, que d'une activité ponctuelle de remobilisation de quelques heures.

Tableau 2 : Exemple des différents types d'actions proposées dans les appels à projets expérimentaux

Parcours intensifs
-Parcours à temps plein de 3 mois permettant de tester une diversité d'activités sportives et culturelles, tout en bénéficiant d'un accompagnement individuel pour travailler leur projet (centre de loisirs) -Parcours de 12 mois à raison de 20h/mois durant lesquelles les participants participent à des activités maraichères (association) -Parcours de 12 semaines à raison de 18h/semaine ciblé sur le développement de compétences techniques et transversales par la rencontre d'intervenants
Activités « à la carte » et/ou ludiques
-Programme d'activités centrées sur les pratiques artistiques, numériques, d'engagement citoyen et d'accompagnement social (association) -Ateliers : savoirs numériques, atelier d'écriture, jeux de rôle, conseil en image, gestion des émotions (espace de vie sociale) -Remédiation animale (équithérapie) pour accompagner des personnes en situation de précarité sociale (entreprise)
Ateliers ponctuels
-Week-end sur la thématique du rap, et de la musique assistée par ordinateur, suite à laquelle un accompagnement individualisé est proposé aux participants (association culturelle) -Chantiers participatifs : nettoyage du quartier, textile et confection d'objets à partir de matériaux recyclés… (mairie)

Source : auteur et autrices

Ce document est la version pre-print de l'article paru dans *Socio-économie du travail*, n°15, 2024-1. DOI : https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-18609-0.p.0161.

Enfin, alors que dans le cadre de l'évaluation des expérimentations l'équipe d'évaluation est normalement associée dès le début du déploiement des projets, ici elle n'a été mobilisée qu'à un stade avancé de la conduite des actions. De fait, ce contexte n'a pas permis à l'équipe d'évaluation de développer un système de suivi des actions chemin faisant et notamment de mesurer une situation de départ des bénéficiaires afin d'apprécier ensuite leur évolution. Avant l'arrivée de l'équipe d'évaluation, seul un système de suivi léger avait été proposé aux porteurs de projets. Celui-ci, également expérimental, a souffert d'une faible formalisation, d'ambiguïtés quant à la définition des informations à documenter, et n'a pas rendu possible une exploitation de l'ensemble des données collectées.

Un dialogue s'est alors instauré entre l'équipe d'évaluation et le commanditaire pour trouver une solution afin de dépasser ces difficultés tout en produisant des connaissances utiles. La commande d'évaluation a été retravaillée afin de dépasser la première question d'estimation de l'impact et d'explorer la diversité de questions que se posait la Région notamment dans sa perspective de capitalisation à partir de cette diversité de projets. Ceci a été conduit lors d'une phase approfondie dite de « cadrage » lors de laquelle des entretiens individuels avec les principales parties prenantes du dispositif ainsi qu'un atelier participatif pour préciser les enjeux de cette expérimentation ont été conduits. Ceci a permis d'identifier deux questionnements clés :

- Quelles actions avaient été réellement déployées dans le cadre de cette diversité de projets ? Pouvait-on identifier des approches innovantes susceptibles de nourrir le répertoire d'action de la Région dans ses dispositifs de droit communs ?
- Quels effets peuvent être attendus de ces approches sur les bénéficiaires finaux autant en termes de repérage de publics « hors circuits » que de préparation à la poursuite d'un parcours dans l'offre de formation existante ?

S'étant alors accordés avec les différentes parties prenantes sur le constat qu'une estimation quantitative de l'impact de l'ensemble des projets expérimentaux ne pouvait être conduite, une stratégie d'évaluation alternative a été proposée. Cette stratégie combine plusieurs approches d'évaluation[5], l'une dite « basée sur la théorie » approfondie par une évaluation « réaliste », et l'autre basée sur la participation des parties prenantes afin de renforcer la pertinence des cadres d'analyse et des indicateurs sélectionnés.

I.2. UNE APPROCHE EVALUATIVE « BASEE SUR LA THEORIE » PERMETTANT DE RENDRE COMPTE DES INNOVATIONS DE TERRAIN ET DES RESULTATS CONSTATES PAR LES PARTIES PRENANTES

L'approche « basée sur la théorie » (*Theory based* ou *Theory driven* en anglais) recouvre une diversité de pratiques d'évaluations qui ont émergé à partir des années 1970 aux États-Unis et qui constituent aujourd'hui un pan structurant des pratiques d'évaluations (Funnell et Rogers, 2011)[6]. Cette approche n'est pas une méthode à proprement parler, mais plutôt une logique de recherche évaluative susceptible de

[5] Nous comprenons ici par approche un « ensemble de règles, de prescriptions et d'interventions, et de cadres qui guide [l'évaluateur(-trice)] et qui spécifie ce qu'est une bonne évaluation, ou une évaluation adéquate, et comment elle devrait être menée » (Alkin, 2013, p. 4). Ces approches « peuvent être propres à l'évaluation ou bien être importées de la recherche, ou encore de pratiques voisines à l'évaluation » (Delahais, 2022).

[6] *Cf.* Devaux-Spatarakis A., 2023 : L'évaluation basée sur la théorie, Fiche méthodologique LIEPP n°27, https://sciencespo.hal.science/hal-04159070 (consultée le 20/12/2024).

Ce document est la version pre-print de l'article paru dans *Socio-économie du travail*, n°15, 2024-1. DOI : https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-18609-0.p.0161.

mobiliser différents outils et méthodes de collecte de données (Birckmayer et Weiss, 2000). Alors que cette approche constitue un outil clé pour la plupart des cabinets français pratiquant l'évaluation de politique publique, et qu'elle est explicitement requise par un nombre croissant de commanditaires[7], elle reste encore assez absente des publications scientifiques françaises sur les méthodologies d'évaluation notamment sur l'évaluation des expérimentations sociales (Devaux-Spatarakis, 2014b).

Cette démarche consiste à décomposer de manière analytique une chaîne causale entre l'action conduite et les effets escomptés sur les publics ciblés (Chen, 1994). Elle s'inscrit dans les travaux de la sociologie de l'action publique des années 1970-1980 soulignant l'importance de s'intéresser aux ajustements des acteurs de terrains dans la mise en œuvre de dispositif. La tâche de l'évaluation est alors d'ouvrir la « boîte noire » de l'action publique, c'est-à-dire d'expliciter la logique causale du projet, de rendre compte des variations de mise en œuvre et d'en analyser les effets et la manière dont le projet y a contribué (Funnell et Rogers, 2011).

Cette approche a été combinée à une approche faisant appel à la réflexivité des parties prenantes et cherchant à s'émanciper aussi de l'estimation quantitative des impacts escomptés par les commanditaires. S'inscrivant dans les travaux de l'évaluation militante de Donna Mertens et cherchant à donner via l'évaluation la parole aux personnes concernées, une stratégie de collecte de données spécifique a été déployée afin de rendre compte de ce qui importe non pas uniquement du point de vue des financeurs, mais aussi des porteurs de projet et des publics ciblés (Mertens, 2017).

Cette approche a déployé plusieurs outils dédiés à la structuration de l'évaluation, à la collecte de données et à leur analyse et mise en perspective.

Tableau 3 : Présentation des outils de collecte déployés dans le cadre de l'évaluation

Phases de l'approche méthodologique	Outils de collecte et d'analyse
Phase de cadrage : Élaboration de la logique d'intervention : explicitation des actions conduites et des effets intermédiaires et finaux escomptés sur les différentes parties prenantes	Entretiens individuels auprès des services de la Région Ateliers collectifs Analyse des éléments de suivis préalables à l'évaluation **(34 bilans d'action)**
Phase de collecte : Caractérisation des projets permettant d'expliquer l'écart entre ce qui était prévu et la mise en œuvre effective Apport d'éléments explicatifs sur ces écarts et identification des facteurs de succès	Entretiens avec 29 porteurs de projets couvrant 19 projets 4 études de cas comprenant : 1 journée d'observation sur site pour chaque cas + 24 entretiens au total avec différentes parties prenantes Entretiens avec 32 bénéficiaires Recherches dans la littérature académique

[7] À titre d'exemple, cette approche était explicitement requise dans le cahier des charges de l'évaluation de l'impact de l'Initiative pour l'emploi des jeunes (IEJ – 2017), de l'Accompagnement-évaluation du projet FOCALE (dans le cadre du PIC 100% Inclusion – 2021), ou du dispositif Garantie Jeunes (2020).

Ce document est la version pre-print de l'article paru dans *Socio-économie du travail*, n°15, 2024-1. DOI : https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-18609-0.p.0161.

Recherche d'effets intermédiaires non encore identifiés lors de la phase de cadrage Identification des mécanismes causaux à l'œuvre dans les modes de mobilisation et de pédagogies proposés	Conception d'un outil de suivi quantitatif permettant de traiter les typologies de projets et de mécanismes
Phase d'analyse et de recommandations : Élaboration des conclusions de l'évaluation Élaboration de typologies Élaboration des recommandations	Analyse croisée des entretiens suivant un faisceau d'indices Analyse statistique de bases de données Atelier de co-construction

Source : auteur et autrices

II. S'APPUYER SUR DES « THEORIES » POUR STRUCTURER LA PRODUCTION DE CONNAISSANCE ET LES APPRENTISSAGES

II.1. UNE APPROCHE BASEE SUR L'ELABORATION D'UNE « THEORIE » GENERIQUE AFIN D'ANALYSER UNE DIVERSITE DE PROJETS DANS UN CADRE COMMUN

Cette approche est structurée autour d'une analyse des dispositifs représentés sous la forme d'un diagramme logique allant des actions conduites aux résultats et impacts escomptés. Ce diagramme s'appelle une théorie du changement, et ici plus spécifiquement une théorie de programme puisqu'elle décrit « les liens causaux hypothétiques entre des mécanismes délivrés par une intervention et leurs résultats escomptés » (Blamey et Mackenzie, 2007)[8]. Dans le contexte de cette évaluation, il s'agissait d'évaluer non pas un dispositif, mais une multitude de projets qui, bien que s'inscrivant dans le cadre d'appels à projets communs, déployaient chacun des actions propres et distinctes. Dans l'approche basée sur la théorie, une « théorie » doit être comprise comme un « pari » que pose un porteur de projet sur le lien entre son action et les résultats escomptés. Mais aussi le terme « théorie » désigne bien le recours à des cadres scientifiques susceptibles d'étayer ce « pari » (Lemire et al., 2020). L'évaluateur a donc pour rôle de faire dialoguer la logique des acteurs de terrain, les constats empiriques et la littérature scientifique ou « grise »[9] existante sur ces thématiques pour renforcer les résultats ou structurer l'analyse.

Dans le contexte de cette évaluation, la première stratégie déployée a consisté à élaborer une théorie générique commune à l'ensemble des projets financés. Cette action constitue une première étape afin de préciser le champ de l'évaluation et de réunir les

[8] Le vocabulaire distinguant les différents outils des approches basées sur la théorie est foisonnant (théorie d'intervention, théorie du programme, théorie du changement, théorie de mise en œuvre, logique d'intervention) et son vocabulaire n'est pas stable selon les publications et les traductions. L'acception générale est de parler de manière globale de théorie du changement pour ce type de diagramme. Néanmoins une véritable théorie du changement doit permettre d'expliciter précisément les hypothèses sous tendant les mécanismes de causalité, ainsi que les éléments de contexte à prendre en compte (Delahais, 2022). De fait, nous parlons ici d'avantage de théorie de programme au sens où ce diagramme a été élaboré avant tout sur la base des éléments programmatique des projets.

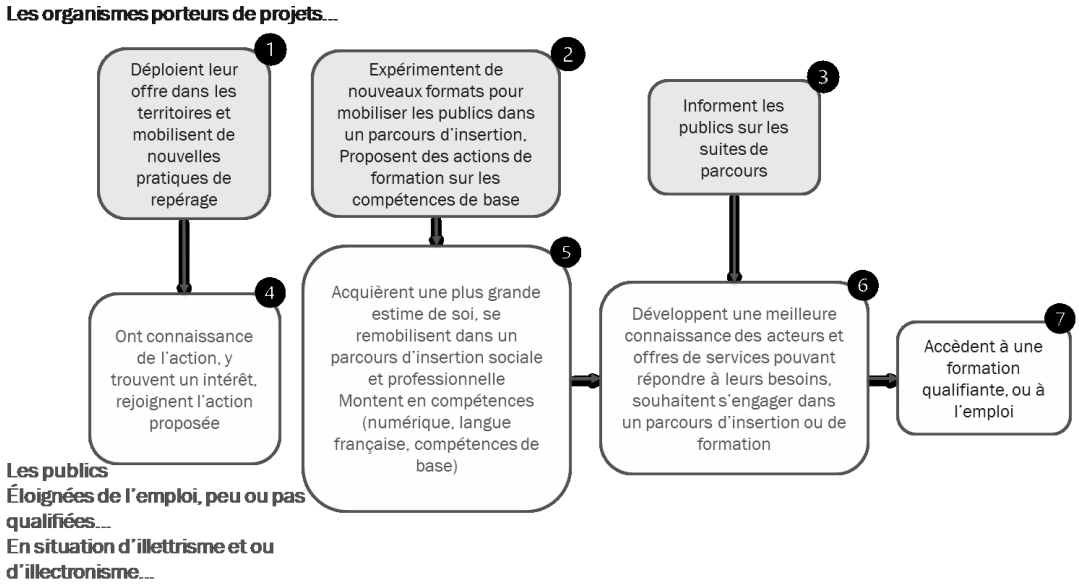
[9] Nous entendons par littérature grise les rapports d'évaluation ou les études non académiques produites par différents organismes publics ou des Fondations.

Ce document est la version pre-print de l'article paru dans *Socio-économie du travail*, n°15, 2024-1. DOI : https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-18609-0.p.0161.

projets autour d'un dénominateur commun permettant une analyse croisée des projets entre eux.

Cette théorie (voir figure ci-dessous) précise d'abord dans les cases grises les grandes catégories d'actions que devaient déployer les structures mettant en place les actions (ici les acteurs de l'écosystème régional), puis dans les cases blanches les résultats puis les impacts escomptés sur les publics. Du fait de la diversité des projets, des chaînes logiques très simples ont été élaborées reliant les prérequis des deux cahiers des charges aux principaux résultats pouvant être attendus sur les publics communs à l'ensemble des projets. Les flèches indiquent les hypothèses de liens entre les actions et les résultats (entre les cases grises et blanches) ainsi que la progression dans le parcours envisagé entre les cases blanches. Les cases ont été numérotées afin de pouvoir s'y référer plus facilement.

Figure 1 : Théorie d'intervention générique des projets expérimentaux déployés dans le cadre des appels à projets « Mobilisation vers la formation » et « Illettrisme et Illectronisme ».



Source : auteur et autrices

Cette théorie a été mobilisée comme échafaudage guidant les investigations de l'évaluation. En d'autres termes, lors de la conduite des entretiens, ou l'analyse des données, nous avons d'abord cherché à identifier si les équipes-projets avaient bien conduit des actions s'inscrivant dans les cases grises en élaborant notamment des typologies d'actions pour chaque étape, et dans un second temps les résultats de ces actions ont étés investigués en cherchant à vérifier dans quelle mesure, dans quels cas et dans quelles conditions les liens causaux entre les cases grises et blanches étaient effectifs.

Deux cases grises ont particulièrement fait l'objet d'investigation puisqu'elles étaient au cœur des interrogations de la Région :

Case 1 : Le développement de nouvelles pratiques de repérage et de mobilisation ;

Case 2 : L'expérimentation de nouveaux formats pédagogiques.

Ce document est la version pre-print de l'article paru dans *Socio-économie du travail*, n°15, 2024-1. DOI : https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-18609-0.p.0161.

Ces investigations ont porté en priorité sur la manière dont ces actions avaient été conduites, notamment en élaborant des typologies de différentes stratégies de repérage (case 1) et de différentes stratégies pédagogiques (case 2). L'enjeu tenant ensuite à étudier les liens effectifs ou non de ces différents types d'actions avec les effets escomptés sur les publics (cases 4 et 5).

II.2. UNE APPROCHE « REALISTE » SE CONCENTRANT SUR L'ETUDE DES MECANISMES PSYCHOSOCIAUX SOUS-TENDANT LE FONCTIONNEMENT DU PROJET

Afin d'élaborer ces catégories d'action ainsi que leurs résultats, une approche dite « réaliste » a été mobilisée (Pawson et Tilley, 1997). Cette approche, théorisée à la fin des années 1990, connait un essor croissant notamment dans le domaine de la santé publique (Robert et Ridde, 2013, Robert et al., 2019). Elle ne s'intéresse pas à l'identification d'un effet propre d'un dispositif qui suppose une conception unicausale et linéaire de la causalité, mais propose plutôt d'embrasser la complexité causale en s'intéressant à l'identification d'un faisceau causal réunissant un ensemble de causes, dont le dispositif fait partie, mais regroupant aussi des éléments de contexte favorables pour générer les effets en question (Befani, 2012). En d'autres termes, la question n'est pas « est-ce que ça marche ? », mais « qu'est-ce qui marche ? Pour qui ? Et dans quelles conditions ? ». Il s'agit ainsi d'abord de catégoriser les modes d'action dont on parle (ici par exemple les stratégies de mobilisation) et ensuite d'expliciter les chemins causaux qui mènent jusqu'aux effets souhaités en identifiant pour quels types de publics cela fonctionne et dans quelles conditions. Cette approche d'évaluation considère que les dispositifs offrent des possibilités dont les acteurs ciblés se saisissent ou non suite à un raisonnement plus ou moins conscient. Ce lien entre le dispositif, le raisonnement de la personne ciblée et l'atteinte de l'effet souhaité est appelé un mécanisme psychosocial. Ces mécanismes qui guident la décision des personnes sont structurés par les caractéristiques socioéconomiques et culturelles, les relations interpersonnelles, ainsi que les conditions du contexte global (Astbury et Leeuw, 2010).

Cette approche évaluative structure la consolidation des connaissances non pas autour d'un dispositif dans son intégralité, mais autour des mécanismes qui le composent. Ceci permet de consolider des connaissances autour de ces unités communes sans que les projets soient semblables sur d'autres points (Pawson, 2002). En pratique, cette démarche a consisté à chercher, au sein d'un échantillon de projets issus de chacun des appels à projets, les mécanismes susceptibles de générer les résultats escomptés. Ce travail a été ciblé sur la catégorisation de deux étapes clés des projets sur lesquels la Région avait formulé ses principales attentes en termes d'innovation : les stratégies de repérage des publics et leur capacité à inciter les publics à participer aux actions et les stratégies pédagogiques favorisant les apprentissages et le souhait des publics de s'engager dans une trajectoire de formation ou d'insertion.

Ce travail de catégorisation s'est appuyé sur une démarche d'analyse abductive (Labrousse, 2006) faisant dialoguer la littérature existante (autant scientifique que professionnelle) et l'analyse de données empiriques (34 bilans de projets et entretiens avec 29 porteurs de projets). Cela se traduit en pratique par la recherche dans les bilans des projets de descriptions de stratégies de repérage des publics et de stratégies pédagogiques. Ces stratégies sont regroupées en catégories. On cherche ensuite dans la littérature sur le sujet si on retrouve des descriptions conceptuelles proches pouvant être mobilisées. Ce travail a permis d'identifier différentes catégories de stratégie de porteurs

Ce document est la version pre-print de l'article paru dans *Socio-économie du travail*, n°15, 2024-1. DOI : https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-18609-0.p.0161.

de projets sur le repérage et l'orientation des publics ainsi que sur les démarches pédagogiques les plus adaptées.

La question du repérage et de l'orientation vers les dispositifs des appels à projets constitue un enjeu de taille pour les structures de l'aide sociale et de la formation, censées jouer un rôle d'intermédiaire entre des publics identifiés comme « éloignés de l'emploi et de la formation » et les exigences de recrutement ou d'accès à la formation d'autre part (Couronné et al., 2017). La construction de stratégies de repérage et d'orientation, qu'elles soient formalisées ou non par les porteurs de projets, est par exemple essentielle dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme, les publics concernés ayant souvent recours à des stratégies d'évitement qui rendent délicat le diagnostic de leur situation. La question du repérage se pose aussi pour les publics ciblés par l'appel à projets « Mobilisation vers la formation ». Si cet « éloignement » peut s'avérer ponctuel pour de nombreuses personnes, les travaux sur les publics dits « NEETs »[10] soulignent par exemple une surreprésentation de jeunes issus de milieux sociaux et culturels défavorisés ou disposant d'un faible niveau d'éducation (Danner et al., 2020). Se dessinent au sein de cette catégorie des rapports au travail et à l'apprentissage contrastés, parfois marqués par une méfiance vis-à-vis des institutions publiques et du monde du travail (Rothé, 2018).

Les mécanismes identifiés au sein des projets ne sont pas exclusifs et n'épuisent pas la variété ou la subtilité des pratiques utilisées par les porteurs de projets, mais ils permettent d'effectuer un premier découpage des pratiques observées. Bien que présentés séparément, les mécanismes listés à la suite ne sont pas mutuellement exclusifs. La collecte de terrain (entretiens et études de cas, voir tableau 3) a au contraire montré que ces mécanismes sont la plupart du temps combinés. Le faible nombre de cas étudiés ne permet pas de statuer sur des combinaisons plus ou moins efficaces que d'autres, mais aucun cas observé n'a présenté de combinaisons de mécanismes annulant les effets des mécanismes individuels la composant.

La mise en lien des différentes stratégies déployées par les porteurs de projets pour repérer et mobiliser les publics avec la littérature grise à ce sujet a permis de dégager quatre catégories principales de mécanismes au sein des projets en matière de repérage des publics. Les descriptions présentées ci-dessous ont été construites par l'analyse croisée des projets.

L'*orientation de proximité* : ce mécanisme fonctionne par le repérage et l'orientation de publics avec lesquels les structures sont déjà en contact via la conduite d'autres activités. Du fait de leur participation préalable à d'autres actions proposées par la structure porteuse de projets, les personnes ont développé un lien de confiance avec cette structure, ce qui favorise leur acceptation de cette orientation en levant leur appréhension. Ce type d'orientation est très efficace, mais nécessite une stratégie souvent individualisée pour amener les personnes vers cet autre accompagnement, ainsi qu'un lien de confiance important qui s'installe uniquement si la personne est déjà suivie par la structure depuis plusieurs mois.

L'*orientation par les pairs* : ce mécanisme fonctionne par la mobilisation d'anciens bénéficiaires afin qu'ils deviennent eux-mêmes ou elles-mêmes les ambassadeurs du dispositif auprès de leurs proches. Les personnes ciblées ont alors connaissance de l'action par le biais d'une personne de confiance qui leur ressemble (un pair), qui joue le rôle d'intermédiaire avec la structure porteuse de projets. Cette personne de confiance

[10] Ce sigle désigne les jeunes qui ne sont pas en emploi, en formation continue ou en formation initiale (*Not in Education, Employment or Training*).

Ce document est la version pre-print de l'article paru dans *Socio-économie du travail*, n°15, 2024-1. DOI : https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-18609-0.p.0161.

mobilise son expérience en guise d'exemple et guide la première prise de contact entre le destinataire et la structure porteuse du projet. Ce type d'orientation ne permet pas de mobiliser un nombre important de publics puisqu'il dépend de l'initiative de « l'ambassadeur », mais il apporte souvent des publics très éloignés des circuits de l'accompagnement social et bénéficie ensuite d'un suivi de la personne par le proche l'ayant orienté.

L'*orientation par le détour* : ce mécanisme fonctionne par la conduite d'actions ludiques, attractives sous la forme d'ateliers artistiques ou l'organisation d'évènements festifs afin d'attirer des publics et ensuite de les orienter vers des dispositifs. La prise de contact initiale ou la première participation sont médiées par une activité plaisante ou de loisir, ce qui favorise la prise de contact en dehors des cadres administratifs et permet d'engager le dialogue pour soulever les appréhensions liées aux actions proposées par les projets. Cette stratégie de mobilisation fonctionne particulièrement lorsque les évènements sont proposés sous forme d'ateliers de petits groupes et qu'un premier lien de confiance peut se lier entre les animateurs et les publics.

L'*aller-vers* : les porteurs de projets entrent directement en contact avec la personne (sur son lieu de résidence ou dans un lieu associatif très fréquenté) pour l'informer et la mobiliser. Ce mécanisme s'est avéré peu efficace s'il n'est pas combiné avec une orientation par les pairs ou une orientation par le détour.

Les éléments de résultats collectés sur ces modes de mobilisation s'appuient principalement sur les entretiens avec les porteurs de projets.

Les entretiens et les observations conduites sur le terrain ont également révélé cinq mécanismes récurrents utilisés par les porteurs de projets dans leurs approches pédagogiques auprès des participants au projet. Ces approches pédagogiques n'ont pas été formulées comme telles par les porteurs de projet, c'est l'équipe d'évaluation s'appuyant sur la littérature qui a procédé au regroupement d'une diversité d'approches sous des catégories communes :

1. La *pédagogie du détour* : issue des sciences de l'éducation, la pédagogie du détour consiste à élaborer un nouveau chemin d'apprentissage pour permettre l'acquisition de compétences, en favorisant la prise de recul, le décalage vis-à-vis de la réalité ou la confrontation à de nouvelles expériences (Henri-Panabière et al., 2013). Par exemple cela regroupe un projet s'adossant à un atelier de théâtre (écriture et interprétation), et un projet s'appuyant sur l'équithérapie pour travailler les compétences psychosociales des personnes accompagnées, sans frontalement leur proposer des formations aux compétences de bases.
2. La *pédagogie de projet* : en confiant à l'apprenant la réalisation d'un projet collectif ou individuel, cette approche le place dans un espace d'autonomie et dans une position de responsabilité orientée vers une production concrète, et lui permet de se mobiliser activement pour atteindre un objectif parfois déconnecté – du moins en apparence – d'un parcours d'insertion socioprofessionnelle (Reverdy, 2013). Cette stratégie permet à l'apprenant de gagner en estime de soi, de développer ses compétences relationnelles, et son autonomie. On trouve par exemple un parcours de formation dans le domaine des multimédias dont la finalité concrète consiste en l'organisation d'un événement collectif tout en travaillant les compétences de base.
3. La *stratégie « des petits pas »* : la stratégie des petits pas, ou « petites victoires », consiste à définir de petits objectifs facilement atteignables. Dans le champ de l'illettrisme, elle est quasi systématiquement mobilisée, et consiste à résoudre, dès le

début de l'accompagnement, de petits problèmes du quotidien, pour que la personne appréhende rapidement et concrètement les résultats de ses efforts (Bandura et al., 2007). Une association propose par exemple dans un premier temps des ateliers correspondant à une heure hebdomadaire, et amène progressivement d'autres propositions, qui aboutissent souvent à une amplitude horaire bien plus importante que ce qui était envisageable initialement.

4. L'*apprentissage par les pairs* : historiquement issu des notions de *peer-aidance* et de *peer-emulation* apparues aux États-Unis avec la création des Alcooliques Anonymes, l'apprentissage par les pairs se fonde sur la reconnaissance des savoirs expérientiels et de l'expertise du vécu détenue par des personnes concernées et en mesure de transmettre leurs expériences afin de favoriser l'autonomisation et la conscience des bénéficiaires de leurs possibilités et de leurs droits (Bellot et al., 2010). Un projet s'adressant à une mixité de publics dédiait par exemple chaque jeudi un après-midi à une résolution collective des problématiques rencontrées par les participants, qui exposent une question, et reçoivent les suggestions de solutions de la part de leurs pairs, et des propositions d'appui dans leur opérationnalisation.
5. La *logique du « pied à l'étrier »* (*work first*) : la stratégie du « pied à l'étrier » vise, dans une optique d'accompagnement vers l'insertion professionnelle, à privilégier un accès direct au but visé plutôt que le passage par des étapes intermédiaires (Autor et Houseman, 2010). Dans le champ de l'insertion professionnelle, un exemple emblématique est celui de la Garantie Jeunes, ou du « dispositif premières heures » porté par Emmaüs, qui permet aux grands exclus de reprendre une activité professionnelle à un rythme progressif. Il s'agit d'une approche qui est reprise dans le champ de l'insertion socioprofessionnelle[11]. On identifie par exemple un projet proposant une activité rémunérée dans le domaine du textile, en complément de laquelle sont proposés différentes formations et accompagnements.

Les effets de ces approches pédagogiques ont été appréciés à l'aune des entretiens avec les porteurs de projets ainsi que des publics. De la même manière que pour les modes de mobilisation, il est difficile d'apporter un jugement évaluatif s'appuyant sur des preuves consolidées sur les effets de chaque stratégie, d'abord puisque celles-ci étaient souvent combinées entre elles et ensuite du fait du manque d'accès à un échantillon représentatif des publics concernés. Néanmoins, les entretiens conduits auprès des publics ont relevé que ces approches étaient adaptées et efficaces auprès de la totalité des personnes qui se sont exprimées notamment les plus éloignées des parcours d'accompagnement social ou de la formation qualifiante.

Dans le cadre d'autres expérimentations où l'équipe d'évaluation a pu être associée dès le début du déploiement des actions, un tel travail de classification des stratégies développées par des porteurs de projets en amont de la mise en œuvre, a permis de documenter plus précisément ces mécanismes et de tester plus systématiquement leurs premiers résultats sur les publics.

[11] En témoigne l'Appel à Projets lancé par l'État en 2019-2020 pour la mise en place d'un Service public de l'emploi et de l'insertion, qui pose le principe de l'emploi d'abord. Ainsi, certains des projets financés dans le cadre des AAP comptent sur la mise à l'emploi direct des bénéficiaires, pour répondre à court terme à leurs besoins et attentes, et pour favoriser leur apprentissage et in fine leur retour ou leur entrée sur le marché du travail.

Ce document est la version pre-print de l'article paru dans *Socio-économie du travail*, n°15, 2024-1. DOI : https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-18609-0.p.0161.

III. EXPLORER LES RESULTATS D'UN PROJET SANS RESTREINDRE LE CHAMP D'INVESTIGATION AUX « IMPACTS ESCOMPTÉS »

Alors que cette première phase (tableau 3) de l'évaluation permet de générer de la connaissance sur les projets et leur fonctionnement, la question des effets, centrale en évaluation, reste à être abordée. Cependant, comme précisé dans une première partie, le contexte n'était pas propice à l'estimation quantitative de l'atteinte des impacts escomptés. Ce contexte est alors devenu une opportunité de proposer une approche permettant de rendre compte des résultats des projets, tout en tentant de remédier aux nombreux écueils liés à l'estimation quantitative des impacts escomptés via la mobilisation d'indicateurs génériques.

III.1. LES LIMITES DES APPROCHES D'EVALUATION CHERCHANT A ESTIMER QUANTITATIVEMENT L'ATTEINTE DES IMPACTS ESCOMPTES

En effet, les travaux récents de sociologie de la quantification soulignent le rôle prédominant des indicateurs dans les relations de pouvoir entre gouvernants et gouvernés et leur influence sur les comportements (Bezes et al., 2016). Ces indicateurs liés à l'atteinte d'objectifs, du fait de l'importance qu'ils prennent dans la décision, structurent les actions des acteurs de terrains, et font l'objet de contournement, et de détournements (Hood, 2011). Or, les indicateurs restent des simplifications du réel, des quantifications parcellaires qui à trop vouloir réduire la réalité la trahissent (Espeland et Sauder, 2007 ; Paradeise, 2012 ; Henneguelle et Jatteau, 2021). Sans s'émanciper complètement de cette démarche d'estimation des effets du dispositif, l'approche proposée ici l'aborde différemment.

Estimer les effets d'un dispositif, requiert deux appareillages, d'abord choisir les indicateurs qui vont être étudiés, puis choisir une méthode de démonstration à même de rendre compte de l'évolution de ces indicateurs et de la manière dont le dispositif y a contribué. Pour ce qui est des indicateurs, avoir recours ici à des indicateurs génériques d'insertion socioprofessionnelle des participants (le taux de retour à l'emploi, ou d'inscription en formation) tel que le suggérait le cahier des charges est rapidement apparu comme non pertinent pour l'ensemble des acteurs, puisqu'assez peu de projets proposaient des dispositifs à même de susciter directement ces effets. De fait, à cet égard, une approche inductive pour la création d'indicateurs ad hoc s'appuyant sur les témoignages des acteurs a été privilégiée afin de s'intéresser aux effets plus immédiats ressentis par les acteurs de terrain (Merry, 2016). Concernant la méthode de démonstration permettant d'apprécier l'évolution de ces indicateurs et d'étudier en quoi le dispositif a contribué à cette évolution, du fait de l'absence de mesure à temps 0, c'est-à-dire en amont du dispositif, cette approche s'appuie sur les déclarations des acteurs concernés, en consolidant les résultats par la triangulation des points de vue (Mathison, 1988). Par ailleurs, les personnes interrogées étant elles-mêmes peu souvent sollicitées pour s'exprimer sur leur expérience, elles prenaient un certain plaisir à l'exercice et prenaient le temps d'argumenter et d'investiguer avec l'équipe d'évaluation les résultats des dispositifs, cet accès à leur subjectivité est aussi un outil précieux pour rendre compte des différences de représentations entre les différentes parties prenantes, notamment ici les porteurs de projets et les bénéficiaires (Pinson et Sala Pala, 2007).

Un premier travail de collecte de données via les entretiens semi-directifs auprès des participants au projet a été conduit. Suivant les principes de l'entretien réaliste formalisé

Ce document est la version pre-print de l'article paru dans *Socio-économie du travail*, n°15, 2024-1. DOI : https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-18609-0.p.0161.

par R. Pawson, les enquêteurs ont laissé les enquêtés se raconter, poser leurs propres mots sur leur vécu des actions auxquelles ils avaient participé (situation amont, expérience des projets et ressenti vis-à-vis d'une progression personnelle ou d'acquisition de compétences, situation aujourd'hui), en évitant d'imposer les catégories institutionnelles utilisées habituellement pour porter un jugement normatif sur la qualité et la réussite d'une action de formation (Olivier de Sardan, 1995 ; Pawson, 1996). En effet, la littérature de la sociologie de l'action publique souligne l'importance du décalage qui peut exister entre les objectifs des politiques publiques (tant dans leur contenu, que dans la manière dont ils sont formulés) et le vécu des personnes qui en sont les ressortissants (Revillard, 2017). Il y a donc un enjeu épistémologique, mais aussi éthique à ne pas projeter sur les personnes des attentes dans lesquelles elles ne se reconnaitront pas. Cet enjeu s'est révélé particulièrement prégnant dans le cadre des Appels à Projets évalués, conçus précisément pour éviter de faire peser sur des personnes fragiles et éloignées de la formation une pression sur le « résultat » de leur participation à une action de formation.

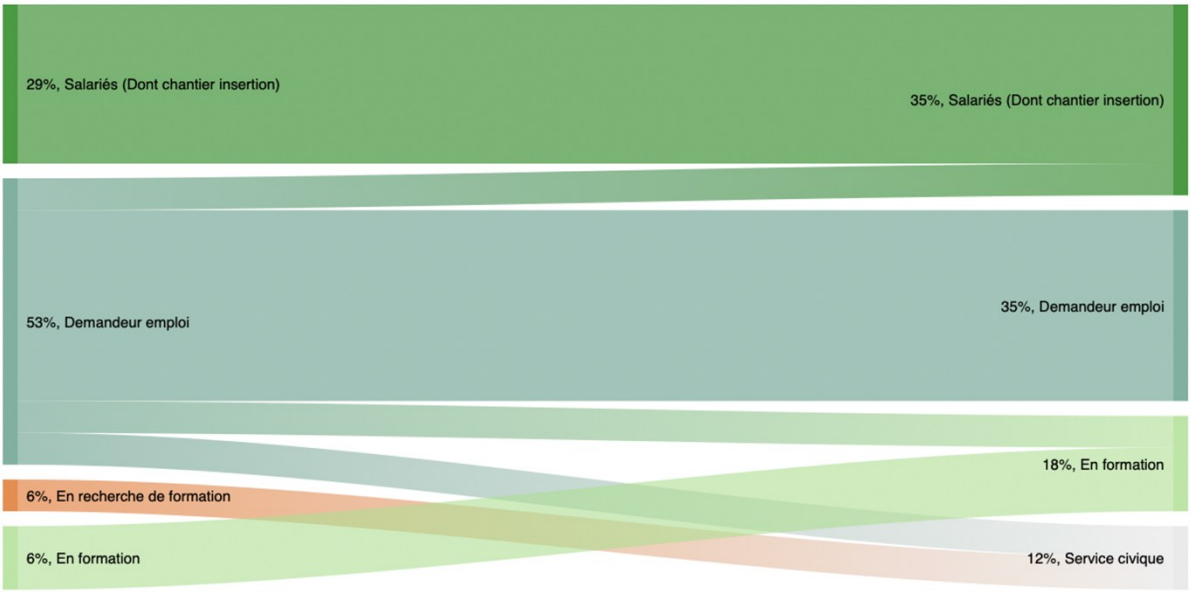
La catégorisation des résultats a donc été réalisée a posteriori, à partir des entretiens réalisés et des propos des bénéficiaires, mais aussi par le travail de collecte systématique d'éléments factuels (sur la situation amont, aval notamment). Les entretiens s'en sont trouvés par conséquent divers, dans leur durée, mais aussi dans la manière dont les personnes pouvaient faire d'elles-mêmes le lien avec d'autres aspects de leur vie personnelle (les enquêteurs n'interrogeant volontairement ces aspects que lorsque les répondants abordaient d'eux-mêmes cette dimension).

Une première exploitation de ces entretiens a consisté à s'intéresser de manière assez traditionnelle à l'évolution de la situation des bénéficiaires interrogés selon des indicateurs classiques de situation professionnelle. Ainsi, les bénéficiaires ont été classés selon leurs statuts (demandeur d'emploi, salarié, en formation, en recherche de formation, inactif, en service civique) et l'évolution de leur situation avant et après leur participation aux projets a été étudiée.

Les diagrammes ci-dessous représentent les résultats pour chaque appel à projets pour les personnes interrogées. Ces diagrammes de Sankey représentent à gauche la répartition des bénéficiaires selon les statuts précités avant leur participation et à droite la répartition des bénéficiaires après leur participation en reliant les parcours entre ces deux points. Ces situations sont ici exclusives les unes des autres, c'est-à-dire que les « salariés » ou les « demandeurs d'emploi » n'étaient pas en formation ou en recherche de formation.

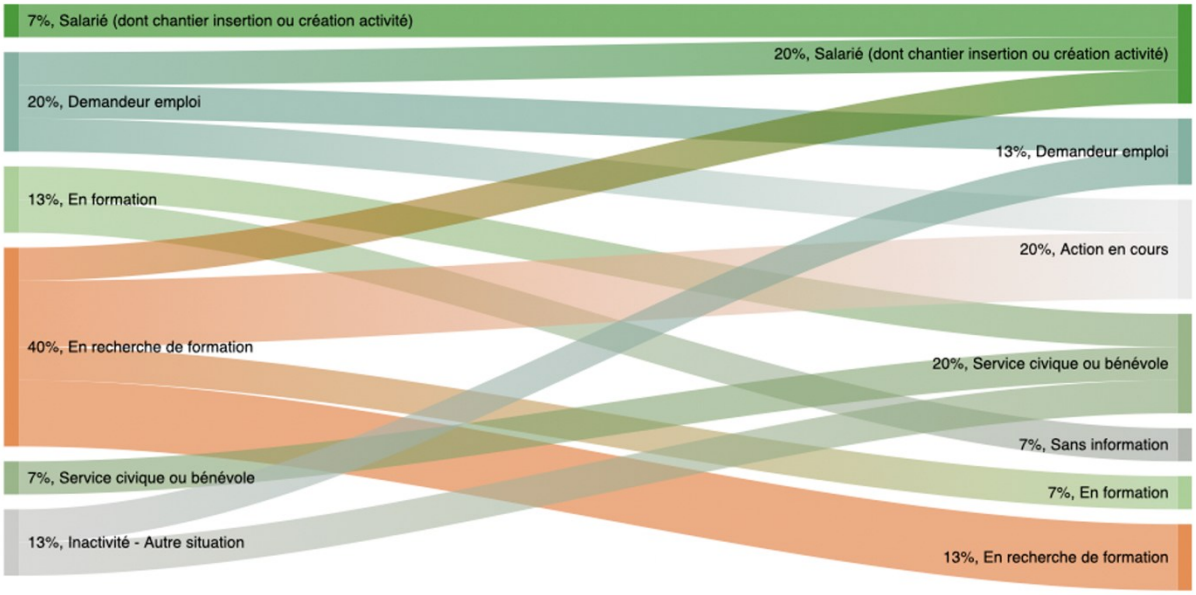
Ce document est la version pre-print de l'article paru dans *Socio-économie du travail*, n°15, 2024-1. DOI : https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-18609-0.p.0161.

Figure 2 : Évolution de la situation des bénéficiaires interrogés pour l'appel à Projets « Illettrisme et illectronisme » (n = 17)-



Source : auteur et autrices

Figure 3 – Évolution de la situation des bénéficiaires interrogés pour l'appel à Projets « Mobilisation vers la formation » (n = 15)



Source : auteur et autrices

À la lecture de ces graphiques, on observe une tendance à l'amélioration de la situation des bénéficiaires selon le point de vue des financeurs de ce dispositif. En d'autres termes, une sortie du statut de demandeur d'emploi et une évolution vers un statut de salariés ou une entrée en formation ou en service civique suite à la participation aux projets « illettrisme et illectronisme ». Ou alors une forte augmentation du nombre de

Ce document est la version pre-print de l'article paru dans *Socio-économie du travail*, n°15, 2024-1. DOI : https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-18609-0.p.0161.

personnes en salariat passant de 7 % à 20 % suite à la participation aux projets « mobilisation vers la formation ».

Néanmoins, le nombre d'entretiens, la nature déclarative de la situation des stagiaires et les durées variables qui séparent la sortie du dispositif et le moment de l'entretien (certains stagiaires ayant quitté le dispositif depuis plus d'un an tandis que d'autres viennent d'en sortir) sont autant de limites qui empêchent de tirer des conclusions causales de cette analyse. En outre, cette évolution témoigne des changements de situation et ne permet en aucun cas d'estimer l'impact véritable des dispositifs, c'est-à-dire le rôle joué par ce dispositif parmi tous les autres facteurs pouvant contribuer à ce changement de situation. Ils témoignent néanmoins d'une tendance à une sortie du statut de demandeur d'emploi.

III.2. UNE APPROCHE EXPLORATOIRE MOBILISANT LA REFLEXIVITE DES PARTIES PRENANTES POUR IDENTIFIER LES PRINCIPAUX RESULTATS

Dans un deuxième temps, une approche exploratoire a été adoptée, consistant à extraire de ces entretiens les marqueurs ou indices de changements ressentis ou observés à plus court terme, et directement liés à leur participation aux projets, relevant notamment de l'acquisition de compétences psychosociales ou techniques. Ces catégories regroupent principalement des effets issus de la typologie des compétences psychosociales, définies comme « un ensemble cohérent et interrelié de capacités psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales), impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques, qui permettent de renforcer le pouvoir d'agir (*empowerment*), de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives » (Santé Publique France, 2022). La classification actualisée des compétences psychosociales proposée par Santé Publique France identifie trois catégories, à savoir les compétences cognitives (conscience de soi, maitrise de soi, capacité à prendre des décisions constructives), les compétences émotionnelles (conscience de ses émotions, capacités de régulation du stress et des émotions), et les compétences sociales (communiquer de façon constructive, développer des relations constructives, être en mesure de résoudre des difficultés). À ces compétences s'ajoutent deux grandes catégories de résultats qui concernent l'acquisition de connaissances théoriques ou conceptuelles sur un sujet ou une thématique précise, et l'acquisition de compétences techniques relevant par exemple de l'apprentissage de l'usage de logiciels informatiques ou d'équipements et outils.

Sans permettre de faire la démonstration de la relation entre ces indices de changement et l'insertion socioprofessionnelle des participants, l'évaluation menée a permis de proposer une première typologie, à partir des propos des enquêtés, en mobilisant la littérature sur le sujet. Ces résultats observés ont été regroupés sous quatre catégories, et les enquêteurs ont effectué le comptage des récurrences dans les entretiens conduits avec les porteurs de projets (témoignages indirects sur les effets observés sur les bénéficiaires), et avec les personnes accompagnées (témoignages directs sur les effets ressentis).

Dans le cadre de l'analyse, le contenu des entretiens menés avec les porteurs de projets et les participants a été passé en revue pour identifier les changements pré-identifiés. Les enquêtés se sont donc exprimés librement sur leur expérience du projet ou sur son fonctionnement sans avoir connaissance des résultats en question, et l'équipe

Ce document est la version pre-print de l'article paru dans *Socio-économie du travail*, n°15, 2024-1. DOI : https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-18609-0.p.0161.

d'évaluation a par la suite procédé à un recodage des réponses sur la base des comptes rendus d'entretiens. Le comptage des récurrences des changements observés a ensuite permis d'établir une première quantification des effets les plus fréquemment cités par les porteurs de projets d'une part et par les participants eux-mêmes d'autre part, et ce pour chacun des deux appels à projets.

Il est ressorti des entretiens une coïncidence forte entre la perception que les porteurs de projets pouvaient avoir des effets de leurs actions sur les personnes accompagnées ou formées, et celles de ces personnes elles-mêmes. Le tableau ci-dessous présente la liste des compétences acquises observées (colonne de gauche) et ressenties (colonne de droite) selon leur mention par les personnes interrogées. Lors de l'analyse des entretiens, des mentions de compétences similaires ont été trouvées dans les deux groupes interrogés, en revanche, la fréquence de la mention de ces effets diffère entre les deux catégories d'acteurs.

Tableau 4 : Récurrence des résultats observés et ressentis chez les publics participants aux actions (Appels à projets « Mobilisation vers la formation » et « Illettrisme et illectronisme »)

Effets sur les publics observés par les porteurs de projets (Entretiens avec 29 porteurs de projets et 31 bénéficiaires)	Porteurs de projets	Bénéficiaires
A. Compétences émotionnelles / mieux-être	28	19
Confiance et estime de soi (capacité d'auto-évaluation, gestion du stress et de la crainte)	14	11
État de mieux-être	2	2
Capacité de projection dans l'avenir, formulation de souhaits personnels ou professionnels	12	6
B. Gains d'autonomie	18	7
Face aux démarches de la vie courante	4	2
Résolution de freins périphériques	6	3
Ponctualité, assiduité	3	1
Meilleure connaissance des structures locales	5	1
C. Compétences sociales/communication	22	36
Expression verbale/orale	8	11
Collaboration et communication avec autrui	5	6
Sortie de l'isolement, nouvelles relations sociales	9	19
D. Compétences techniques	9	20
Lecture, écriture, utilisation des outils numériques	5	10
Valorisables dans un ou plusieurs domaines	3	5

Ce document est la version pre-print de l'article paru dans *Socio-économie du travail*, n°15, 2024-1. DOI : https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-18609-0.p.0161.

Sur une thématique, un secteur	1	5

Source : auteur et autrices. Lecture : parmi les 29 porteurs de projet (respectivement, les 31 bénéficiaires), 28 (19) mentionnent des effets relevant de compétences émotionnelles ou du mieux-être, dont 14 (11) en matière de confiance et estime de soi.

L'identification de ces récurrences apporte un indice de la façon dont les bénéficiaires et porteurs perçoivent la plus-value du projet auquel ils ont participé. Avant l'acquisition de compétences techniques ou de savoirs, ce sont les gains d'ordre émotionnels et en termes de sociabilité que les bénéficiaires mentionnent le plus spontanément. Participer à un projet sur quelques jours ou quelques semaines est ici avant tout le moyen de rencontrer d'autres personnes, de créer des liens, voire de sortir d'une situation vécue comme de l'isolement :

« […] le contact humain [était le plus important], on se voit toujours maintenant, on prend des cours de couture chez la mère d'un des stagiaires » (une bénéficiaire) ;

« Avant j'étais peureux du collectif, ça faisait super longtemps que j'étais plus dans le social. Sinon ils font aussi des trucs collectifs, mais je n'y serais pas allée. Aujourd'hui je peux y aller plus facilement » (un bénéficiaire).

« J'aimais bien la cohésion de groupe. On était 8 et on prenait nos repas ensemble » (un bénéficiaire).

Si le contact renouvelé avec d'autres personnes comporte une valeur intrinsèque, il est par ailleurs fréquemment associé par les personnes interrogées à d'autres changements relevant de la confiance en soi et de la capacité à porter un regard différent sur ses propres capacités :

« Je me suis rendu compte que je n'étais pas tout seul. […] Quand on ne connait pas les gens, on se demande ce que les autres pensent. […] J'ai moins de timidité, ça m'a apporté plus de confiance. Je ne savais pas qu'il y avait autant de personnes dans mon cas. Je pensais qu'il n'y avait que moi, mais ce n'est pas le cas. » (un bénéficiaire)

En offrant aux bénéficiaires la possibilité de s'intégrer dans un collectif, certains des projets semblent ainsi leur permettre une forme d'actualisation de leurs représentations de leur situation :

« Je trouve que c'est très intéressant, car on rencontre des gens et d'autres parcours donc il y a cette dimension d'accueil et on n'est pas plus bêtes que les autres et on peut se mettre sur l'informatique même si on a un certain âge et qu'on maîtrise mal ». (une bénéficiaire)

Ces extraits d'entretiens offrent ici un aperçu des phénomènes qui peuvent être rangés derrière les termes plus vagues de « confiance en soi » et de « remobilisation ». Il est à ce titre intéressant de noter que les gains en matière de confiance en soi et d'estime de soi sont les effets les plus fréquemment mentionnés dans les entretiens auprès des porteurs de projets, tandis que pour les bénéficiaires cette catégorie arrive après les effets relevant des compétences sociales et de l'acquisition de compétences techniques (comprenant les compétences de base ou toute autre forme de savoirs/connaissances). Disposant d'une lecture plus globale des changements générés par leur dispositif, les porteurs de projet semblent identifier en premier lieu les changements les plus tangibles, comme des évolutions d'attitude associées à une reprise de confiance en soi, là où les apprenants mentionnent spontanément une plus grande variété d'effets. L'acquisition de compétences de base en est un autre exemple, les porteurs de projet mentionnant beaucoup moins fréquemment ces effets que les bénéficiaires, qui semblent ressentir davantage les petits pas franchis depuis leur entrée dans le dispositif.

Ce document est la version pre-print de l'article paru dans *Socio-économie du travail*, n°15, 2024-1. DOI : https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-18609-0.p.0161.

Ces éléments soulignent que les progrès effectués par les bénéficiaires en matière d'acquisition des compétences de base, en particulier dans le cadre de l'appel à projets « Illettrisme et illectronisme », tendent à rester invisibles en l'absence de modalités d'évaluation précise des apprentissages. La question de la progression au sein de dispositifs s'adressant à des personnes disposant d'une faible maitrise des compétences de base constitue dès lors un enjeu pour l'évaluation : significatifs pour les bénéficiaires, car récurrents dans leurs discours, ces petits changements, et leur contribution à l'atteinte des objectifs fixés aux dispositifs, demeurent difficile à saisir.

Les premiers résultats identifiés sur les compétences psychosociales peuvent paraître modestes de prime abord, mais constituent néanmoins des étapes fondamentales pour l'inscription dans un parcours de formation pour ces personnes. Ainsi, l'inscription de personnes en situation d'illettrisme dans une démarche de formation préqualifiante ou qualifiante implique par exemple que ces personnes aient conscientisé les difficultés qui sont les leurs comme un problème qui ne relève pas de leurs capacités cognitives, mais simplement d'un manque d'apprentissage. Pour des personnes ayant vécu une relation difficile avec l'institution scolaire, franchir la porte d'une structure proposant une aide adaptée implique à son tour un certain niveau de confiance en soi et envers les formateurs. En tant que première marche dans un parcours de formation, certains des projets soutenus dans le cadre de l'appel à projets « Illettrisme et Illectronisme » ont fait de cette mise en confiance un objectif essentiel à atteindre, et dont l'évaluation a cherché à tenir compte. Cet exemple fournit une illustration de la façon dont des cadres théoriques relativement souples ont orienté l'analyse des données collectées en vue de proposer un état des lieux de ce que les participants ont pu tirer de leur participation aux dispositifs financés. La littérature en sciences sociales est riche de travaux soulignant la façon dont les représentations (souvent renforcées par les interactions avec les institutions publiques) peuvent nourrir des phénomènes de disqualification et d'autocensure et contraindre les démarches d'accès aux droits et d'insertion (Deville, 2018).

Si cette démarche ne suffit pas à vérifier la contribution des appels à projets aux changements qu'ils cherchent à susciter, elle a la vertu de proposer un premier cadre conceptuel informé par la théorie et ancré dans les expérimentations conduites. Celui-ci ne permet certes pas de savoir quel type de projets fonctionne le mieux, mais il permet de confirmer que les expérimentations menées ont rempli leur fonction expérimentale, c'est-à-dire de proposer et tester de nouveaux modes de faire pour amener ces publics vers la formation.

IV. UNE APPROCHE PERMETTANT DE DIVERSIFIER LES APPORTS D'UNE EVALUATION

Cet exposé méthodologique nécessite d'être apprécié au regard des apprentissages qu'il a suscités auprès des parties prenantes de ces projets. Le questionnement de l'utilité des évaluations est un sujet largement documenté dans la littérature académique anglo-saxonne sur l'évaluation (Alkin et King, 2017). Dans les premiers travaux sur l'évaluation, son utilité était jugée sur un unique critère, celui de l'utilisation des résultats de l'évaluation pour nourrir la décision publique (Weiss, 1998). Or, cette approche a fait place à une conception élargie des utilisations possibles de l'évaluation. La communauté de recherche en évaluation s'est accordée sur l'identification de trois principaux types

Ce document est la version pre-print de l'article paru dans *Socio-économie du travail*, n°15, 2024-1. DOI : https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-18609-0.p.0161.

d'usages de l'évaluation et la possibilité que non seulement les rapports d'évaluation, mais aussi le processus même de l'évaluation soient source de changements. Au-delà de l'utilisation des résultats pour informer la prise de décision sur le dispositif évalué (utilisation dite instrumentale), plusieurs travaux identifient aussi une utilisation « conceptuelle » c'est-à-dire permettant de penser autrement les dispositifs et apporter des connaissances transférables à d'autres dispositifs, ainsi que des utilisations « persuasives » pour légitimer une décision politique notamment (Alkin et Taut, 2002).

Dès le partage des premiers résultats de l'évaluation, et ce même avant la rédaction du rapport final, plusieurs usages de l'évaluation ont été identifiés. La réception et l'appropriation des éléments produits par l'évaluation ont pu être directement observées par l'organisation d'ateliers avec les services de la Région dédiés à la co-production des recommandations d'évolution du dispositif, mais aussi par le biais des conférences de restitution des résultats auprès des porteurs de projets.

L'usage le plus direct est un usage instrumental au sens où les résultats de l'évaluation ont directement été utilisés pour concevoir le renouvellement de ces appels à projets. Par l'analyse des projets autour de « la théorie », l'évaluation a identifié dans quelle mesure les structures bénéficiaires avaient réussi à conduire différentes actions d'orientation et d'accompagnement et proposé des modalités d'accompagnement complémentaires de la Région pour faciliter la bonne conduite de ces actions (organisation d'un webinaire au lancement de l'AAP, présentations territoriales de l'offre régionale de formation aux acteurs, renforcement de l'accompagnement des porteurs de projets soutenus). Par ailleurs, l'évaluation a aussi apporté des éléments sur les effets de ces dispositifs ayant été observés par les porteurs de projets et les publics ciblés. Ces effets s'inscrivent principalement dans l'acquisition de certaines compétences psychosociales qui, bien que constituant un premier pas vers l'acquisition des savoirs de base, ne sont pas toujours suffisantes pour sécuriser un accès à une formation de droit commun. Ce constat a amené les services de la Région à engager une réflexion sur l'ajout d'un accompagnement supplémentaire des publics ciblés suite à leur participation à ces projets afin de sécuriser leur parcours vers une formation adaptée.

Un usage instrumental du processus de l'évaluation a aussi été observé, c'est-à-dire que les outils déployés dans le cadre de l'évaluation ont aussi été source d'apprentissage. À titre d'exemple, le travail autour de l'analyse des données de suivi et de collecte de données a permis des recommandations sur l'importance de proposer une grille d'indicateurs pertinents afin de documenter les réalisations de chaque projet, ainsi que l'évolution de la situation des publics. Sans pour autant retomber dans une approche normative des indicateurs, les parties prenantes appuyées par l'équipe d'évaluation ont identifié qu'elles informations, notamment descriptives (des contextes ou des personnes) pouvaient leur être utiles afin de mieux caractériser leur contribution aux parcours des personnes ciblées. En d'autres termes, cette première évaluation a été un moyen pour structurer un système de suivi permettant dans le cadre de la prochaine évaluation la production de données plus homogènes pour apporter des connaissances sur les mécanismes employés et sur l'évolution des compétences et des parcours des personnes ciblées.

L'usage le plus significatif observé est de nature conceptuelle. En effet, les catégories de mécanismes identifiés ont été appropriées par les services de la Région. Ces catégories ont permis de sortir de « l'échelle projet », mais aussi d'établir un répertoire et une base langagière commune favorable à l'organisation d'un dialogue entre les lexiques des secteurs d'appartenance des parties prenantes de la politique évaluée, c'est-à-dire de la

formation, de l'intervention sociale et de la gestion de l'action publique. L'évaluation a permis de faire le lien entre les observations de terrain liées à ces modes de mobilisations ou les partis pris pédagogiques et le cadre conceptuel présents dans la littérature. Ainsi, lors des conférences de restitution des résultats de l'évaluation, ces catégories étaient reprises par les parties prenantes dans leurs échanges et leur permettaient de dialoguer et d'échanger sur des pratiques communes.

CONCLUSION

Lorsque les conditions ne sont pas réunies pour qu'une équipe d'évaluation produise une estimation quantitative de l'impact d'une expérimentation, il est légitime de questionner la pertinence même de conduire une évaluation. Or, la palette des approches mobilisables en évaluation offre la possibilité d'aborder bien d'autres aspects d'un dispositif et même parfois d'en avoir une compréhension beaucoup plus fine. Une approche « basée sur la théorie » couplée à une analyse des mécanismes susceptibles de produire les effets attendus apporte des enseignements pour mieux comprendre les actions déployées dans le cadre de ces expérimentations et capitaliser sur ces nouvelles pratiques pour enrichir d'autres programmes d'intervention. Pour ce qui est des effets, ceux-ci peuvent être appréciés en interrogeant de manière exploratoire une diversité de parties prenantes afin de comparer les effets ressentis et observés tout en croisant ces informations avec des éléments de suivi. Cette approche permet de réinterroger les effets escomptés par le donneur d'ordre à l'aune des effets susceptibles d'être véritablement générés par l'intervention, et qui sont identifiés par les personnes concernées.

Ces enseignements sont particulièrement utiles dans le contexte d'une expérimentation sociale. Une expérimentation est d'abord une innovation qui implique de nouveaux modes de faire, qu'il faut comprendre et documenter, ainsi que de nombreuses incertitudes sur les réactions des publics ciblés, qu'il est nécessaire d'appréhender de manière ouverte. Les méthodes d'estimation quantitative de l'impact d'une expérimentation ont souvent trop tendance à restreindre les capacités d'innovation des acteurs de terrain par la nécessité de contrôle du protocole, ainsi qu'à limiter l'étude des effets à quelques indicateurs d'objectifs ciblés. L'évaluation a davantage à apporter à l'expérimentation si elle a pour principe méthodologique de s'adapter aux projets et aux pratiques de ses parties prenantes, mais aussi si elle est vécue comme un outil donnant la parole aux différentes parties prenantes et permettant un constat partagé orienté vers la production d'apprentissages.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alkin M., King J., 2017, "Definitions of Evaluation Use and Misuse, Evaluation Influence, and Factors Affecting Use", *American Journal of Evaluation*, 38(3), 434-50. https://doi.org/10.1177/1098214017717015.

Alkin M., Taut S., 2002, "Unbundling Evaluation Use", *Studies in Educational Evaluation*, 29(1), 1-12. https://doi.org/10.1016/S0191-491X(03)90001-0.

Astbury B., Leeuw F. L., 2010, "Unpacking Black Boxes: Mechanisms and Theory Building in Evaluation", *American Journal of Evaluation*, 31(3), 363-381.

Bandura A., Carré P., Lecomte J., 2007, *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*, 2e édition, Paris : DE BOECK SUP.

Befani B., 2012, "Models of Causality and Causal Inference" in Stern E. et al. (dir.) Broadening the Range of Designs and Methods for Impact Evaluation. DFID.

Bellot C., Rivard J., Greissler E., 2010, « L'intervention par les pairs : un outil pour soutenir la sortie de rue », *Criminologie*, 43 (1), p. 171-98. https://doi.org/10.7202/044056ar.

Bezes P., Chiapello E., Desmarez P., 2016, « Introduction : la tension savoirs-pouvoirs à l'épreuve du gouvernement par les indicateurs de performance », *Sociologie du travail*, vol. 58, n°4, p. 347-369.

Birckmayer J., Weiss C., 2000, "Theory-Based Evaluation in Practice, What Do We Learn?", *Evaluation Review*, 24(4): 407-31.

Blamey A., Mackenzie M., 2007. "Theories of Change and Realistic Evaluation, Peas in a Pod or Apple and Oranges?", *Evaluation*, 13(4): 439-455.

Bureau M.-C., Sarfati F., Simha J., Tuchszirer C., 2013, « L'expérimentation dans l'action publique », *Travail et Emploi*, n°135, p. 41-55. https://doi.org/10.4000/travailemploi.6070.

Reverdy C., 2013, « Des projets pour mieux apprendre ? », Dossier d'actualité veille et analyses, n°82.

Chen H., 1994, *Theory-Driven Evaluation*. Newbury Park, Calif.; London: Sage.

Conseil d'Etat, 2019, « Les expérimentations : comment innover dans la conduite des politiques publiques ? », Les études du Conseil d'Etat, Paris.

Couronné J., Lima L., Rey F., Rist B., Roux N., 2017, « Trajectoires et insertions des personnes très éloignées de l'emploi (TiPEE) », IRES (blog) septembre, https://ires.fr/publications/cfdt/trajectoires-et-insertions-des-personnes-tres-eloignees-de-l-emploi-tipee/ (consulté le 20/12/2024).

Danner M., Guégnard C., Joseph O., 2020, « Les jeunes NEET : résistances et évolutions sur vingt ans », *Formation emploi – Revue française de sciences sociales*, n°149 (mars), p. 61-85. https://doi.org/10.4000/formationemploi.8059.

DARES, 2008, « Colloque sur les expérimentations pour les politiques publiques de l'emploi et de la formation », 168, Paris.

Autor D. H., Houseman S., 2010, "Do Temporary-Help Jobs Improve Labor Market Outcomes for Low-Skilled Workers? Evidence from 'Work First' ", *American Economic Journal: Applied Economics*, 2 (3): 96-128. https://doi.org/10.1257/app.2.3.96.

Delahais T., 2022, « Le choix des approches évaluatives » in L. Rey, J.-S. Quesnel et V. Sauvain (dir.) L'évaluation en contexte de développement : enjeux, approches et pratiques.

Devaux-Spatarakis A., 2014a, « La méthode expérimentale par assignation aléatoire : Un instrument de recomposition de l'interaction entre sciences sociales et action publique en France ? », université de Bordeaux.

Devaux-Spatarakis A., 2014b, « L'évaluation "basée sur la théorie" entre rigueur scientifique et contexte politique », *Politiques et Management Public*, 31(1), p. 75-91.

Devaux-Spatarakis A., 2014c, « L'expérimentation 'telle qu'elle se fait' : leçons de trois expérimentations par assignation aléatoire », *Formation emploi - Revue française de sciences sociales*, n°126, p. 17-38.

Devaux-Spatarakis A., 2023, L'évaluation basée sur la théorie, LIEPP Fiche méthodologique n°27.

Deville C., 2018, « Les chemins du droit. Ethnographie des parcours d'accès au RSA en milieu rural », *Gouvernement et action publique*, vol. 7(3), p. 83-112. https://doi.org/10.3917/gap.183.0083.

Direction Générale de la Cohésion Sociale – Ansa, 2010, « L'expérimentation sociale : innover par la preuve ? », Centre d'Analyse Stratégique.

Donaldson S., Christie C., Mark M., 2009, *What Counts as Credible Evidence in Applied Research and Evaluation Practice?* Los Angeles: SAGE.

Duflo E., 2005, « Evaluer l'impact des programmes d'aide au développement : le rôle des évaluations par assignation aléatoire », *Revue d'économie du développement*, n°19(2), p. 185-226.

Espeland W.N., Sauder M., 2007, "Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds", *American Journal of Sociology*, 113(1), p. 1–40.

Farvaque N., 2022, « Préparer les demandeurs d'emploi à la formation ? Les logiques des dispositifs "Prépa" au cœur du PIC », *Éducation Permanente*, 232 (3): 47-57. https://doi.org/10.3917/edpe.232.0047 .

Funnell S., Rogers P., 2011, *Purposeful program theory, effective use of theories of change and logic models*, Jossey-bass.

Gomel B., Serverin E., 2013, « L'expérimentation sociale aléatoire en France en trois questions », *Travail et emploi*, n°135, p. 57-69.

Henneguelle A., Jatteau A., 2021, *Sociologie de la quantification*, La Découverte, « Repères », DOI : 10.3917/dec.henne.2021.01.

Henri-Panabière G., Renard F., Thin D., 2013, « Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais », *Revue française de pédagogie*, n°183, p. 71-82. https://doi.org/10.4000/rfp.4168 .

Hood C., 2011, *The Blame Game. Spin, Bureaucracy and Self-Preservation in Government*, Princeton University Press, Princeton. DOI : 10.1515/9781400836819

Huitema D., Jordan A., Munaretto S., Hilden M., 2018, "Policy Experimentation: Core Concepts, Political Dynamics, Governance and Impacts", *Policy Sciences*, 51(2): 143–159.

Labrousse A., 2006, « Eléments pour un institutionnalisme méthodologique : autonomie, variation d'échelle, réflexivité et abduction », *Economie et Institutions*, n°8, p. 5-53.

Lemire S., Christie C., Nielsen S., 2020, "Mending The Theory Gap in Evaluation" in Palenberg M., Paulson A. (Eds.) The Realpolitik of Evaluation: Why Demand and Supply Rarely Intersect (1st ed.), Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003005162.

Mathison S., 1988, "Why Triangulate?", *Educational Researcher*, 17(2), p. 13-17. https://doi.org/10.3102/0013189X017002013

Merry S., 2016, "Cultural Dimensions of Power/Knowledge: The Challenges of Measuring Violence against Women", *Sociologie du travail*, vol. 58, n°4, p. 370-380.

Mertens D., 2017. « Transformative research: personal and societal », *International Journal for Transformative Research*, 4(1): 409-415.

Olivier de Sardan J.-P. 1995, « La politique du terrain », *Archives de la revue Enquête*, n°1 (octobre) : 71-109. https://doi.org/10.4000/enquete.263.

Paradeise C.,2012, « Le sens de la mesure. La gestion par les indicateurs est-elle gage d'efficacité : How Much is Enough? Does Indicator-Based Management Guarantee Effectiveness? ». *Revue d'économie du développement*, 20, 67-94. https://doi.org/10.3917/edd.264.0067.

Pawson R., 1996, « Theorizing the Interview », *The British Journal of Sociology*, 47 (2): 295-314. https://doi.org/10.2307/591728.

Pawson R., 2002, "Evidence-based Policy:The Promise of 'Realist synthesis' ", *Evaluation*, 8 (340).

Pawson R., 2013, *The science of evaluation: a realist manifesto*, London ; Thousand Oaks, Calif: SAGE.

Pawson R., Tilley N., 1997, *Realistic evaluation*, London: Sage.

Pinson G., Sala Pala V., 2007, « Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ? », *Revue française de science politique*, 2007/5, Vol. 57., pp. 555-597.

Revillard A., 2017, « La réception des politiques du handicap : une approche par entretiens biographiques », *Revue française de sociologie*, 58 (1): 71-95, https://doi.org/10.3917/rfs.581.0071.

Robert E., Ridde V. 2013, « L'approche réaliste pour l'évaluation de programmes et la revue systématique : De la théorie à la pratique », *Mesure et évaluation en éducation*, 36 (3) : 79. https://doi.org/10.7202/1025741ar.

Robert E., Ridde V., Rajan D., Sam O., Dravé M., Porignon D. 2019, « Realist Evaluation of the Role of the Universal Health Coverage Partnership in Strengthening Policy Dialogue for Health Planning and Financing: A Protocol », *BMJ Open*, 9(1): e022345. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-022345.

Rothé C., 2018, « Accompagner les 'jeunes en errance' ou adapter les normes de l'insertion », *Formation emploi, Revue française de sciences sociales*, no 143 (novembre) : 161-82. https://doi.org/10.4000/formationemploi.6302.

Santé Publique France, 2022, « Les compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques », https://www.santepubliquefrance.fr/maladies-et-traumatismes/sante-mentale/depression-et-anxiete/documents/rapport-synthese/les-competences-psychosociales-etat-des-connaissances-scientifiques-et-theoriques.

Stern E., Stame N., Mayne J., Forss K., Davies R., Befani B. 2012, "Broadening the Range of Designs and Methods for Impact Evaluation", DFID.

Ce document est la version pre-print de l'article paru dans *Socio-économie du travail*, n°15, 2024-1. DOI : https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-18609-0.p.0161.

Weiss C. 1998, "Have We Learned Anything New About the Use of Evaluation?", *American Journal of Evaluation*, 19 (1): 21-33. https://doi.org/10.1177/109821409801900103.