HAL
open science

L'évaluation interne au service de prévention spécialisée du CoDASE : une démarche d'apprentissage organisationnel

Julie Slama

To cite this version:

Julie Slama. L'évaluation interne au service de prévention spécialisée du CoDASE : une démarche d'apprentissage organisationnel. Science politique. 2007. dumas-00831758

HAL Id: dumas-00831758

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00831758v1

Submitted on 7 Jun 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Vous allez consulter un mémoire réalisé par un étudiant dans le cadre de sa scolarité à l'IEP de Grenoble. L'IEP ne pourra être tenu pour responsable des propos contenus dans ce travail.

En tant qu'oeuvre originale, ce mémoire relève du droit de la propriété intellectuelle et vous pouvez uniquement en faire une reproduction à titre privé, sous réserve de la mention d'origine.

INSTITUT D'ETUDES POLITIQUES
BP 48 – 38040 GRENOBLE Cedex 9
www.iep-grenoble.fr

Julie SLAMA
Institut d'Etudes Politiques de Grenoble
Université Pierre Mendès-France
Année universitaire 2006-2007

Master « Villes, Territoires, Solidarités »
2ème année

L'évaluation interne au service de prévention spécialisée du CoDASE :
une démarche d'apprentissage organisationnel

I.E.P. GRENOBLE
D 421 01240722 4

Sous la direction de Roland RAYMOND

Julie SLAMA
Institut d'Etudes Politiques de Grenoble
Université Pierre Mendès-France
Année universitaire 2006-2007

Master « Villes, Territoires, Solidarités »
2ème année

L'évaluation interne au service de prévention spécialisée du CoDASE :
une démarche d'apprentissage organisationnel

I.E.P. GRENOBLE
D 421 01240722 4

Sous la direction de Roland RAYMOND

ZD 793

TABLE DES MATIERES

AVANT PROPOS - 5 -

INTRODUCTION - 11 -

I. L'EVALUATION INTERNE AU SEIN DU CODASE : UNE DEMARCHE NOVATRICE ET AUTODIDACTE - 20 -

1. L'EVALUATION INTERNE ET LA LOI DE 2002-2 : L'INSCRIPTION LEGISLATIVE D'UNE DEMARCHE D'ANALYSE PROSPECTIVE - 20 -

1.1. QUELQUES RAPPELS SUR L'EVALUATION - 20 -

1.2. LA LOI DE 2002-2 RENOVANT L'ACTION SOCIALE ET MEDICO-SOCIALE... - 23 -

2. L'EVALUATION INTERNE AU SEIN DU COMITE DAUPHINOIS D'ACTION SOCIO-EDUCATIVE (CODASE) - 27 -

2.1. LES TROIS INSTANCES MISES EN ŒUVRE DANS LE CADRE DE L'EVALUATION - 29 -

2.2. LE REFERENTIEL EVALUATION - 31 -

2.3. L'EVALUATION INTERNE AU SEIN DU SERVICE DE PREVENTION SPECIALISEE : UNE CULTURE A CONSTRUIRE DANS LE SERVICE - 35 -

II. L'EVALUATION INTERNE AU SEIN DU CODASE, UNE DEMARCHE PRODUCTRICE D'INTERACTIONS - 40 -

1. LE CONCEPT D'INTERACTION - 40 -

2. LES COMMUNAUTES D'INTERACTIONS CREES DANS LE CADRE DE LA DEMARCHE D'EVALUATION : DES ESPACES D'INFLUENCE RECIPROQUE - 42 -

2.1. LE GROUPE DE PILOTAGE EVALUATIF - 42 -

2.2. LES GROUPES DE TRAVAIL EN PREVENTION SPECIALISEE - 45 -

2.3. LES REUNIONS DE SERVICES - 49 -

2.4. LES REUNIONS DE COORDINATION - 51 -

2.5. LES TEMPS DE TRAVAIL AVEC L'URIOPSS RHONE ALPES - 53 -

2.6. LES TEMPS INFORMELS - 55 -

3. LES COMMUNAUTES D'INTERACTION : MEDIA D'EXTERIORISATION DES CONNAISSANCES DETENUES AU NIVEAU INDIVIDUEL - 58 -

4. CINQ CONDITIONS REQUISES POUR DEVELOPPER DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL - 61 -

4.1. L'INTENTION - 61 -
4.2. L'AUTONOMIE - 63 -
4.3. LA FLUCTUATION ET LE CHAOS CREATIF - 64 -
4.4. LA REDONDANCE - 66 -
4.5. LA VARIETE REQUISE - 67 -

III. L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL OU LA DEMARCHE D'EVALUATION COMME SPIRALE DE CREATION DE CONNAISSANCES ORGANISATIONNELLES - 71 -

1. LA DIMENSION EPISTEMOLOGIQUE DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL : LA CONFRONTATION ENTRE CONNAISSANCES TACITES ET CONNAISSANCES EXPLICITES - 71 -
1.1. LA SOCIALISATION - 75 -
1.2. L'EXTERIORISATION - 79 -
1.3. LA COMBINAISON - 82 -
1.4. L'INTERIORISATION - 84 -
2. LES CONNAISSANCES ORGANISATIONNELLES CREEES PAR LE BIAIS DE L'EVALUATION INTERNE AU SEIN DU SERVICE DE PREVENTION SPECIALISEE - 86 -
2.1. LE TRAVAIL DE CONSTRUCTION DES INDICATEURS, UN PRETEXTE A LA CLARIFICATION DE CONCEPTS... - 87 -
2.2. ... ET AU RENFORCEMENT DES CONNAISSANCES SUR LES PRATIQUES - 90 -
3. VERS LA CONSTRUCTION D'UN GUIDE DES BONNES PRATIQUES PROFESSIONNELLES ? - 94 -
3.1. LES BONNES PRATIQUES PROFESSIONNELLES : ELEMENTS DE CADRAGE - 95 -
3.2. LE LIEN ENTRE LES INDICATEURS ET LES BONNES PRATIQUES PROFESSIONNELLES - 96 -

CONCLUSION - 104 -

GLOSSAIRE - 109 -

BIBLIOGRAPHIE - 110 -

ANNEXES - 114 -

ANNEXE 1 : LE REFERENTIEL ASSOCIATIF 1ERE MOUTURE (FEVRIER 2006) - 115 -
ANNEXE 2 : LE REFERENTIEL ASSOCIATIF 2EME MOUTURE (15 MAI 2007) ABONDE DE CERTAINS DES INDICATEURS RETENUS - 126 -

ANNEXE 3 : LES MODES D'INTERVENTION EN PREVENTION SPECIALISEE - 135 -

ANNEXE 4 : LES PRINCIPES FONDATEURS DE LA PREVENTION SPECIALISEE - 139 -

ANNEXE 5 : SECTION 5 DE LA LOI 2002-2 RENOVANT L'ACTION SOCIALE ET MEDICO-SOCIALE - 142 -

ANNEXE 6 : LISTE DES ENTRETIENS EFFECTUES POUR CE MEMOIRE - 145 -

AVANT PROPOS

Ce mémoire est l'aboutissement d'une lente maturation qui s'est prolongée sur plus d'un an et demi au sein du service de prévention spécialisée du CoDASE[1]. En effet, mon arrivée dans la structure date de janvier 2006 et s'est effectuée dans le cadre de mon stage de première année du Master « Villes, Territoires et Solidarités », suivi par Dominique Mansanti[2]. Mon intérêt pour ce terrain de stage a d'abord été la question de la jeunesse en difficulté, public d'intervention des éducateurs de rue. La structure a accepté ma candidature sans pour autant avoir une mission précise à me confier. Un mois d'observation des activités et du fonctionnement du service m'a donc été accordé afin que je définisse les objectifs de mon stage.

Mon arrivée dans le service a coïncidé avec la promulgation d'un décret de loi faisant entrer les services de prévention spécialisée dans les obligations de la loi de 2002-2, dite loi rénovant l'action sociale et médico-sociale. La mise en application des injonctions de la loi s'imposa alors comme un réel enjeu pour le service. La base de la loi étant un rééquilibrage de la relation institution-usager, l'objectif est de replacer l'usager au centre des préoccupations des institutions. Ainsi, plusieurs outils se sont imposés aux services afin de répondre au mieux à cette nouvelle injonction législative. Entre autres, les services furent mis dans l'obligation de mettre en œuvre une double procédure d'évaluation devant s'effectuer de manière continue au sein des structures :

- Une démarche d'évaluation interne de type concomitante, devant être effectuée par les acteurs du service et dont un rendu doit être effectué tous les cinq ans aux organismes financeurs (dans le cas qui nous intéresse, c'est le Conseil Général de l'Isère)
- Une évaluation externe, effectuée tous les sept ans par un intervenant extérieur et devant valider la bonne mise en œuvre de l'évaluation interne et vérifié ses résultats

Au-delà de ces deux nouveaux outils d'appréciation du travail mis en œuvre par les services sociaux et médico-sociaux, c'est la question des renouvellements d'autorisation qui est mise sur la table. En effet, si les structures ne répondent pas aux exigences de bien être et de respect des usagers suivis, l'organisme financeur peut décider de suspendre les financements et de confier la mission à une autre structure dans le cadre d'un nouvel appel d'offre. L'enjeu est donc de taille pour les services sociaux et médico-sociaux, et d'autant plus pour la

[1] Comité Dauphinois d'Action Socio-éducative
[2] Maître de conférences en science politique à l'Institut d'Etudes Politiques de Grenoble, chercheure au Pacte/Cerat, membre du Pôle « Villes et Solidarités »

prévention spécialisée, sans cesse remise en cause par les élus qui expriment certaines difficultés à apprécier l'impact de ce type d'intervention, notamment en raison de son intervention en milieu ouvert sans recours à des mandats nominatifs. De plus, ce décret a été mis en place au moment où le gouvernement commençait à réfléchir à l'actualisation des lois sur la prévention de la délinquance en adoptant une orientation plus axée sur la répression. La prévention spécialisée a donc commencé son travail de réflexion sur la mise en œuvre de la démarche d'évaluation interne, dans un climat d'incertitude et de remise en question, qui a souligné encore plus fortement la nécessité de répondre au plus près aux exigences de la loi afin de ne pas mettre en péril la pérennité du travail entrepris depuis plus de vingt ans sur certains quartiers grenoblois.

C'est ainsi que j'ai pris connaissance de cette loi de 2002-2, loi que je n'avais pas eu l'occasion d'aborder au cours de mon cursus de formation et qui m'apparut à la fois comme un outil intéressant en terme de méthodologie, de gestion de services mais aussi de compréhension du travail effectué par les travailleurs sociaux. Prenant la mesure de l'enjeu qui s'imposait soudainement au service, j'ai proposé à Monique Berthet, directrice du service de prévention spécialisée, de travailler sur cette question afin d'aider à la mise en œuvre de cette démarche.

L'enjeu était en effet de taille car une bonne évaluation interne nécessite l'implication de l'ensemble des acteurs de la structure, et plus particulièrement des éducateurs qui devaient adhérer à la démarche pour que celle-ci soit efficace et bien menée. Ils se considèrent eux-mêmes comme des travailleurs sociaux « à part » puisque leur mode d'intervention fait appel à des méthodologies de travail spécifiques, basées sur leur présence dans les territoires de vie des jeunes susceptibles de faire l'objet d'un accompagnement. Certains principes fondateurs régissent leur mode d'intervention, tel que le respect de l'anonymat des jeunes suivis et leur libre adhésion à la relation de soutien qui leur est proposée. Cela implique qu'ils ne produisent que très peu d'écrits, surtout en ce qui concerne les suivis de jeunes. Du coup, l'évaluation interne leur a imposé de nouvelles méthodologies de travail auxquelles ils ne sont que très peu habitués, ce qui nous a amené (les cadres et moi-même) à faire l'hypothèse de possibles résistances de leur part à la démarche d'évaluation.

Il a donc été décidé avec la directrice du service que j'étudie les positionnements propres aux éducateurs, et plus particulièrement que je pointe les réticences qui pouvaient être les leurs. J'ai donc décidé de mettre en œuvre une enquête par entretiens non directifs auprès des acteurs du service (les quatre chefs de service et un éducateur de chaque équipe).

Pour poser les bases de cette étude, j'ai travaillé en collaboration avec les deux psychologues du service qui m'ont aidée à poser les hypothèses de ce travail. En effet, leur fonction les amenant à rencontrer régulièrement l'ensemble des éducateurs du service dans le cadre des temps d'analyse de la pratique, elles ont une bonne connaissance des questionnements remontant du terrain. Le rôle de ce temps de rencontre entre éducateurs de différentes équipes et psychologue est en effet de leur permettre d'exprimer leurs inquiétudes et de revenir collectivement sur les situations qui posent problème.

Ensuite, dans l'objectif de me familiariser avec l'évaluation interne et d'acquérir une vision globale de cette démarche au niveau associatif, j'ai été intégrée au groupe de pilotage de l'évaluation interne. Cette instance associative, regroupant des personnes de niveau hiérarchique divers et appartenant à différentes structures du CoDASE, a pour but de coordonner l'ensemble de la démarche avec cohérence sur l'ensemble des services et d'intervenir en soutien pratique et méthodologique aux acteurs de terrain. Marcel Borg, par ailleurs directeur de l'Espace Adolescent, préside cette instance. Il a dans ce cadre été nommé Référent Qualité Associatif et a donc une fonction « pivot » entre les structures et le siège de l'association (directeur et administrateurs). Ma présence dans ce groupe m'a permis de prendre conscience du caractère novateur de la démarche d'évaluation interne mise en place au sein du CoDASE et de l'émulation que celle-ci créait dans les services. En effet, le parti pris associatif a été de se saisir de l'évaluation interne en créant leurs propres outils d'évaluation et de ne pas adopter un référentiel préconstruit : ce sont donc des directeurs de structures, accompagnés d'administrateurs et du directeur associatif qui ont produit le référentiel, avec le souci de coller au plus près des préoccupations et des valeurs portées par le CoDASE.

C'est aussi en participant à ce groupe de pilotage que j'ai réellement mesuré la spécificité de la prévention spécialisée vis-à-vis de cette démarche d'évaluation. En effet, la question de la non formalisation par écrit des interventions des éducateurs de rue s'est posé comme un véritable enjeu, pourrait-on presque dire problème, la nécessité de mettre en œuvre un travail encore plus approfondi pour ce service-là se faisant ressentir encore plus fortement au niveau associatif. Les premiers temps, de réelles inquiétudes se sont fait ressentir quant à l'implication des travailleurs de terrain. J'ai donc décidé de diffuser au maximum au fur et à mesure des passations d'entretiens les résistances, questionnements mais aussi implications et intérêts pour la démarche qui ont été exprimés par les éducateurs que j'ai rencontrés. Au final, le service de prévention spécialisée est celui qui a avancé le plus vite dans la démarche et une

réelle mobilisation s'est faite ressentir. Cela nous a donc amené à nuancer l'hypothèse de départ sur de possibles résistances des travailleurs de terrain à la démarche d'évaluation.

Au niveau du service, mon travail a donné lieu à plusieurs rendus oraux auprès de la directrice afin de la tenir informer, elle aussi, des points importants qui remontaient de ses temps de parole avec les éducateurs. En parallèle, se sont déroulés des temps de travail sur le thème de l'évaluation interne dans les cadres des réunions institutionnelles réunissant l'ensemble des professionnels du service. Ainsi, mon enquête a également permis d'observer l'appropriation de la démarche par les acteurs au fur et à mesure que les informations et les méthodologies de travail leur étaient présentées.

Les passations d'entretiens ont commencé en février et se sont étalées sur trois mois. Mon parti pris a été de garder une certaine distance par rapport au service dans un souci de neutralité et de partialité. La récence de mon arrivée dans le service m'a permis d'adopter ce positionnement qui a par la suite été renforcé par le fait je travaillais chez moi. En effet, la promiscuité des locaux ne permettait pas de mettre à ma disposition un poste de travail. Mes temps de présence dans le service étaient donc limités aux réunions institutionnelles et aux passations d'entretiens. J'ai également laissé l'opportunité aux éducateurs que j'ai rencontrés de s'exprimer librement en leur garantissant l'anonymat de leurs entretiens. C'est au cours de cette période que l'idée d'une réelle émulation productive en terme de données nouvelles a commencé à poindre dans ma tête. En effet, l'évaluation étant avant toute chose une réflexion sur les pratiques, celle-ci pouvait participer à renforcer les connaissances organisationnelles sur les modes de faire et les pratiques. Les éducateurs n'étaient pourtant pas tous favorables et engagés dans ce type de démarche, mais les débats que nous avions pu avoir montraient que celle-ci avait au moins l'avantage de faire naître et de laisser s'exprimer les questionnements.

Ainsi, j'ai eu réellement l'impression que la plupart des personnes que j'ai rencontrées ne m'identifiaient pas hiérarchiquement parlant, certains m'ayant même exprimé clairement le souhait de faire passer des messages à leur hiérarchie par le biais de mon travail. Pour chaque entretien passé, je prenais d'abord quelques minutes pour présenter ma démarche de travail et, à la fin, j'essayais toujours de garder un temps « hors enregistrement » afin de laisser s'exprimer des attentes mais aussi de diffuser l'information qui s'avérait manquante lorsque celle-ci était en ma possession. Ainsi, au-delà du simple recueil de positionnement, j'ai volontairement adopté une attitude de soutien à la démarche d'évaluation interne, en tentant lorsque c'était possible de lever certains flous dans l'optique que ceux-ci ne se transforment

pas en résistances dues au manque d'informations concernant la mise en œuvre de la démarche.

L'ensemble de ce travail, qui s'est déroulé sur cinq mois, a donc été l'occasion pour moi de me familiariser avec ce nouveau type de démarche qu'est l'évaluation interne. Pourtant, à la fin de mon stage, une sensation de ne pas être allée jusqu'au bout de ma réflexion s'est rapidement fait ressentir. En effet, après avoir porté cette démarche, avoir été une sorte de relais entre les équipes de terrain et leur hiérarchie (de service ou associative) mais aussi avoir observé la dynamique qui se mettait en place, j'ai pris conscience de la dimension constructive de ce type de démarche pour un service social. En effet, alors que lors des premiers entretiens j'ai pu relever un nombre assez important de résistances, notamment dues en partie aux modalités de diffusion des données informatives, plus le temps passait et plus les personnes comprenaient l'enjeu de ce travail et se sentaient concernées par sa mise en œuvre. Même si certains questionnements se faisaient encore ressentir, ceux-ci étaient plus de l'ordre des attentes et perspectives que de résistance au sens propre du terme. C'est donc ainsi que j'ai été amenée à émettre l'hypothèse que l'évaluation, au-delà de ce qu'il était imposé de produire, créait au sein du service, mais aussi au sein de l'association, un mouvement de communalisation des connaissances portées au niveau individuel, une sorte de redimensionnement des savoir-faire et des expertises de chacun.

De plus, les préconisations que j'avais pu émettre dans le cadre de mon enquête avaient été entendues par la coordination du service, même si celles-ci avaient pu avoir une dimension critique vis-à-vis de la façon dont la démarche avait été mise en œuvre. Cette confiance qui m'avait été accordée et la reconnaissance que le service mais aussi le groupe de pilotage avait pu avoir à l'égard de mon travail m'ont confortée dans le fait que je ne pouvais arrêter mon étude aussi tôt. En fait, c'est une fois mon stage terminé que l'association a réellement mis en œuvre au sein des structures les travaux relatifs à l'évaluation interne. Le choix du thème de mémoire de deuxième année s'est donc presque imposé à moi. Lorsque j'ai rencontré Monique Berthet pour lui proposer de travailler sur ce sujet, sa réponse a presque été instantanément positive. Toutefois, le fonctionnement institutionnel l'a obligé à valider ma proposition en conseil de direction, qui a émis un avis favorable.

Mon « retour » en prévention spécialisée s'est bien déroulé, les acteurs du service m'identifiant désormais à la démarche d'évaluation interne. C'est sans aucune difficulté que j'ai pu réintégré le groupe de pilotage et les temps de travail et de rencontre sur l'évaluation.

L'objet de mon travail a été présenté aux professionnels du service lors d'une réunion institutionnelle. J'ai ensuite organisé une rencontre avec les psychologues du service afin de leur présenter mes perspectives d'étude qu'elles ont enrichies et validées après une après midi entière de débat et de discussion. Ensuite, Marcel Borg m'a proposé de participer aux groupes de travail composés des membres du comité de pilotage et chargés de synthétiser les indicateurs que les acteurs du service avaient construits lors de mon absence au service. Alors que je venais en simple observatrice, dans la perspective de recueillir du matériau pour mon mémoire, j'ai été impliquée dans leur travail et ai eu la possibilité de donner mon avis et de participer directement à la tache de synthèse.

Pour conclure sur cet avant propos permettant aux lecteurs de comprendre ma démarche au sein de l'association, je dirais que mon positionnement est paradoxal. En effet, d'une part, je bénéficie d'une réelle reconnaissance auprès des acteurs de l'association qui me permet d'accéder au matériel nécessaire à la production de ce mémoire. De plus, les hypothèses que j'ai pu émettre ont été communément validées par les personnes que j'ai rencontrées. D'autre part, la reconnaissance de mon expérience en matière d'évaluation fait que les acteurs du service ont de réelles attentes à mon égard et que ce mémoire, au-delà de l'enjeu de validation de ma formation, m'oblige à m'impliquer directement dans la démarche et à ne pas rester en simple observatrice. Cela comporte du coup certains biais quant à la neutralité nécessaire dans le cadre d'une recherche de ce type. En effet, je me sens directement impliquée dans la bonne marche de ce processus évaluatif et les enjeux de scientificité et de validité de mes hypothèses sont d'autant plus prégnants que les acteurs de cette association souhaitent pouvoir utiliser mon travail pour l'amélioration et la compréhension des processus qui se mettent en œuvre. Cet avant propos n'est donc pas anodin. Il est important de prendre conscience de mon positionnement et des enjeux qui s'imposent à moi pour pouvoir apprécier l'enjeu que ce travail a pour moi et comprendre les orientations qui me sont propres.

INTRODUCTION

L'évaluation est une démarche qui s'est développée depuis les années quatre-vingt dans le secteur des politiques publiques et de l'action sociale. Elle est, à l'origine, issue du secteur marchand. Son utilité sociale est de plus en plus reconnue et certaines évolutions du contexte social, économique et politico-institutionnel entraînent une demande et un besoin d'évaluation toujours plus fort. Avec la promulgation de la loi de 2002-2 rénovant l'action sociale et médico-sociale, les services d'action sociale ont été soumis à l'obligation législative de mettre en place ce type d'outil de suivi et d'appréciation du travail effectué[1]. Deux types d'évaluation leur sont ainsi imposés : une évaluation interne, effectuée tous les cinq ans par les professionnels des services en question ; une évaluation externe, effectuée tous les sept par un organisme extérieur au service.

L'évaluation n'est pas un audit, ni un contrôle mais une appréciation du travail effectué. C'est une réflexion qui porte sur l'action, un « *cycle processuel dynamique permanent* »[2] puisqu'elle se place dans une perspective de transformation et d'amélioration des pratiques ainsi que de l'organisation, devant mener à une meilleure efficacité ainsi qu'à une meilleure qualité du service rendu. En ce sens, elle s'approche des démarches qualité. Pour autant, il est important de distinguer ces deux types de démarche, car si la finalité - l'amélioration de la qualité- est la même, le résultat est différent puisque la démarche qualité a pour but de déboucher sur un label ou une certification. Dans son *Petit guide de l'évaluation des politiques publiques*, le Conseil scientifique de l'évaluation précise que « *l'évaluation a pour finalité de contribuer à l'élaboration d'un jugement de valeur, de préparer une décision, d'améliorer pratiquement (...) le fonctionnement d'un service.* »[3]

Les enjeux de l'évaluation sont donc forts et appellent une mobilisation des services et établissements soumis à l'injonction législative. En effet, comme l'explique Ali Boukelal[4], « *la qualité apparaît non plus comme une incantation d'un secteur en mal de légitimité et d'expertise, l'arlésienne qu'on cherche sans jamais oser la situer, mais comme autant de principes éthiques et de modes d'action à mettre en œuvre dans la conduite des projets*

---

[1] Cf. Annexe 5 : section 5 de la loi 2002-2 rénovant l'action sociale et médico-sociale

[2] JJ Bonniol, professeur des universités Aix-Marseille, synthèse de son intervention du 22 novembre 2002 pour le CODASE « L'évaluation : une culture à construire dans la branche »

[3] Cité page 6 dans *L'évaluation interne : guide pour les établissements et services sociaux et médico-sociaux*, CNESMS, septembre 2006

[4] Les cahiers de l'actif n° 366/367, *Evaluation interne et qualité dans les établissements et services sociaux et médico-sociaux*, novembre/décembre 2006, page 9.

d'établissements et services, des projets individuels d'accompagnement dans leurs multiples dimensions, dans le management au quotidien des équipes et dans les systèmes d'organisation et de fonctionnement. Le secteur affiche, il est vrai, sans trop le dire, un désir d'évaluer. »

Mais c'est également, dans le cadre de l'évaluation interne, un processus productif pour les acteurs des services sociaux et médico-sociaux qui les met face à de nouvelles méthodologies de travail et de réflexion. C'est une démarche qui oblige les professionnels à prendre du recul sur leurs pratiques et à réfléchir collectivement aux modalités de leurs mises en œuvre.

Pour le CoDASE, cette loi a été l'occasion de mettre en œuvre une démarche novatrice dans laquelle les acteurs associatifs ont créé leurs propres outils évaluatifs. Pour se faire, des instances associatives ont été mises en place et l'ensemble des professionnels des structures a été mis à contribution de ce travail collectif. Le CoDASE a décidé de promouvoir une démarche participative, dans un aller-retour permanent entre les instances décisionnelles et les acteurs de terrain, permettant à chacun, quel que soit sa place dans le système, d'apporter sa contribution à ce processus dynamique et continuel. L'évaluation a en effet été mis en œuvre avec l'objectif affiché de permettre à l'ensemble des membres de l'organisation de participer, les décisions prises aux niveaux hiérarchiques les plus élevés prenant perpétuellement en compte les questionnements et les apports des strates inférieures. Ce sont donc bien les cadres de l'association qui ont imposés un cadre normatif, notamment sous l'impulsion de Marcel Borg, RQA, mais en prenant continuellement en compte les éléments remontés des travaux et des réflexions mis en œuvre par les travailleurs de terrain. Dans cette perspective, toutes les strates de l'organisation ont été mobilisées et entendues : des agents d'entretien aux directeurs de service en passant par les travailleurs de terrain et les chefs de service, chaque niveau hiérarchique y a contribué.

Pourtant, tous les services sociaux et médico-sociaux entrant dans le cadre législatif n'ont pas les mêmes modalités d'intervention et la nécessité d'adapter la loi aux spécificités de chacun s'est rapidement imposée. Pour la prévention spécialisée[1], qui intervient en milieu ouvert sur les lieux de vie de leur public cible et met en œuvre des accompagnements de jeunes en rupture sociale particuliers, c'est un décret de loi du 23 décembre 2005 qui a marqué son entrée dans la loi. Les législateurs ont longuement débattus avant de la faire entrer

[1] Cf. Annexe 2 : Les modes d'intervention en prévention spécialisée

dans le cadre de cette loi. Certains outils de recueil de la parole des usagers (Conseil de Vie Sociale, dits CVS) ne leur ont d'ailleurs pas été imposés. Pour autant, le double processus évaluatif introduit par la loi doit être appliqué dans ce type de service, évidemment sans poser certains questionnements quant à sa faisabilité. Car pour ce secteur d'intervention, dans un contexte politique qui valorise la dimension sécuritaire, s'inscrit dans la culture du résultat et exige toujours plus de lisibilité et de visibilité, l'évaluation est une opportunité pour mettre en évidence la qualité et l'utilité des pratiques éducatives telles qu'elles sont mises en œuvre. Ainsi, *« la démarche d'évaluation ne peut pas être dissociée de la question du sens et des valeurs de la prévention spécialisée. Elle est donc dépendante de ce que [Pascal Le Rest] appellerait la philosophie de l'action éducative. »*[1] Cette démarche d'évaluation interne, pour un service de prévention spécialisée, nécessite d'être en capacité de formaliser le sens donné à l'action, pas seulement dans un souci de justification, mais aussi et surtout afin de clarifier les modalités d'intervention, y compris aux yeux des professionnels de terrain, afin de toujours être au plus proche des problématiques rencontrées par les jeunes suivis. C'est en effet en filigrane la question de l'efficacité de l'action, de sa pertinence, qui est posée, et donc plus largement de la qualité.

C'est dans ce contexte que j'ai commencé mon stage de première année[2] au sein du service de prévention spécialisée du CoDASE. La nécessité de répondre à cette loi qui s'imposait à eux tout en respectant les spécificités de leur intervention et les principes déontologiques qui régissent la profession[3] (libre adhésion des jeunes, anonymat...) s'est rapidement faite ressentir. En effet, le référentiel évaluatif construit par l'association se devait d'intégrer l'ensemble des services, la prévention spécialisée étant le seul intervenant en milieu ouvert. Alors qu'*a priori*, les instances associatives et les cadres du service de prévention spécialisée avaient émis l'hypothèse que l'implication et l'adhésion des éducateurs de rue allaient être difficile, le service s'est réellement saisi de cette loi comme d'une opportunité et une émulation de collectivisation des informations et des modalités d'intervention de chacun s'est mise en œuvre.

---

[1] Article de Pascal Le Rest *Prévention spécialisée et évaluation,* in BOUQUET Brigitte, JAEGER Marcel, SAINSAULIEU Ivan (dir), *Les défis de l'évaluation en action sociale et médico-sociale*, Editions Dunod, Paris, 2007, page 201

[2] Stage de première année du Master « Villes, Territoires et solidarités » qui s'est déroulé du 16 janvier 2006 au 9 juin 2006 au service de prévention spécialisée du CoDASE (Grenoble) sous la direction de Monique Berthet (directrice du service de prévention spécialisée du CoDASE et Dominique Mansanti

[3] Cf. annexe 4 : les principes fondateurs de la prévention spécialisée

Dans le cadre des groupes de travail mis en place pour construire les outils répondant à l'injonction législative et de l'ensemble des temps de parole organisés pour diffuser les informations méthodologiques et l'avancement de la démarche au niveau associatif, il a pu être observer une remontée de questionnements et de réflexions communs. Il nous a alors semblé qu'au-delà des rendus obligatoires imposés par la loi, un processus de communalisation des connaissances individuelles s'était mis en place, par le biais de ces temps de travail et de débats collectifs (en groupe ou avec l'ensemble du service) et de recherche de méthodologies applicables afin de mener à bien le travail demandé.

La communalisation est un concept développé par Max Weber qui prend son sens dans les interactions concrètes entre les individus. En effet, dans son approche fondée sur une démarche compréhensive, Max Weber considère qu'en sociologie, c'est « *l'ensemble significatif de l'activité qui constitue l'objet de l'appréhension.* »[1] Ainsi, dans le cas qui nous intéresse, le processus de communalisation doit être entendu non pas seulement comme un partage de connaissances et de savoir-faire mais bien, dans sa signification, comme participant à construire une culture commune, qu'elle soit d'ordre technique (culture de praxéologique) ou d'ordre éthique (culture déontologique, proche de la notion d'identité professionnelle). En effet, pour cet auteur, la communalisation est avant toute chose basée sur la conscience communautaire des membres des groupes entrant dans ce type de relation sociale. Dans le cas du service de prévention spécialisée du CoDASE, il est aisé de constater le sentiment d'appartenance des professionnels : ils s'identifient avant toute chose à la "famille" du travail social, voire de l'action socio-éducative, et encore plus fortement à la culture propre au secteur de la prévention spécialisée, qui s'est construite au fil du temps depuis l'émergence des premiers Clubs et Equipes de Prévention Spécialisée. Ce sentiment d'appartenance à un groupe, à une communauté, est donc un fait reconnu et constatable au sein du service de prévention spécialisée.

La communalisation s'appuie également sur un certain nombre d'activités typiques partagées, ce qu'il est possible de repérer dans le cadre des activités professionnelles de ces personnes. Les membres de ce processus de communalisation sont donc bien immergés dans une culture commune, teintée d'éthique et de positionnements déontologiques, mais également dans des pratiques communes, propres au travail social.

[1] WEBER Max, *Economie et société : les catégories de la sociologie*, Edition Pocket, Paris, 1995, page 40

L'élément central de ce mémoire est bien basé sur cette notion de communalisation. Ainsi, dans ce sens, l'évaluation interne est envisagée comme un processus permettant d'impulser des temps de communalisation entre les membres de l'organisation. Cette communalisation, au-delà du partage de connaissances pratiques et parfois théoriques, mais également de savoir-faire, de savoir-être, de techniques propres au travail éducatif, participe à la construction et au renforcement d'une identité professionnelle et déontologique commune pour les membres inscrits dans la démarche d'évaluation interne. Nous allons donc développer dans ces pages un ensemble de considérations, issues d'un travail d'observation et d'analyse, en tentant de prouver que les interactions mises en œuvre dans le cadre de l'évaluation interne apportent des éléments renforçant l'identité de groupe et participant donc indirectement à la construction d'une appartenance communautaire et d'une culture praxéologique partagée. Toutefois, le processus étant observé dans une perspective organisationnelle, il ne sera pas possible dans ce travail de prendre en compte les positionnements individuels qui, sociologiquement parlant, peuvent interférer dans cette dynamique de communalisation. L'idéal théorique d'un tel processus organisationnel nous conduit en effet à penser qu'il est envisageable de parler de renforcement de l'identité professionnelle et de l'appartenance de groupe. Nous proposons donc une analyse d'ordre systémique de la démarche d'évaluation interne aboutissant à l'hypothèse selon laquelle le partage des connaissances détenues par les professionnels, par le biais de temps d'interaction, participe au développement d'une culture professionnelle.

Dans le sens de ce travail, la notion de connaissance est entendue comme connaissances de type organisationnel, à distinguer de la connaissance plus académique. Dans le cas qui nous intéresse, il s'agit bien de connaissances *issues des pratiques*, ou connaissances de type empirique, qui concernent les modalités d'intervention des services concernés, les concepts mobilisés dans le cadre du travail éducatif et les cadres d'action (proches de la notion de procédures). Ce type de connaissance mobilise donc les savoir-faire et savoir-être des professionnels en lien avec les notions grecs d'*episteme* et de *techne* (science et expertise) mais aussi de *phronesis* (sagesse acquise par la socialisation). Cette dernière notion fait référence a un certain type de connaissance que d'aucuns appelleront la **connaissance tacite**.

Ce concept, développé d'abord par Mickaël Polaniy[1] et repris par Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi[2] dans le développement de leur théorie de la connaissance organisationnelle, fait référence à la connaissance, difficilement communicable au moyen du langage, qui est incrustée dans l'expérience ou la pratique et implique des facteurs intangibles tels que les croyances individuelles, les perspectives et les systèmes de valeur. Elles ne se basent donc pas sur des informations pouvant être recueillies dans des livres ou théorisées par des universitaires, y compris lorsqu'il s'agit des concepts : en effet, l'information est entendue comme un media permettant la production de connaissance et influence donc le contenu de cette dite connaissance. Lorsque l'information de base est la pratique, la connaissance qui en découle ne peut donc pas avoir le même contenu qu'une connaissance produite par un chercheur.

Cette notion de communalisation des connaissances détenues par les professionnels passe par des espaces de débat et d'échange. En effet, les professionnels de la prévention spécialisée ne partagent tous le même point de vue, y compris sur des notions centrales propres à la profession. Ils disposent donc de connaissances multiples. Par exemple, lors de l'enquête que j'ai mené au sein de ce service en 2006, les éducateurs avaient chacun leur interprétation des principes déontologiques clefs de la prévention spécialisée[3]. Ces connaissances, intériorisées et assimilées au fil du temps et de la pratique professionnelle, en étaient devenues des valeurs difficilement formalisables par la parole. Ainsi, si ils avaient tous en tête les notions centrales régissant l'intervention des éducateurs de rue, chacun en avait sa propre interprétation.

Ces temps de travail autour de la question de l'évaluation interne les obligent ainsi à produire une base cognitive commune permettant d'avoir une vision globale et collective du travail effectué. Cela peut ainsi permettre la codification et la formalisation de ces connaissances dites tacites afin qu'elles acquièrent le statut de connaissance explicite[4], transmissible en un langage formel et systématique. De plus, ce temps commun de travail permet de créer l'échange, par le biais de débats ou de partage d'expériences, ce qui participe également à cette mise en commun des savoir-faire individuels.

Partant de ce constat vérifié au cours de mon stage de première année et confirmé à mon retour dans le service en début de l'année scolaire 2006-2007, la trame de travail de ce

[1] *The Tacit dimension*, M. Polanyi, Garden city, New York, 1967
[2] *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*, Nonaka Ikujiro et Takeuchi Hirotaha, De Boeck & Larcier SA, Bruxelles, 1997
[3] Les principes fondateurs de la prévention spécialisée : absence de mandat nominatif, libre adhésion, respect de l'anonymat, partenariat et inter-institutionnalité
[4] Op. Cit.

mémoire s'est précisée. Lorsque cette hypothèse de travail a été soumise à certains acteurs du service (Monique Berthet, les psychologues, Marcel Borg[1]...), ceux-ci ont validé mes hypothèses, voire enrichi celles-ci par de nouvelles informations confirmant ce constat issu de l'observation de la démarche évaluative : la mise en œuvre de l'évaluation interne crée un processus dynamique de connaissances partagées, par l'expression des positionnements individuels, impulsant ainsi au sein du service, voire même de l'association, un passage de la focale individuelle à une focale collective. Cette nouvelle focale ne crée pourtant pas un nouveau type de connaissance, mais plutôt un socle de données et d'informations communes à la fois sur les modalités d'intervention et les concepts mobilisés dans le cadre du travail éducatif. Elle permet la formalisation de connaissances existantes mais non encore codifiées.

La problématique que nous proposons de développer dans ce travail est de déterminer **en quoi la mise en œuvre de la démarche d'évaluation interne au sein du CoDASE favorise-t-elle l'émergence d'un processus d'apprentissage organisationnel ?** L'observation de ce phénomène sera plus spécifiquement basée sur le service de prévention spécialisée.

Afin de développer cette réflexion, plusieurs niveaux d'analyse vont être développés.

Dans un premier temps, un recadrage contextuel sera nécessaire afin de mettre en exergue la spécificité du service dans l'impulsion de la démarche d'évaluation, et le rôle privilégié de certains acteurs de l'évaluation dans l'impulsion d'une dynamique participative. Une présentation de la loi de 2002-2 et des méthodologies et enjeux de l'évaluation interne sera également proposée.

Dans un second temps, un premier niveau d'hypothèse sera analysé, à savoir les facteurs favorisant l'impulsion d'une dynamique d'apprentissage organisationnel. D'abord, nous étudierons en quoi la démarche d'évaluation est un prétexte à l'impulsion d'interactions entre les professionnels. Dans cette section seront détaillées les différentes formes de communautés d'interaction impulsées par la démarche d'évaluation et les positionnements des professionnels dans ces instances de débat et d'échange. Dans cette perspective, les

[1] Marcel Borg est le Référent Qualité Associatif : il est la personne pivot de la démarche d'évaluation au sein du service. Il préside le comité de pilotage évaluation qui coordonne et suit la démarche au sein des différents services composant l'association CoDASE.

interactions seront envisagées comme les media de l'extériorisation des connaissances détenues au niveau individuel et donc comme la base de la production d'un socle de connaissances partagées. Nous étudierons ensuite une série de conditions favorisant l'émergence d'un processus apprenant.

Enfin, dans un troisième temps seront abordées les notions d'apprentissage organisationnel. Il sera démontré dans cette partie en quoi il est légitime de parler d'apprentissage organisationnel suite à l'observation et à l'analyse de la démarche d'évaluation eu sein du service de prévention spécialisée du CoDASE.

Avant d'entrer dans l'analyse à proprement parler, il semble toutefois important de rappeler la méthodologie adoptée pour développer cette analyse.

Le matériau de base de ce mémoire est l'observation, directe ou participante. Participante car la plus grande base d'information provient des éléments recueillis lors de mon stage de première année au service de prévention spécialisée. Ainsi, un certain nombre de réflexions et de comptes rendus de réunions auxquelles j'ai participé (comité de pilotage, réunions institutionnelles et de coordination) ont pu être utilisés. Dans ce cadre, j'ai été à mon niveau actrice de l'impulsion de la démarche au sein du service en produisant une enquête sur le positionnement des membres du service vis à vis de la démarche d'évaluation, qui a permis à l'équipe encadrante d'ajuster la mise en œuvre de la démarche aux résultats produits. Le matériau de base de cette première enquête a été un ensemble d'entretiens - quinze au total- effectués auprès des quatre chefs de service et d'un éducateur par équipe. L'ensemble de cette enquête et des entretiens effectués a pu être réutilisé en tant que complément d'analyse pour ce mémoire, en produisant une nouvelle grille de lecture. En effet, dans cette première enquête d'analyse de positionnements, ce fut la parole d'acteurs qui fut privilégiée.

Toutefois, dans la seconde étape de l'analyse, telle qu'elle fut mise en œuvre pour ce travail, la perspective adoptée fut celle d'étudier la plus value potentiellement amenée par la démarche d'évaluation. La trame de travail a donc été l'analyse d'un processus et de ses "à côté", la perspective adoptée est donc d'ordre systémique. Dans ce cadre, le matériau de base fut l'observation, pour le coup plus directe que participante car le stage de première année était terminé. Les informations ont été complétées par l'analyse documentaire des comptes rendus de réunions auxquelles je n'avais pas pu participé (tels que les groupes de travail de construction d'indicateurs de la prévention spécialisée) et du "classeur évaluation" du service abondé par Monique Berthet au fur et à mesure de l'avancée de la démarche avec des

réflexions nationales sur l'évaluation mais également avec l'ensemble des écrits produits par le service dans le cadre de l'évaluation interne. L'ensemble des matériaux recueillis a été mis en parallèle avec un certain nombre de lecture dont la liste est proposée dans la bibliographie de ce travail. Les auteurs clefs autour desquels s'est déroulée la problématique que nous vous proposons de travailler restent Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi, qui ont développé une théorie de l'apprentissage organisationnel faisant référence dans le *sens-marking*, puisqu'il apparaît comme un précurseur dans cette thématique. Enfin, quelques entretiens, dont la liste vous est présentée en annexes, ont été effectués en préalable de la rédaction afin de valider / invalider les hypothèses auprès des professionnels du CoDASE, mais également pour abonder la réflexion d'éléments concrets issus des souvenirs des personnes rencontrées. Pour conclure sur ces quelques positionnements méthodologiques, il semble important de préciser que la théorie d'apprentissage organisationnelle a été trouvée suite aux développements des hypothèses et adaptée aux enjeux du secteur de l'action sociale. En effet, telle que les auteurs la proposent, elle s'applique avant tout au secteur marchand. Nous vous proposons donc dans ces pages d'analyser le processus d'évaluation interne d'après les grilles de lecture de cet idéal théorique, selon une perspective systémique dans laquelle les facteurs sociologiques n'ont pas toujours pu être pris en considération. La focale proposée est celle de l'organisation et non pas celle des individus.

I. L'évaluation interne au sein du CoDASE : une démarche novatrice et autodidacte

Tout d'abord, il semble nécessaire de poser les bases contextuelles de la démarche d'évaluation interne afin de comprendre de quelle façon celle-ci a été impulsée au sein de l'association du CoDASE. En effet, le parti pris associatif a été particulier et cette injonction législative a été envisagée par les cadres comme une réelle opportunité pour impliquer l'ensemble des professionnels. Cependant, dans un premier temps, nous vous proposons de présenter la loi de 2002-2 afin d'en cerner plus précisément les enjeux.

1. L'évaluation interne et la loi de 2002-2 : l'inscription législative d'une démarche d'analyse prospective

1.1. Quelques rappels sur l'évaluation

L'évaluation est une réflexion qui porte sur l'action. C'est un « *cycle processuel dynamique permanent* »[1] puisqu'elle se place dans une perspective de transformation et d'amélioration des pratiques et de l'organisation devant mener à une meilleure efficacité ainsi qu'à une meilleure qualité du service rendu. Ce n'est donc pas une évaluation des personnes qui mettent en œuvre les actions mais bien des actions elles-mêmes.

Pour autant, il semble important de rappeler que l'émergence de l'évaluation dans les préoccupations de l'action publique est plus tardive en France que dans les pays anglo-saxons. Elle est d'abord apparue dans le secteur de la santé pour ensuite s'étendre aux secteurs de l'action sociale. L'inscription législative de l'évaluation dans une loi apparaît pour la première en 1988 avec le RMI, impulsée notamment par le rapport Viveret en 1989[2]. Depuis quinze ans, l'évaluation progresse et est de mieux en mieux reconnue et acceptée par les professionnels. Les outils d'évaluation sont créés *ex ante*, comme cela fut le cas récemment pour les CUCS pour lesquels le législateur exige que soient pensés en amont les instruments d'évaluation. Ainsi, selon Jean-Michel Belorgey, « *l'évaluation est-elle devenue un réflexe : on pense l'évaluation dès lors qu'on se met en situation de conduire une politique publique à*

[1] JJ Bonniol, professeur des universités Aix-Marseille, synthèse de son intervention du 22 novembre 2002 pour le CODASE « L'évaluation : une culture à construire dans la branche »
[2] VIVERET Patrick, *L'Evaluation des politiques et des actions publiques. Propositions en vue de l'évaluation du Revenu Minimum d'Insertion*, Rapport au Premier Ministre, Paris, La Documentation Française, 1989

quelque niveau que ce soit. On pense qu'il va falloir ensuite l'évaluer. »[1] Il est même possible de dire aujourd'hui que ce "réflexe" s'est étendu aux services d'action sociale avec la promulgation de la loi de 2002-2.

L'émergence de démarches de ce type répond à plusieurs facteurs, identifiés par Marcel Jaeger lors du séminaire organisé entre novembre 2004 et mai 2005 par la chaire « Travail social » du conservatoire national des arts et métiers dans le cadre du laboratoire Lise UMR-CNRS et le GRIF : « l'évaluation : enjeux épistémologiques et sociaux »[2]. D'abord, le développement des sciences humaines et sociales, et plus particulièrement des disciplines analysant l'adéquation de l'homme et de la société à son environnement, social ou professionnel. Ces méthodologies particulières de lecture de l'action et des problématiques sociétales ont été intégrées aux fonctionnements des services, d'abord marchands puis médico-sociaux, afin d'améliorer la compétitivité -dans le cas du secteur marchand- et la qualité des prestations. Ensuite, le second facteur identifié par Marcel Jaeger est l'évolution de la perception des publics dits en difficulté, parallèlement à une mutation de ces publics, et donc des types de réponses données par les établissements spécialisés. Enfin le dernier facteur est l'impulsion par les pouvoirs publics d'une rationalisation des coûts, avec un souci de limitation de ceux-ci dans un contexte d'endettement public accru et de lutte contre le déficit budgétaire de la protection sociale. Ce dernier point a été largement renforcé avec la promulgation de la LOLF qui inscrit l'évaluation au cœur du financement de l'Etat puisque cette loi conditionne les décisions budgétaires par des objectifs et par une évaluation de la performance. Cette loi se rapproche sur certains aspects des enjeux de la loi de 2002-2, sauf que cette dernière ne s'inscrit pas dans une logique de contrôle.

Trois types d'évaluation peuvent être identifiés :

- l'*autoévaluation* qui est effectuée par les "évalués" selon leur propre méthodologie
- l'*évaluation interne* qui consiste en une démarche interne au service avec des méthodologies empruntées à l'extérieur. L'évalué est à la fois commanditaire et évaluateur. C'est sur cette forme d'évaluation que porte un des volets évaluatifs de la loi de 2002-2 et ce mémoire.

---

[1] Cité dans : CAUQUIL Guy et LAFORE Robert (dir), *Evaluer les politiques soiales*, Paris, L'Harmattan, Société Française de l'évaluation, 2006, page 15

[2] Cité dans : BOUQUET Brigitte, JAEGER Marcel, SAINSAULIEU Ivan (dir), *Les défis de l'évaluation en action sociale et médico-sociale*, Editions Dunod, Paris, 2007, page 2

- l'*évaluation externe* qui est effectuée par un intervenant extérieur ayant ses propres méthodologies, elle-même inscrite dans la loi de 2002-2.

« *Evaluer, c'est former un jugement sur la valeur* »[1], c'est former un « *jugement prospectif concomitant ou a posteriori.* »[2] Cela nécessite donc que ce jugement se fasse selon une logique construite et méthodologique faisant appel à la démonstration de ce qui est avancé. En effet, si l'évaluation doit servir à réguler, il faut que ses résultats soient acceptés par les "évalués" et qu'ils ne se fondent pas sur une conviction. Expliquer sa méthodologie est donc une des meilleures façons de lever les suspicions quant aux aboutissants d'une telle démarche et de prouver l'objectivité et la légitimité des résultats, notamment dans le cas des évaluations externes. C'est donc un processus *dynamique* qui s'inscrit avant, pendant et après la mise en œuvre de l'action. « *La qualité d'une évaluation nourrit la qualité de l'action évaluée* »[3]. C'est donc une contribution à la valeur en sus d'un jugement de valeur ce qui explique la raison pour laquelle la méthodologie est primordiale dans ce type de démarche si l'on veut qu'elle aboutisse.

Une bonne évaluation requiert l'adhésion des personnes évaluées car ses résultats dépendent directement de l'implication de celles-ci dans la démarche. Elle doit donc faire partie intégrante du travail et ne doit pas être quelque chose en plus ou à part. De plus, la capacité des "évalués" à remettre en cause leurs propres pratiques et à les réajuster dépend directement de la manière dont les acteurs auront été impliqués dans ce processus, l'objectif final étant en effet de faire surgir des choix et des hypothèses de transformation.

L'évaluation ne s'intéresse pas qu'aux dysfonctionnements, bien au contraire. C'est, comme nous l'avons vu plus haut, un processus continuel de réflexion et de réajustements des actions mises en œuvre. C'est avant tout un travail sur l'inattendu qui ne se réduit pas à la simple mesure d'écart entre les objectifs et les résultats atteints, puisqu'elle consiste en une recherche de sens produite par les acteurs eux-mêmes. En fait, à son issue, elle doit donner des raisons d'agir aux acteurs. Evaluer, c'est donc aussi « *afficher la transparence et par*

---

[1] Gilbert Berlioz, synthèse de son intervention à la journée institutionnelle du 14 mars 2006 pour le service de Prévention spécialisée : « *Réflexions sur l'évaluation* »

[2] TRONCHE Didier, *Les enjeux de l'évaluation interne entre les pouvoirs publics et les associations*, in CAUQUIL Guy et LAFORE Robert (dir), *Evaluer les politiques sociales*, Paris, L'Harmattan, SFE, 2006, page 240

[3] Op. Cit.

conséquent réaliser la publicité des méthodes, des critères et des résultats qui peuvent alors être soumis à la critique. »[1]

La démarche évaluative est basée sur l'utilisation d'outils ainsi que sur des instances de régulation qui déterminent entre autre une ou plusieurs question(s) d'évaluation. Il est donc nécessaire d'assurer le pluralisme des jugements émis, qui ne doivent donc pas, par conséquent, s'appuyer sur un seul et même point de vue. La détermination de la question d'évaluation est primordiale pour le bon déroulement du processus. Elle permet notamment de définir précisément l'objet de l'évaluation. En effet, on ne peut pas tout évaluer : il est nécessaire de définir un objet, un temps d'évaluation et des acteurs.

L'évaluation peut porter sur différents champs pour lesquels il faut se poser la question de leur évaluabilité :

- *le diagnostic* (quels sont les besoins ?) ce qui, pour le cas de la Prévention Spécialisée s'avère difficile en raison des pratiques spécifiques et du public touché.
- *la mise en œuvre des actions* (comment les acteurs font ce qu'ils font ?) qui est le champ touché par la loi de 2002.
- *l'impact* (à quoi ça sert ?) qui nécessite un appareillage assez lourd et difficile à mettre en œuvre, notamment dans le cadre des actions sociales pour lesquels il est difficile de déterminer les facteurs d'impact, puisque ceux-ci peuvent être multiples.

Enfin, pour conclure, il est important de rappeler l'éthique sur laquelle est fondée l'évaluation : « *apporter la charge de la preuve de ce qui est avancé et s'arrêter à l'évaluation des personnes parce qu'on ne peut pas se prononcer, de l'extérieur, sur les efforts de l'Autre, quelle que soit la qualité de ce qu'il fait.* »[2]

1.2. La loi de 2002-2 rénovant l'action sociale et médico-sociale…

La loi rénovant l'action sociale et médico-sociale s'appuie sur un point central qui est la place des usagers dans les institutions. Ce n'est en effet plus l'institution qui, au centre du dispositif, répond à des besoins exprimés par des usagers mais bien l'inverse : l'usager est au centre du dispositif et des préoccupations institutionnelles. Il s'agit, comme le dit Michel Laforcade, « *que chaque établissement crée les conditions pour être dérangé par l'usager* ». Ainsi, l'action s'organise alors autour de deux axes : l'institution et l'usager d'un côté et l'institution et ses financeurs de l'autre.

[1] TRONCHE Didier, op. cit., page 240
[2] Op. Cit.

Cette loi est née de la prise en compte par les élus d'une crise de la légitimité des institutions venant en aide aux personnes vulnérables qui a émergée dans les années quatre-vingt dix. Ceci a émergé avec la médiatisation de certains scandales liés à de la maltraitance dans certains établissements d'action sociale -plus particulièrement les institutions intervenant auprès des personnes âgées et des personnes handicapées- quelles que soient les modalités d'intervention (à domicile ou en milieu ordinaire). Le législateur a donc réfléchi à la mise en place d'outils de suivis créés pour lutter contre la maltraitance institutionnelle, d'où ce rappel législatif de la place centrale des usagers dans ces types de services d'intervention sociale.

Ainsi, dans la loi de 2002-2, les droits des usagers sont rappelés[1], à savoir :

- le respect de la dignité, de l'intégrité, de la vie privée, de l'intimité et de la sécurité des personnes accueillies ou accompagnées
- le libre choix d'un accompagnement à domicile ou en établissement
- une prise en charge et un accompagnement individualisé et de qualité sous le consentement éclairé des personnes
- la confidentialité des données les concernant
- l'accès à toute information les concernant
- l'information sur les droits fondamentaux et les voies de recours en cas de non-respect de ceux-ci
- la participation directe des usagers au projet d'accueil et d'accompagnement

A cela s'ajoute un ensemble d'outils que les institutions doivent mettre en œuvre afin de répondre aux exigences de la loi :

- le livret d'accueil[2] : il doit être distribué à tout usager pris en charge. Il présente l'établissement dans lequel il est intégré et lui explique son fonctionnement.
- La charte des droits et libertés des personnes accueillies[3] rappellent aux usagers leurs droits.
- Le contrat de séjour ou le Document Individuel de Prise En Charge (DIPEC)[4] permet d'assurer un suivi écrit des accompagnements mis en œuvre.
- La personne qualifiée[5] : les établissements doivent assurer aux usagers que les salariés ont bénéficié de formations professionnelles qualifiantes répondant aux

[1] Article L 311-3 du CASF
[2] Circulaire du 24/03/2004
[3] Arrêté du 8/09/2003
[4] Décret du 26/11/2004
[5] Décret du 14/11/2003

exigences des établissements en question. Ainsi, de ces préoccupations de qualifications sont nées de nouvelles filières de formation, notamment pour les veilleurs de nuit et maîtresses de maison des établissements accueillant du public.

- Le conseil de vie sociale[1], ou une autre forme de participation des usagers, afin de permettre à ceux-ci de s'exprimer à propos de l'institution dans laquelle ils sont accueillis. C'est en quelque sorte une forme de démocratie participative.
- Le projet d'établissement ou de service définit le cadre de l'action de chaque institution.

Ces outils doivent permettre à la personne prise en charge d'être un usager-citoyen et non plus un usager passif et muet. Ils offrent un cadre permettant d'assurer le respect des obligations inhérentes à la loi.

Des procédures plus efficaces de fermeture des établissements ne répondant pas aux exigences de bien-être physique ou moral des personnes sont d'ailleurs inscrites dans la loi. Dans ce cas, des modes de transfert des autorisations et des financements des établissements définitivement fermés seront mis en oeuvre afin que l'activité se poursuive dans de bonnes conditions. En ce qui concerne les salariés, la loi apporte des modifications à l'article 16 de la loi de 1975 concernant les dispositifs d'agrément des conventions collectives. Cette loi concerne près de 32 000 structures ce qui représente près de 400 000 salariés. Elle étend la liste des établissements sociaux et médico-sociaux en offrant un statut légal à certaines structures qui en étaient dépourvues jusqu'alors, tel les foyers d'accueil médicalisés. Enfin, elle instaure une planification sociale et médico-sociale par l'élaboration de schéma d'organisation sociale et médico-sociale donnant tout de même la priorité à ceux élaborés au niveau départemental. Elle précise également le cadre dans lequel les schémas nationaux et régionaux doivent être mis en oeuvre.

A cela s'ajoute l'introduction d'une procédure d'évaluation s'organisant en deux temps. D'abord, une évaluation interne qui doit être communiquée tous les cinq ans à l'autorité administrative responsable. Ensuite une évaluation externe doit être effectuée par un organisme extérieur tous les sept ans.

Cette loi met en place un nouveau régime concernant les autorisations quant à la création, la transformation ou l'extension d'établissements ou services sociaux et médico-sociaux. Ces autorisations, accordées pour une durée de quinze ans, seront soumises à la

[1] Décret du 25/03/2003

compatibilité du projet avec les enveloppes financières mises à sa disposition. Pour les renouvellements, les accords dépendront des résultats du double processus évaluatif.

Pour aider à la mise en place de ces procédures d'évaluation, un Conseil National de l'Evaluation Sociale et Médico-Sociale a été mis en place et est chargé de valider les référentiels de bonnes pratiques voire, en cas de carences, de les élaborer. Celui-ci a été institué au niveau national en 2005 afin de coordonner les démarches d'évaluation interne et externe dans les différents services et structures du territoire national. Son président, Stéphane Paul, a été nommé par le Ministre de la Santé, Xavier Bertrand. C'est une instance qui est également chargée de valider voire de construire les référentiels des bonnes pratiques professionnelles mis en place dans les structures, mais pas les instruments et les outils qui restent de la compétence des services. Elle a pour mission la diffusion d'informations d'ordre pratique, méthodologique ou législatif et est chargée de promouvoir la culture de l'évaluation. Enfin, elle a un rôle moralisateur dans le nouveau marché de l'évaluation qui se met en place afin de faire face à une offre croissante d'évaluateurs externes. Elle est chargée de vérifier la professionnalisation de ces organismes et leur expérimentation dans ce domaine.

Cette instance a disparu le 22 mars 2007 au profit d'une Agence Nationale de la Qualité des Etablissements et Services Sociaux et Médico-Sociaux[1] ayant pour directeur Didier Charlanne (nommé en avril 2007). Cette agence recouvre les mêmes fonctions qui incombaient au CNESMS avant, avec certaines précisions toutefois et finalement un pouvoir plus étendu que ce n'était de cas pour le CNESMS. Ses missions sont d'élaborer et d'approuver les bonnes pratiques professionnelles, de promouvoir une démarche qualité orientée vers les usagers, d'habiliter les organismes indépendants qui seront chargés de l'évaluation externe et, enfin, d'accompagner les établissements et services dans une démarche d'amélioration continue de leurs prestations. Le seul changement notable en terme d'enjeux et l'utilisation du terme d'"audit", banni du langage du CNESMS lorsqu'il s'est agit de parler d'évaluation. Toutefois, sa création est encore trop récente pour pouvoir mesurer l'impact réel de ce changement de statut pour les établissements chargés de mettre en œuvre les évaluations. Ce qui est certain, c'est que la préoccupation évaluative se fait ressentir toujours plus fortement en terme politique puisque le gouvernement mis en place suite aux

[1] Cf. Loi n° 2006-1640 du 21 décembre 2006 de financement de la Sécurité sociale pour 2007, décret n° 2007-324 du 8 mars 2007 portant diverses dispositions relatives à l'Agence Nationale de l'Evaluation et de la Qualité des Etablissements Sociaux et Médico-Sociaux, décret n° 2007-442 du 25 mars 2007 relatif au Conseil Scientifique de l'Agence Nationale de l'Evaluation et de la Qualité des Etablissements Sociaux et Médico-Sociaux

dernières élections présidentielles puis législatives a créé un nouveau Ministère chargé de la prospective et de l'évaluation, sous l'égide d'Eric Besson. Cela prouve bien l'intention gouvernementale d'inscrire de façon plus pérenne les logiques prospectives dans la mise en œuvre des politiques publiques.

2. L'évaluation interne au sein du Comité Dauphinois d'Action Socio-Educative (CoDASE)

Comme nous l'avons expliqué dans cette première partie, l'évaluation interne est une démarche mise en œuvre par les "évalués", selon une méthodologie impulsée par l'extérieur. Dans le cadre de la loi de 2002-2, c'est le CNESMS, aujourd'hui, ANAEMS qui est chargé de proposer, ou de valider en cas de carence, le référentiel qui servira de base à la mise en œuvre de la démarche évaluative au sein des services.

Le CODASE est une association loi 1901 pour « la prévention, la rééducation et la réadaptation d'enfants et d'adolescents »[1] qui intervient sur le territoire Isérois depuis 1954 auprès d'environ 1250 jeunes enfants et adolescents. Elle regroupe 220 salariés du social partagés entre 10 structures[2], dont le service de Prévention Spécialisée, sur des thématiques diverses telles que la prévention, l'hébergement éducatif, l'éducation et le soin, le soutien parental ainsi que la formation et l'insertion des adolescents et des jeunes adultes. Chacune de ces structures possède son propre Projet d'Etablissement correspondant aux tenants et aux aboutissants de l'action mise en œuvre. Toutes répondent aux valeurs prônées par l'association dont trois grandes orientations sont à souligner[3] :

- reconnaître la souffrance individuelle ou collective et tenter d'y trouver un remède ou de l'atténuer
- intervenir dans un esprit de neutralité politique et confessionnelle
- donner à la société civile la possibilité de s'exprimer, de participer de façon démocratique par l'intermédiaire d'actions auprès des intéressés ainsi qu'auprès des institutions

Le service de prévention en lui-même représente la seconde dépense pour le budget associatif. C'est un service qui s'est structuré avec le temps et qui est en place depuis plus de

[1] Projet associatif du CODASE, 2000
[2] L'Espace Adolescent, l'AEMO (Action Educative ne Milieu Ouvert), l'Accueil enfance, le service ambulatoire ou Chalet Langevin, l'Institut de rééducation, Point Virgule, Service d'enquête rapide, le centre de vacances de Massacan et les entreprises d'insertion professionnelle (Pony Express et Pare-Choc)
[3] Op. Cit.

vingt ans sur certains quartiers tels que le Village Olympique à Grenoble. Depuis ses débuts, de nouveaux territoires se sont greffés aux champs d'action de ce service, le dernier en date étant le Pays Voironnais qui constitue un nouveau type de territoire plus étendu et semi-rural, soulevant de nouvelles problématiques. Aujourd'hui, le service compte 13 équipes, chacune intervenant sur un territoire donné[1], avec un total de 43 salariés parfois accompagnés d'élèves stagiaires. En général, les équipes sont constituées en binôme, certaines se composant parfois d'un seul professionnel. Il existe deux types d'éducateurs au sein du service : les éducateurs spécialisés, qui interviennent sur les milieux de vie des jeunes et mettent en œuvre les accompagnements ; les éducateurs techniques, qui interviennent dans le cadre des chantiers éducatifs et suivent les jeunes uniquement dans ce contexte. L'équipe encadrante se compose de quatre chefs de services, qui se répartissent la responsabilité de chacune des équipes. Deux psychologues font partie du service et n'interviennent pas directement auprès des jeunes : leur rôle est dans l'accompagnement des professionnels.

L'action de la Prévention Spécialisée s'inscrit dans la politique départementale d'Aide Sociale à l'Enfance et est encadrée par une charte départementale, concernant l'ensemble des services isérois de Prévention Spécialisée, se constituant sous la forme d'un contrat bipartite entre les services et le Conseil Général de l'Isère signé en 2000. Elle rappelle les notions clefs concernées par ce mode d'intervention ainsi que le public auquel elle doit s'adresser. De plus, la Prévention Spécialisée tombe sous le mandat de la protection de l'Enfance qui met les acteurs du service dans une obligation de signalement en cas de danger soupçonné ou avéré pour les mineurs.

Le Conseil Général de l'Isère finance 70 % du budget de l'association, les 20 % restant étant pris en charge par des subventions de fonctionnement du Ministère de la Justice, de la Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales et de la Sécurité Sociale. Enfin, près de 10 % du budget émane d'un autofinancement associatif.

Le CoDASE se composant de dix structures différentes, aux missions et aux modalités d'intervention particulières, il aurait été difficile de se doter d'un référentiel préconstruit reprenant l'ensemble des spécificités des services. De plus, cette association a inscrit la culture de l'évaluation dans son fonctionnement bien avant l'inscription législative de

[1] Abbaye, Jouhaux-Bajatière, Teisseire-Malherbes, Villeneuve, Village Olympique, Seyssinet, Eybens,Centre ville de Grenoble, Mistral, Voiron, Pays Voironnais avec en plus la Compagnie des quartiers et le Pool Technique.

l'évaluation par la loi de 2002-2. En effet, comme le précise en introduction la première mouture du référentiel associatif, « *l'association, à de nombreuses reprises, a initié des formations, mobilisant les équipes éducatives, sur les question de l'évaluation des pratiques.* » [1] Cinq temps peuvent être repérés :

- L'arbre des compétences à l'Accueil Enfance
- L'approche de l'évaluation des pratiques mise en œuvre en collaboration avec les équipes par Anne Marie Favard
- Une production de méthodes d'explication de l'action de rue en prévention spécialisée par le cabinet Dubouchet-Berlioz
- Une démarche qualité avec EQM Consultants pendant quatre ans à l'Espace Adolescents
- L'utilisation du Référentiel Santé PROGEDIS à Point Virgule

De plus, la participation des salariés et des cadres à des temps de formation sur le thème de l'évaluation avec des organismes tels que le CREAI, UNIFAF ou encore l'URIOPSS, a toujours été favorisée. Ainsi, il fut décidé au niveau associatif que cette évaluation interne serait mise en œuvre en totalité par les professionnels des services et des structures, selon une démarche participative impliquant l'ensemble des salariés, quel que soit leur niveau hiérarchique.

2.1. Les trois instances mises en œuvre dans le cadre de l'évaluation

Comme il a été expliqué, une évaluation nécessite à la fois des outils et des méthodologies mais également des instances de suivi et de pilotage de la démarche. Au niveau associatif, trois instances ont été mises en place et Marcel Borg a été désignée comme étant le Référent Qualité Associatif (RQA). Son rôle est de présenter et de suivre la démarche au sein des services. Il participe aux instances nationales et aux colloques sur le sujet afin que l'association soit à jour des dernières informations diffusées au niveau national.

La *commission évaluation*, présidée par M. Schiavinato, administrateur du CoDASE, est un espace de débat et de discussion sur la façon dont la démarche se met en œuvre dans chaque service. Elle existe depuis deux ans et se réunit tous les deux mois. Elle est chargée de valider le référentiel élaboré au niveau associatif et les résultats de l'évaluation interne qui aura été effectué par les services.

[1] Cf. Annexe 1 : le Référentiel Evaluation première mouture (février 2006), page 1

Il existe également une *commission éthique*, présidée par M. Le Maine, administrateur du CoDASE qui interroge la notion de bonnes pratiques autour de la question des bonnes pratiques professionnelles et de la déontologie des travailleurs des différents services.

Ces deux instances nourrissent le débat et soulèvent également les questionnements qui peuvent remonter des structures. « *Elles postulent du nécessaire lien entre les instances techniques et politiques, par un engagement associatif autour de la question des bonnes pratiques professionnelles.* »[1]

Enfin, il a été mis en place un *groupe de pilotage*, présidé par le RQA Marcel Borg, qui est chargé de suivre les cheminements dans la démarche évaluative de chaque établissement. Pour Jean Paul Demard, l'enjeu associatif fut de proposer des outils permettant d'impliquer au maximum l'ensemble du personnel, le groupe de pilotage étant une instance technique créée pour fixer un positionnement, tout en sachant qu'il appartient à chaque service de mettre en œuvre la démarche. Elle diffuse la culture de l'évaluation dans les services et capillarise les différentes démarches au niveau associatif. Elle est également chargée de la diffusion du référentiel évaluation (première mouture du référentiel) et de la mutualisation des indicateurs produits par les professionnels des différentes structures (deuxième mouture du référentiel évaluation[2]). Un travail de veille sur les textes, notes d'informations et textes de lois publiés sur le thème de l'évaluation est également effectué. C'est l'instance pivot chargée de piloter la démarche. Elle se compose de cadres de différents services de l'association qui accompagnent Marcel Borg dans la mise en œuvre et la diffusion de la démarche au sein des services. Le parti pris pour impulser la démarche fut de saisir dans chacune des structures les opportunités afin de mettre en marche le mouvement évaluatif. Les membres de ce groupe ont été et sont encore des observateurs privilégiés du processus au sein de leurs services respectifs. Mais leur rôle ne se limite pas à porter le positionnement associatif vis-à-vis de la démarche dans les structures : le groupe de pilotage est en effet à la fois une instance opérationnelle (travail sur les indicateurs produits par les services) mais également et surtout un espace de réflexion, puisque les enjeux de l'évaluation interne au sein de l'association ont évolué au fur et à mesure que la démarche se mettait en œuvre dans les structures : ils sont donc chargés de prendre du recul sur le déroulement de la démarche afin de la réajuster continuellement aux nouveaux enjeux et autres opportunités émergents dans les services.

---

[1] Cf. Annexe 1 Op. Cit.
[2] Cf Annexe 2 : Le Référentiel Associatif seconde mouture de mai 2007

2.2. Le Référentiel Evaluation

Le Référentiel Evaluation a été élaboré par quatre directeurs de services ainsi que par le directeur général de l'association et sa première version date de février 2006. Il s'applique à toutes les structures du CODASE. Sa constitution s'est organisée autour des valeurs portées par l'association dans une dynamique de recherche de qualité et selon une démarche d'amélioration continue des prises en charge. Il fait donc référence aux bonnes pratiques professionnelles. Contrairement à la plupart des référentiels d'évaluation produits par des organismes professionnels, celui-ci décline plus précisément les valeurs portées par l'association par le biais de phrases en-tête construites pour chacune des dimensions[1]. Ces éléments à portée éthique ont d'ailleurs été retirés, suite à un travail avec des professionnels de l'évaluation de l'URIOPSS. Toutefois, le fait que l'association ait envisagé de faire apparaître ces principes dans la première version du référentiel prouve que pour le CoDASE, cette évaluation interne a une portée déontologique forte. Ce référentiel donne donc la dimension du cœur même de l'évaluation et a servi de base de travail pour les services dans leur démarche d'évaluation interne : les critères proposés dans cette première version du référentiel avaient pour objectif de servir de socle aux interrogations et réflexions des services autour des bonnes pratiques professionnelles. Les textes introductifs évoqués plus haut ont notamment permis aux professionnels travaillant dessus de se situer dans le système de valeur prôné par l'association.

Ce référentiel est organisé en six dimensions qui se déclinent chaque fois en sept critères. Ces dimensions sont :

- vie associative
- usagers et modalités de prise en charge
- projet d'établissements et de services
- partenariat – réseaux
- administration – gestion
- protection et sécurité

A chaque dimension correspond des valeurs qui font écho à des questionnements faisant débat. Ce référentiel, comme l'expliquait Marcel Borg en réunion de coordination du 18 avril

[1] Cf. Annexe 1 : Référentiel évaluation 1ère mouture, février 2006. Exemple de phrase en-tête : dimension 2 « Usager et modalités de prise en charge » : *« La volonté d'améliorer la prise en charge des usagers est une des valeurs fondamentales du CoDASE. Aussi, c'est sur la base d'une réflexion et d'une appropriation participative que sont revisitées les pratiques professionnelles dans une logique d'amélioration continue de l'accompagnement des usagers. »*, page 5

2006 est un « *cadre général qui positionne les personnes dans une démarche d'engagement associatif* » puisque pour l'évaluation, comme il le rappela, « *est une question de valeurs, autant personnelles que déontologiques.* »

Toutes les dimensions n'ont pas été travaillées par l'ensemble des établissements : chaque service s'est saisi des critères qui correspondent à son champ et à son mode d'intervention. Il s'est agi en effet pour chaque structure de décliner certains des critères pouvant sembler opportuns en indicateurs. Ces indicateurs doivent permettre de vérifier que le critère auquel ils se réfèrent est respecté, il faut donc que ceux-ci soient traçables, c'est-à-dire qu'on puisse apporter la preuve de leur effectivité dans les pratiques. Cette preuve doit se concrétiser par des éléments concrets et précis, tels que des documents de service, des comptes rendus de réunions ou de rencontre... Bref, une preuve formelle doit pourvoir être fournie par les services.

Le CoDASE ayant choisi de construire son propre référentiel[1], les porteurs de la démarche ont du mettre en œuvre des savoir-faire expérimentaux et didactiques. Réflexions et innovations ont donc été les maîtres mots de cette démarche. Chaque structure s'est dotée d'une méthodologie particulière permettant l'implication de l'ensemble des professionnels la composant, y compris les services généraux (administration, entretien...).

L'enjeu pour les équipes composant les groupes de travail des structures repose donc dans l'appropriation et la compréhension de ce référentiel. Chaque structure a distribué le référentiel première mouture au sein de ses équipes pour que celles-ci réfléchissent collectivement à des indicateurs correspondant aux critères sélectionnés par le service.

Suite au travail de Marcel Borg avec Thierry Vergnot de l'URIOPSS Rhône Alpes, la première version du référentiel a été modifiée afin de mieux répondre aux enjeux méthodologiques de l'évaluation : le résultat de ce travail de repérage méthodologique a donné lieu à ce que le RQA appelle la version 1 du référentiel, la première mouture étant considérée comme la version 0, expérimentale et base de l'impulsion de la dynamique évaluative. Ainsi, certaines dimensions ont été retirées, telle la première dimension « Vie associative » qui ne relève pas du domaine de l'évaluation mais plutôt de celui du projet d'établissement. Certains critères ont été retirés ou reformulés afin de constituer des critères au sens technique du terme. En effet, la première version du référentiel proposait des critères

[1] Certains référentiels sont en effet à la disposition des structures afin de leur offrir une base de travail plus structurée, parfois accompagnés de logiciels informatiques, outils porteurs de la démarche.

qui se rapprochaient plus d'un énoncé de valeur, et étaient par conséquent difficile à décliner en indicateurs.

Le parti pris associatif, comme nous l'avons expliqué ci-dessus, a été de mettre en place une démarche didactique et expérimentale de type participative. C'est en particulier Marcel Borg qui s'est chargé de maintenir cette dynamique ascendante, accompagné des personnes membres du groupe de pilotage qui ont été dès le début de la démarche considérées comme porteuses de la démarche, sans considération hiérarchique. Marcel Borg est pour une large part porteur de la dynamique impulsée au sein des services de l'association. Il est, de ses propres mots, « *un outil de soutien, catalyseur des démarches mises en place dans les services du CoDASE* »[1]. Il s'est régulièrement déplacé au sein des structures afin de porter le discours associatif et d'intéresser le personnel au processus évaluatif. En laissant une large part d'autonomie aux professionnels impliqués dans la démarche, ceux-ci ont pu s'approprier plus aisément les enjeux du processus.

Le fait d'opter pour une démarche participative a ainsi obligé les professionnels des services à se saisir de la question, la perspective adoptée par Marcel Borg étant de ne pas *faire à la place des professionnels* mais bien de transmettre et de diffuser les informations permettant de *leur faire faire par eux-mêmes*, son objectif affiché étant de « *mettre en recherche, mettre en réflexion les personnes* »[2], avec comme canevas de cette recherche le référentiel associatif. Dans sa perspective, l'évaluation interne est un mécanisme permettant aux professionnels de l'association de s'interroger. Ce management de type participatif a permis de laisser une large marge de manœuvre aux structures et d'ouvrir ainsi des « *espaces de progrès* »[3], qui dans le cas de la prévention spécialisée se sont traduits par des espaces de travail transversaux où chacun des membres était considéré au même titre. Pour Marcel Borg, le choix de ce type de management de démarche a permis de mobiliser les membres des structures dans une perspective d'engagement, teintée d'une certaine forme de militantisme, puisque la démarche d'évaluation nécessite de se questionner à partir de valeurs précises, de déontologies de travail. L'objectif du positionnement adopté par l'association et porté par Marcel Borg fut en effet, à terme, de produire du changement dans les modalités d'intervention – par ailleurs un des objectifs affichés de la loi de 2002-2 rénovant l'action sociale et médico-sociale-, et le changement est en général mieux accepté par les travailleurs

[1] Groupe de pilotage du 17 mars 2006
[2] Entretien effectué avec Marcel Borg le 28 juin 2006
[3] Michèle Cottin-Pignerat, lors de l'entretien organisés avec les psychologues du service de prévention spécialisée du 13 juillet 2007

de terrain lorsque ceux-ci sont directement impliqués dans la démarche. Pour Marcel Borg, l'évaluation interne est « *un système qui est beaucoup plus dans une dynamique d'interroger, avec l'objectif d'une amélioration constante de la qualité, qui donne une place aux personnes, aux groupes, aux établissements et qui fait corps au niveau du CoDASE dans une démarche collective* »[1]. L'objectif central de l'association vis-à-vis de cette démarche évaluative, et par le biais de l'élaboration didactique et personnalisée d'un référentiel, a bien été de placer l'ensemble des professionnels dans une dynamique de recherche, dans une perspective au long terme teintée de changement et de qualité.

Quelques précisions :

La chaîne de production de l'évaluation au CoDASE :

Le référentiel	Construit par des cadres et des administrateurs de l'association, ce référentiel se compose de dimensions reprenant chacune les valeurs du CoDASE. C'est un outil de travail transversal sur lequel l'ensemble des structures de l'association s'appuie pour mettre en œuvre l'évaluation de leur service.
Les dimensions	Elles reprennent les grandes thématiques de travail de l'association. Toutes les dimensions ne seront pas travaillées par les services, certaines concernant des domaines de gestion ou de vie associative.
Les critères	Chaque dimension se décompose de critères qui doivent être vérifiés au cours de l'évaluation par les indicateurs produits par les services. Ils sont donc en lien direct avec les bonnes pratiques professionnelles.
Les indicateurs	Produits par les professionnels des services, les indicateurs doivent permettre la vérification que le critère concerné est bien mis en œuvre sur le terrain par les services. Se présentant sous forme d'affirmation, il doit être possible de dire si oui ou non cet indicateur est respecté par le service. Une fois la construction effectuée par les professionnels des

[1] Entretien effectué avec Marcel Borg le 28 juin 2006

	structures, le groupe de pilotage associatif les valide et procède à leur reformulation si il est nécessaire.
La preuve	Une fois les indicateurs construits, les services doivent être en mesure d'apporter la preuve formelle qu'ils ont bien mis en œuvre ou respecter les indicateurs du référentiel dans leurs interventions au quotidien. La preuve ne peut être en aucun cas un énoncé de bonne intention.

Nous pouvons donc constater que le mode de management sélectionné par l'association pour mettre en œuvre l'évaluation interne est de type participatif, puisque continuellement dans des allers-retours entre les instances décisionnelles et les acteurs de terrain. L'objectif a en effet été de prendre constamment en compte les éléments remontant terrain afin de promouvoir une démarche impliquant l'ensemble des professionnels de l'association, dans un souci de rapprochement avec les réalités de terrain.

2.3. L'évaluation interne au sein du service de prévention spécialisée : une culture à construire dans le service

Le service de prévention spécialisée s'est tout particulièrement saisi de cette question de l'évaluation, et ce de manière participative et dynamique. Dès le début de la mise en œuvre de la démarche, Monique Berthet, directrice du service, s'est appropriée cette démarche comme d'une « *opportunité* », terme qu'elle a utilisé devant les équipes du service à plusieurs reprises lorsqu'il s'est agi de parler de l'évaluation interne. Le service de prévention spécialisée est largement engagé dans des démarches de ce type, indépendamment de la loi de 2002-2. En effet, l'évaluation est une question dont il s'est saisi depuis déjà les années quatre-vingt dix avec, au départ, l'intervention d'Anne-Marie Favard sur la question de l'insertion professionnelle et dernièrement un état des lieux de plusieurs dizaines d'années d'intervention du service sur deux quartiers de Grenoble (Village Olympique et Teisseire). C'est le cabinet Dubouchet-Berlioz qui s'est chargé de cette étude effectuée durant l'été 2006.

En ce qui concerne la démarche d'évaluation interne, le service a au début été considéré par le groupe de pilotage comme celui qui serait potentiellement le plus résistant. La mission de mon stage de première année effectuée au sein du service était justement de mesurer ces réticences de la part des équipes de terrain afin de permettre à l'équipe de

coordination de réajuster sa façon de mettre en œuvre la démarche aux résultats tirés de l'étude. En effet, les modalités de travail des professionnels de la prévention spécialisée sont largement ancrées dans une culture de l'oralité, en lien avec le principe d'anonymat des jeunes suivis. Ainsi, très peu d'écrits de suivis de jeunes (dossiers nominatifs par exemple) sont produits, et les éducateurs de rue se sont habitués à ne pas formaliser par écrit les accompagnements mis en œuvre. Toutefois, les résultats ne s'avérèrent pas si négatifs que cela avait pu être envisagé. Bien au contraire, au cours de mes cinq mois de présence au service, une évolution des positionnements a pu être constaté au fur et à mesure que le processus avançait. Les éducateurs et chefs de service de la prévention spécialisée se sont largement appropriés la démarche. L'enjeu pour la prévention spécialisée était en effet de ne pas noyer la spécificité du service dans les modalités de travail des autres structures du CoDASE qui sont des établissements d'accueil en milieu fermé. Cela a été un facteur de motivation affiché par les professionnels.

Plusieurs phases peuvent être repérées dans le déroulement du processus évaluatif au sein du service de prévention spécialisée.

Une première étape plus informative au cours de laquelle la directrice et les chefs de services ont diffusé les données concernant la loi de 2002-2 ainsi que les enjeux et méthodologies de l'évaluation interne. Les espaces collectifs choisis pour ce temps d'impulsion de la démarche furent les réunions institutionnelles mensuelles qui regroupent l'ensemble des professionnels du service, ainsi que les réunions de coordination. Marcel Borg est intervenu en amont, dans l'un de ces temps de rencontre entre personnels encadrants, afin de préciser le positionnement associatif sur cette question de l'évaluation. Cette première étape s'est ponctuée par une journée institutionnelle sur le thème de l'évaluation au cours de laquelle est intervenu Gilbert Berlioz (membre du cabinet Dubouchez-Berlioz) qui a présenté au service les tenants et les aboutissants de l'évaluation. Cette intervention, en fin d'année scolaire 2006, a permis également d'introduire le travail d'état des lieux sur les quartiers Village Olympique et Teisseire qui s'est effectué quelques mois plus tard.

La seconde étape que nous pouvons repérer est celle de la mise en œuvre concrète du travail d'évaluation interne, avec la constitution de trois groupes de travail composés de professionnels du service dont la mission était de construire des indicateurs correspondant à certains critères du référentiel associatif. Cette seconde étape a permis aux éducateurs de s'approprier le contenu du référentiel et de se familiariser avec certaines des techniques de l'évaluation interne. En effet, pour chaque séance, des temps de réflexions et d'échanges ont

été instaurés afin que les membres des groupes se saisissent des enjeux présentés dans le référentiel. Cela a donc contribué à ce que les professionnels comprennent les dimensions développées dans le référentiel, afin que celui-ci soit un réel outil de travail, une base de réflexion.

Enfin, une troisième étape, qui débutera dès la rentrée scolaire 2007, est celle de la mise en œuvre sur le terrain de l'évaluation interne. En effet, les éducateurs vont tester empiriquement les indicateurs produits et réfléchir collectivement à la constitution d'éléments de preuve lorsque ceux-ci ne préexisteront pas.

Ainsi, si Marcel Borg a pour une large part de responsabilité dans l'aspect participatif de la démarche telle qu'elle fut mise en œuvre dans l'association, la directrice du service de prévention spécialisée a de son côté fait émerger une réelle dynamique au sein de la structure. En effet, son parti pris fut celui de la transversalité entre les équipes du service. Ainsi furent constitués des groupes de travail pour construire les indicateurs sur le principe du panachage des équipes. Pour ce service, les seuls temps d'inter-équipe sont les réunions institutionnelles mensuelles dont la fonction est de transmettre les informations concernant la vie du service à l'ensemble des salariés, ainsi que l'analyse de la pratique qui permet aux éducateurs d'aborder les situations leur ayant posé certaines difficultés en présence des psychologues. Du coup, l'évaluation interne fut un moyen d'introduire de la transversalité dans le service.

Ces groupes de travail mélangent en effet des équipes intervenant sur des lieux distincts (quartier des grands ensembles de l'agglomération grenobloise, milieux semi-ruraux de la périphérie, centre ville) donc par conséquent sur des publics aux profils différents (jeunes des quartiers de grands ensembles, jeunes errants, jeunes descolarisés ou en recherche de stage, de formation, d'emploi...), mais également aux modalités d'intervention diverses (chantiers éducatifs, travail de rue, accompagnement de projets culturels). De plus, ces groupes furent construits de manière transversale verticalement puisqu'ils mélangeaient éducateurs, psychologues et chefs de service. Pour autant, méthodologiquement, le niveau hiérarchique des personnes n'a pas été pris en compte, chacun pouvant s'exprimer librement, dans des espaces de débats au sein desquels l'appartenance hiérarchique était effacée au profit de la mutualisation de savoir-faire communs, parfois distincts, mais pour lesquels le service avait forcément une plus-value à tirer.

Pour finir, lorsque le travail de construction des indicateurs fut terminé au niveau associatif, le service de prévention spécialisée a décidé de ne pas arrêter pour autant le processus et les groupes de travail indicateurs se sont réunis de nouveau afin de travailler sur

de nouveaux critères. Ceux-ci ne seront peut-être pas intégrés au référentiel final, mais pour la directrice du service, il aurait été contre-productif de stopper la mobilisation des équipes sur le thème de l'évaluation pendant plusieurs mois. L'enjeu de mobilisation est largement intégré dans le management des équipes au sein de ce service, le processus devant, aux yeux des encadrants mais aussi des législateurs, s'inscrire de façon pérenne afin d'aider à l'intériorisation de la démarche par l'ensemble des professionnels. En effet, à terme, l'évaluation devra s'intégrer dans les pratiques comme une nouvelle modalité de travail à ne pas écarter au profit de préoccupations professionnelles dénuées d'un recul réflexif : l'évaluation interne doit positionner les professionnels dans un processus continu de réflexion sur les pratiques. Ainsi, les espaces de travail se sont renouvelés, par le biais de deux séances au cours desquels les éducateurs, chefs de service et psychologues ont pu asseoir leurs compétences dans le domaine de l'évaluation, en ayant intégré plus fortement les enjeux méthodologiques et techniques propres au travail d'évaluation.

Dès la rentrée de septembre, il est prévu que les éducateurs de prévention commencent à tester sur le terrain certains des indicateurs produits, initiative encore une fois impulsée par Monique Berthet qui souhaite que l'évaluation interne soit une plus value pour ce service qui est souvent confronté aux difficultés d'un type d'intervention largement basé sur la culture de l'oralité. Dans cette perspective l'évaluation est largement envisagée par la directrice, ainsi que par les cadres et psychologues du service, comme une opportunité de rendre l'intervention des éducateurs plus visible, et surtout plus lisible, grâce à une formalisation plus forte. En effet, la question de la traçabilité des indicateurs impose au service de réfléchir au développement d'outils de suivi du travail, outils qui se doivent de passer par l'écrit puisque la preuve en évaluation interne ne peut pas être un simple énoncé de bonne intention. L'enjeu est donc d'autant plus fort pour un service de prévention que celui-ci connaît actuellement une certaine perte de légitimité aux yeux des décideurs qui se tournent de plus en plus vers des réponses répressives, et non pas préventives, pour faire face aux problématiques des jeunes en exclusion sociale. L'évaluation peut alors être envisagée comme un moyen d'asseoir la légitimité des interventions du service.

Pour conclure, cette première partie a permis de poser les bases de la réflexion développée dans ce mémoire. Il est important de garder en tête le fait que le CoDASE, et le service de prévention spécialisée en particulier, ont pris le parti de développer une démarche autodidacte et participative, processus dans lequel des allers-retours permanents entre les

travailleurs de terrain et les cadres sont effectués. Les professionnels des structures du CoDASE sont mobilisés et, doucement, la culture de l'évaluation s'inscrit dans les fonctionnements des services et les pratiques professionnelles.

Ce n'est pas l'objet de ce travail que de mesurer l'appropriation effective du référentiel, et de la démarche d'évaluation en général. En effet, la perspective adoptée étant plus portée sur une analyse systémique, il n'a pas été possible en terme de temps de prendre la mesure exacte de cette appropriation. Le travail effectué lors de mon stage de première année permet toutefois d'avancer que celle-ci s'est développée au fur et à mesure de la mise en œuvre de la démarche d'évaluation et que, de façon globale, les professionnels de terrain ont saisi l'enjeu de l'évaluation interne pour leur service. Mais de façon plus individuelle, dans une perspective sociologique, il est certain que cette appropriation n'a pas pu être la même pour tout le monde et que certains facteurs tels que la formation professionnelle, l'ancienneté dans le service et autres éléments issus des parcours individuels des professionnels ont pu freiner ce processus d'appropriation. Ainsi, si cette question ne constitue pas l'objet central de ce travail, il semble important de garder en tête ces éléments afin de ne pas éluder les facteurs plus individuels pouvant influer.

II. L'évaluation interne au sein du CoDASE, une démarche productrice d'interactions

Comme cela a été présenté dans la première partie, la démarche d'évaluation interne, telle qu'elle a été mise en œuvre au sein du CoDASE, est largement participative, ce qui implique des temps de rencontres entre les professionnels des services. Ces espaces d'échanges au sein du service ont été multiples, et sont à la base de l'apprentissage organisationnel dans une institution. Selon la théorie de Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi, la connaissance dans l'organisation est avant toute chose créée par les individus. Cela sous entend donc que *« la création de connaissance organisationnelle doit de ce fait être comprise comme un processus qui amplifie de façon "organisationnelle" les connaissances créées par les individus et les cristallise en tant que partie d'un réseau de connaissances de l'organisation. »*[1] Pour que cette amplification ait lieu, il est donc nécessaire que l'organisation mette en place des communautés d'interaction car seule, l'organisation ne peut créer de la connaissance. Ces communautés d'interaction sont en fait des espaces mis en place par l'organisation afin que les individus ou professionnels la composant puissent échanger et ainsi être média dans la production de connaissances organisationnelles. L'idée est que ces personnes mettent en commun les connaissances tacites et explicites qu'ils ont en leur possession afin de les confronter et de produire une connaissance nouvelle.

Dans un premier temps, nous vous proposons de clarifier cette notion d' « interaction » pour ensuite détailler les formes d'interaction qui ont pu être repérées au sein du CoDASE dans le cadre de l'évaluation interne, en précisant leur apport dans un processus d'apprentissage organisationnel. Dans un second temps, nous vous présenterons les conditions favorisant l'émergence d'un processus de ce type.

1. Le concept d'interaction

« En un sens général, terme qui désigne l'action réciproque des individus. »[2] Erving Goffman précise le concept en parlant d' « ***influence réciproque*** *que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des*

[1] NONAKA Ikujiro et TAKEUCHI Hirotaka *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*, Ed. De Boeck Université, Bruxelles, 1997, page 78

[2] FERREOL Gilles, CAUCHE Philippe, DUPREZ Jean-Marie, GADREY Nicole et SIMON Michel, *Dictionnaire de sociologie troisième édition*, Armand Colin, Paris, 2002, page 97

autres. »[1] Il est donc possible de parler de rencontre lorsqu'on évoque cette notion d'interaction. Quelle que soit la raison pour laquelle des individus sont réunis, lorsqu'ils interagissent réciproquement entre eux, il est possible de parler d'interactivité. C'est la raison pour laquelle Goffman parle d' « *influence réciproque* » : les individus d'une communauté d'interaction ne doivent pas seulement être en présence les uns des autres, mais ils doivent également participer à l'échange en exerçant les uns sur les autres une certaine forme d'influence. Lorsque des acteurs se trouvent en position d'interagir, ils adoptent un *rôle* (ou *routine*), c'est-à-dire un « ***modèle d'action pré-établi*** *que l'on développe pendant une représentation et que l'on peut présenter et utiliser en d'autres occasions.* »[2]

L'interaction dans une organisation, ou dans un milieu professionnel quelconque, est monnaie courante. Un grand nombre de professions exigent d'être en contact avec autrui, que ce soit l'autrui *client /usager* ou l'autrui *collègue*. Pour la prévention spécialisée, le métier et le travail de rue nécessitent d'être en interaction permanente avec les jeunes ainsi qu'avec les partenaires. Cela peut être : des temps de présence dans les milieux de vie des jeunes, l'accompagnement se basant sur une relation ayant une influence éducative sur le jeune et de laquelle les éducateurs tirent des expériences (influence du jeune sur son accompagnement) ; les temps de réunion au cours desquelles se tissent le maillage partenarial et dans le cadre desquelles les professionnels de différents corps de métier doivent s'entendre afin d'offrir une prestation de qualité sur un territoire donné ; les temps de réunions au service, institutionnelle ou en équipes au cours desquelles les cadres doivent diffuser les informations aux équipes de terrain et au sein desquelles s'organisent la vie du service ... bref, tous les temps au cours desquels les professionnels travaillent avec d'autres, dans le cadre d'une relation de réciprocité.

Pour autant, nous ne pouvons pas conclure que toute interaction au cours du quotidien professionnel est une forme d'interaction qui nous intéresse dans ce travail sur l'apprentissage organisationnel. Nous allons en effet nous intéresser à une forme d'interaction particulière, celle que les théoriciens de l'apprentissage organisationnel nomment les *communautés de pratiques.*

Cette notion désigne « *des groupes de personnes partageant un ensemble de problèmes ou une passion sur un sujet, et qui* ***approfondissent leur connaissance*** *et leur*

[1] GOFFMAN Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*, Les Editions de Minuit, Paris, 1973, page 23
[2] Op. cit. page 23

expertise dans ce domaine en ***interagissant de manière régulière.*** »[1] Dans le cas de l'apprentissage organisationnel en prévention spécialisée, cela peut être des temps de rencontres évoqués ci-dessus mais aussi et surtout les groupes de travail mis en œuvre dans le cadre de l'évaluation interne. Nous nous intéresserons en effet tout particulièrement aux temps de travail en collectif mis en place dans le cadre de la démarche d'évaluation interne avec au cœur de ces espaces communautaires la notion centrale d'influence réciproque.

Les communautés de pratique, telles que théorisées par Jean-Philippe Brootz[2], sont considérées comme la base du *sens-making* dans une organisation, c'est-à-dire qu'elles sont le fondement de la production de connaissance. Dans ce sens, l'organisation est considérée comme une « *constellation de communautés hétérogènes* »[3], c'est-à-dire que différentes formes de communautés coexistent, sans pour autant que la finalité de chacune d'entre elles soit la production de connaissances organisationnelles.

Ainsi, dans le cas qui nous intéresse, nous allons nous pencher sur les formes d'interaction que l'évaluation interne a permis d'impulser au sein du ou des services du CoDASE, en nous intéressant au(x) rôle(s) que les professionnels ont pu adopter au sein de ces communautés inédites pour leur quotidien professionnel jusqu'alors et aux influences réciproques qui ont pu être repérées.

2. Les communautés d'interactions crées dans le cadre de la démarche d'évaluation : des espaces d'influence réciproque

2.1. Le groupe de pilotage évaluatif

Ce groupe de travail et de réflexion a pour mission de piloter la démarche au niveau associatif, il a « *vocation à décider des orientations à prendre et de leur mise en œuvre* »[4]. Cette instance est avant tout technique, c'est la raison pour laquelle aucun administrateur associatif n'y participe. Elle a aussi une fonction de pilotage de la démarche dans les services,

---

[1] PESQUEUX Yvon (avec la collaboration de DURANCE Philippe), *Apprentissage organisationnel, économie de la connaissance : mode ou modèle ?*, Série Recherche n° 6 des Cahiers du Lipsor, septembre 2004, p. 43

[2] Jean-Philippe BROOTZ, *Prospective appliquée : création de connaissances et apprentissage organisationnel*, thèse CNAM, Paris, 2003, pp. 274 et s. cité dans PESQUEUX Yvon (avec la collaboration de DURANCE Philippe), *Apprentissage organisationnel, économie de la connaissance : mode ou modèle ?*, Série Recherche n° 6 des Cahiers du Lipsor, septembre 2004, p. 42

[3] PESQUEUX Yvon (avec la collaboration de DURANCE Philippe), *Apprentissage organisationnel, économie de la connaissance : mode ou modèle ?*, Série Recherche n° 6 des Cahiers du Lipsor, septembre 2004, p. 44

[4] Compte rendu de la 1ère réunion du groupe de pilotage du 3 février 2006

ce qui peut expliquer le fait qu'il n'y ait pas de travailleurs de terrain. Elle se réunit à peu près tous les mois depuis le 3 février 2006.

Elle est un outil de transversalité de la démarche d'évaluation au sein du CoDASE. Elle se compose donc de Marcel Borg, le responsable qualité associatif (RQA), référent de l'évaluation au niveau associatif, de Michel Cottin-Pignerat, psychologue au service de prévention spécialisée et à l'Espace Adolescent, de Jean Louis Halford, chef de service éducatif à l'Accueil enfance, Jacqueline Masson, représentante du personnel et enfin Céline Roland, directrice de l'AEMO. Jacqueline Masson a pour rôle de représenter les professionnels de terrain dans cette instance, mais cette mission concerne également les autres membres qui font remonter les questionnements des membres de leurs services respectifs.

Cette communauté d'interaction est donc de niveau intermédiaire puisqu'elle est en charge de mettre en œuvre la démarche au niveau associatif tout en prenant en compte l'avancement et les questionnements de chaque structure et en faisant remonter les informations au niveau du siège de l'association, des administrateurs et des services par le biais des directeurs et chefs de service. Outre les temps de suivi de la continuité du processus dans chaque structure du CoDASE, de longs espaces d'échanges et de réflexion sont mis en œuvre. En effet, ces temps d'échanges entre les membres du groupe, qui suivent la démarche depuis plusieurs focales (celle du directeur de structure, du psychologue, du chef de service ou encore du représentant du personnel) permettent, par le partage d'informations, d'influencer la façon d'impulser la démarche dans les services. On peut donc bien parler d'influence réciproque des membres les uns sur les autres, dans un objectif de pilotage de la démarche. Par exemple, les réflexions abordées dans ce groupe de travail peuvent concerner le statut des indicateurs, ce qui constituent des questionnements d'ordre méthodologique. Au cours du comité de pilotage du 31 mars 2006, un débat s'est engagé au sein du groupe sur le statut des indicateurs : comment produire une trame commune et transversale à tous les services tout en laissant une certaine marge de manœuvre au sein des structures ? Tout l'enjeu de ce débat lors de cette séance a été de déterminer la limite entre évaluation ou construction d'indicateurs et rigidification des modalités d'intervention : « *Il faut définir certaines normes dans les réponses éducatives données mais sans normer rigidement les pratiques.* », dixit Marcel Borg lors de cette séance. Cet exemple de débat ayant émergé au sein de ce groupe nous prouve bien que sa mission ne se limite pas à élaborer techniquement la démarche mais bien aussi à réfléchir aux enjeux de la démarche pour l'association et les prestations rendues.

C'est-à-dire que le groupe a réfléchi à l'éthique de l'évaluation au regard des valeurs portées dans le travail des structures et de l'association de manière plus générale.

De plus, cette instance a eu également pour rôle de tester la construction des indicateurs avant que cette étape ne soit impulsée au sein des services. Ce travail de réflexion, effectué lors de la séance du 15 mai 2006, a engagé une confrontation des différents modes d'intervention propres à chacun des services d'appartenance des membres du groupe, permettant notamment de tester la faisabilité de la démarche. Les membres du groupe ont ainsi travaillé sur le critère 2 de la dimension 2 de la première mouture du référentiel associatif : « *le parcours éducatif est un processus organisé en lien avec les familles, les partenaires l'environnement, afin de donner à la prise en charge une dimension collective. La socialisation des jeunes accueillis se réalise entre autres en partageant une vie de groupe, autour d'activités visant l'épanouissement personnel.* » [1] L'analyse qui a découlé du travail sur ce critère fut fructueuse et proche des questionnements qui émergèrent des groupes de travail au sein des structures. Le premier point abordé fut le fait que la dimension collective est plus développée dans ce critère que la dimension individuelle, même si les deux sont articulées. Les membres du groupe, à la lecture de ce critère, en sont venus à la conclusion que celui-ci ne pourrait certainement pas avoir le même écho dans tous les services et donc qu'il sera amené à être décliné différemment selon le mode d'intervention. En effet, l'aspect « *parcours éducatif* » est valide partout, alors que la dimension de socialisation est plus restrictive. Ce critère concerne l'articulation de l'environnement avec l'usager. Le parcours éducatif ne prend pas en compte uniquement la personne dans son individualité (environnement familial, partenarial, groupe de pairs). Cela fait appel à l'ingénierie et à la coordination à mettre en œuvre afin de répondre aux besoins de l'usager. Par le biais de ce critère est mis en valeur le fait que l'accompagnement est une action anticipée (prise en compte de l'existant) et organisée (recherche de nouvelles ressources). Ils conclurent également que les indicateurs étaient déjà plus ou moins donnés : il faut en effet qu'à chaque prise en charge individuelle, les moyens soient donnés pour vérifier ce qui est fait. Nous voyons bien dans cet exemple que cette instance est une communauté de pratique, au sens entendu par Yvon Pesqueux[2] : les membres de cette communauté d'interaction, qui se réunit de façon régulière, enrichissent bien le débat institutionnel des connaissances qui sont les

[1] Cf. Annexe 1 : Le référentiel associatif 1ère mouture (février 2006), page 5
[2] PESQUEUX Yvon (avec la collaboration de DURANCE Philippe), *Apprentissage organisationnel, économie de la connaissance : mode ou modèle ?*, Série Recherche n° 6 des Cahiers du Lipsor, septembre 2004

leurs en utilisant leur expertise professionnelle pour atteindre cette fin. Ils confrontent leurs focales de lecture afin d'aboutir à une réflexion plus globale, en s'inspirant des différents modes d'intervention des structures du CoDASE au sein desquelles ont travaillés ces professionnels : Jacqueline Masson et Marcel Borg sont par exemple des anciens éducateurs du service de prévention spécialisée.

La dernière mission du groupe de pilotage qu'il est possible de repérer est la mutualisation des productions effectuées au niveau des différents services, une fois les indicateurs construits par les groupes de travail. Dans cette perspective, les membres du groupe se sont réunis en binômes, composés de Marcel Borg et de l'un des autres membres, afin de reprendre chaque indicateur construit au sein des services par dimension (chaque binôme a été en charge d'une dimension), dans un souci de simplification et de recherche d'un langage permettant de déterminer la traçabilité de chacun. Ainsi, dans ces temps de travail en binôme, certains indicateurs furent éliminés car correspondant en fait à un vœu pieu, impossible à tracer de manière formelle[1], ou mutualiser lorsque deux structures avaient produit deux indicateurs semblables par leur sens.

2.2. Les groupes de travail en prévention spécialisée

Créés pour répondre à l'injonction évaluative, ces groupes de travail se composent des professionnels des services. Au sein du service de prévention spécialisée, trois groupes de quatorze personnes ont été mis en place. Ils se composent respectivement d'un chef de service, d'une psychologue et de douze éducateurs du service. Dans chacun de ces groupes, quatre personnes animatrices ont été désignées: une psychologue, un chef de service et deux éducateurs, les dix éducateurs restants n'ayant pas de rôle prédéfini dans le fonctionnement du groupe. Etant donné la taille de ces trois groupes, pratiquement l'ensemble des professionnels du service ont été mobilisés, puisque le service de prévention spécialisée se compose de trente-six éducateurs, quatre chefs de service ainsi que la directrice. 87 % des membres du service ont donc participés. La construction de ces groupes s'est basée sur le principe de transversalité verticale (diversité des statuts des membres : chef de service, psychologue, éducateurs spécialisés) et horizontale (panachage des équipes). Ces groupes se sont réunis cinq fois chacun, entre le 3 octobre 2006 et le 26 juin 2007, avec en amont une réunion de

[1] Exemple de critère dont le contenu est vide de sens évaluatif : critère 1 de la dimension 4 « Partenariats et réseaux » : « *La structure organise un partenariat spontané, incité ou contraint dans une logique de réseau.* », Annexe 1 : 1ère mouture du référentiel associatif, février 2006, page 7

préparation regroupant les animateurs, la directrice du service et le RQA. Chaque séance a été consacrée à rechercher les indicateurs concernant un critère, choisi par la direction du service. Chacun de ces critères[1] a été travaillé par les trois groupes, à savoir :

- Critère 2 de la dimension 2 « Usagers et modalités de prise en charge » : *Le parcours éducatif est un processus organisé en lien avec les familles, les partenaires, l'environnement de l'établissement afin de donner à la prise en charge une dimension personnalisée. La socialisation des jeunes accueillis se réalise entre autre en partageant une vie de groupe, autour d'activité visant l'épanouissement personnel.*
- Critère 7 de la dimension 2 « Usagers et modalités de prise en charge » : *L'accès à l'autonomie passe par le développement de tous les moyens (scolarité, apprentissage) permettant à l'usager d'atteindre les objectifs professionnels et culturels d'épanouissement.*
- Critère 3 de la dimension 4 « Partenariats et réseaux » : *La structure s'inscrit dans l'environnement local avec les grandes administrations, les dispositifs et l'ensemble des acteurs qui concourent aux politiques de la jeunesse et de la famille.*
- Critère 7 de la dimension 4 « Partenariats et réseaux » : *La structure, dans sa participation à la vie du réseau, garantie un cadre déontologique et éthique concernant le respect de la vie privée et l'intégrité des personnes.*
- Critère 1 de la dimension 6 « Protection et sécurité » : *Toutes les dispositions sont prises pour assurer la protection et la sécurité des usagers et du personnel.*

Comme pour le groupe de pilotage associatif, il est possible de parler d'influences mutuelles des membres les uns sur les autres au sein de ces groupes, puisque le principe de ces séances de travail a été la co-production.

D'abord, les personnes membres de ces groupes rencontrées en entretiens individuels[2] ont confirmé l'influence réciproque des éducateurs ayant plus d'ancienneté dans le service avec ceux plus nouvellement arrivés. C'est ce que précise l'évaluation-compte rendu de la séance de travail du 17 octobre 2006 du groupe B : « *Il y a eu une confrontation entre vieille école et nouvelle école.* » En effet, l'appropriation des critères du référentiel est passée par une analyse critique de certains des concepts abordés dans les critères, ce qui a impulsé des temps d'échanges en lien direct avec les pratiques de chacun des membres du groupe : « *face à des notions abstraites (autonomie, insertion) le groupe a su mobiliser des situations*

[1] Les critères travaillés sont contenus dans la première mouture du référentiel associatif : cf. Annexe 1
[2] Cf. Annexe 6 Liste des entretiens effectués

éducatives précises. »[1] Ainsi, il a pu être constaté que ces débats entre professionnels de terrain ont permis d'échanger sur les pratiques, ce dans le but d'obtenir une certaine forme de consensus de groupe sur les notions débattues : chacun des participants a apporté sa pierre à l'édifice de réflexion engagé. Le principe méthodologique commun aux trois groupes a en effet été d'obtenir un consensus sur les termes clefs mobilisés dans les critères travaillés, en engageant un temps de débat au début de chaque séance. Il n'a pour autant pas été possible d'observer directement les rapports de force qui ont été à l'œuvre dans ces groupes de travail. Si les membres affirment que les rapports hiérarchiques ont été effacés au profit de la co-production, cela ne peut pas empêcher l'expression de certains rapports de force au sein des collectifs en question. Il aurait fallu avoir été présente au cours des réunions afin d'analyser cette logique d'acteurs. Le temps n'ayant pas permis cela, nous postulons donc que le consensus a été établi, sans pour autant se pencher plus analytiquement sur les rapports interindividuels qui ont été à l'œuvre lors de ces temps de groupe. On peut pour autant parler d'influences réciproques, puisque ce sont les éléments empiriques apportés par chacun des membres qui ont permis la définition commune des concepts[2].

Ensuite, dans une perspective plus méthodologique, les membres de ces groupes de travail ont élaboré eux-mêmes, en fonction des sensibilités et des expériences de chacun, la technique d'élaboration des indicateurs. En effet, le parti pris associatif étant de laisser une large part d'autonomie aux services, aucune trame méthodologique précise n'a été proposée et les groupes de travail devaient y réfléchir eux-mêmes. Ainsi, tous les groupes n'ont pas adopté le même parti pris. Alors que les groupes A et C ont formulé des indicateurs affirmatifs, le groupe B a proposé des questions. Cela ne relève pas d'une injonction institutionnelle mais bien d'un choix collectif, découlant d'un débat de groupe, chacun ayant une approche différente des techniques évaluatives et influençant ainsi différemment les autres membres du groupe. Ensuite, alors que certains avaient intégré assez tôt dans la démarche la perspective de traçabilité qui devait incomber aux indicateurs produits[3], d'autres ne l'ont pris en compte que pour les dernières séances de juin. Cela peut être en partie lié à la présence de Michel Cottin, psychologue du service et membre du groupe de pilotage, dans certains groupes qui a pu apporter des indications supplémentaires aux membres en leur faisant profiter de son expertise sur le thème de l'évaluation.

---

[1] Bilan des trois séances réalisées par le groupe B

[2] Les concepts définis ont été l'autonomie, la socialisation, l'insertion... Ces éléments sont évoqués plus finement dans la troisième partie de ce travail.

[3] Rappelons en effet que les services doivent être en mesure de prouver formellement la mise en œuvre des indicateurs proposés dans le référentiel, par le biais de documents écrits et non pas par de seules déclarations de bonnes intentions.

Enfin, ces groupes ont également mutualisé leur travail et leur réflexion, et ce selon deux perspectives. D'abord, une réunion de préparation a été organisée en présence des animateurs de chaque groupe, de la directrice et du RQA. L'enjeu de ce temps de rencontre, qui s'est déroulé en amont des premières séances le 3 octobre 2006, était de rappeler aux personnes chargées de l'animation des réunions les enjeux et les valeurs de l'évaluation pour l'association. Un échange a eu lieu sur ce thème et certains points d'ordre méthodologique ont été apportés. Par exemple, les questions fondamentales que pose l'évaluation interne ont été rappelées. Il s'agit de celles figurant sur le *Guide des établissements sociaux et médicaux sociaux*, comme par exemple le fait que cette démarche se doit d'être participative, comparative et à visée d'amélioration. Ces éléments ont notamment été apportés par Marcel Borg dont la présence à cette réunion avait pour but de renforcer les connaissances des enjeux et de certains points méthodologiques de l'évaluation pour membres de l'animation des groupes de travail. On peut donc dire que le référent qualité associatif a influé sur les autres membres de ce groupe en leur transmettant des éléments sur la technique d'évaluation et sur le positionnement associatif. Pour autant, une large marge de manœuvre a été laissée aux services dans le cadre de la mise en œuvre de la démarche, nous parlons donc bien d'influence et non pas de pression hiérarchique. De même, cette rencontre fut l'occasion pour les professionnels du service de prévention spécialisée de faire entendre leurs difficultés et leurs questionnements, notamment ce qui est apparu en terme d'inquiétudes ressenties. L'expression de ces difficultés a ainsi été prise en compte par Marcel Borg, ainsi que par Michèle Cottin-Pignerat, afin que celles-ci soient abordées en comité de pilotage associatif. En effet, une des missions de cette instance associative est de repérer les difficultés présentes au sein des structures afin d'ajuster le processus aux éventuels freins et questionnement pouvant émerger.

Le second temps durant lequel les groupes ont pu mutualiser leurs perspectives de travail et les résultats de leurs échanges se déroula au cours de la réunion institutionnelle du 27 février 2007. L'objectif premier de cette journée de débats et d'échanges sur le thème de l'évaluation fut de permettre aux trois groupes de travail de construction des indicateurs de restituer leurs travaux des trois premières séances dans une perspective critique (les points forts, les difficultés, les éléments essentiels...). L'objectif de ce temps de parole offert aux animateurs des groupes n'était pas de restituer les travaux produits mais bien de proposer une perspective critique de la démarche d'évaluation à cette étape du processus afin de pouvoir réajuster la méthodologie adoptée. Chacun des groupes a ainsi pu s'exprimer sur la forme

prise par les débats, les plus values tirées de cette expérience, le contenu des critères et du référentiel en général. Les professionnels se sont par exemple largement expliqués sur la méthodologie adoptée lors de ces séances de travail, en les justifiant et en mettant en exergue les points faibles. Le groupe B avait opté pour une méthodologie plus rigoureuse et plus cadrée. Elle a permis au groupe de rendre des écrits riches et des réflexions méthodologiques plus abouties. Les séances étaient en effet préparées par les membres de l'équipe d'animation qui proposaient aux autres une base pour la réflexion et la construction des indicateurs. Les membres de l'équipe s'étaient répartis des fonctions dans le groupe : ainsi, l'un d'entre eux était chargé de canaliser et de recentrer le débat lorsque celui-ci s'écartait du critère travaillé ; un autre était en charge de formaliser par écrit les débats. Une pause a été instituée au milieu de chaque séance, afin que les membres du groupe d'animation puissent trier les informations abordées lors de la première partie, ce qui permettait de centraliser l'échange et d'être plus productif. Le facteur temps a été en effet largement pris en compte. Ainsi, chacun des groupes a pu s'inspirer de la méthode adoptée par les autres et de leurs réflexions afin d'ajuster leur mode de faire lors des dernières sessions de travail effectuées en juin 2007.

2.3. Les réunions de services

Ces réunions mensuelles regroupent l'ensemble des professionnels du service de prévention spécialisée ainsi qu'un administrateur associatif, et permettent de transmettre un certain nombre d'informations aux membres du service. Quatre réunions institutionnelles ont eu pour ordre du jour l'évaluation interne.

Une première réunion organisée le 14 février 2006 a eu pour objet de présenter la loi de 2002-2 aux membres du service, de présenter la mise en œuvre de la démarche au niveau associatif et du service ainsi que de présenter également les différentes instances mises en place au sein de l'association. Ce temps de rencontre a été l'occasion pour les personnels du service de s'approprier les premières notions d'évaluation par le biais de l'équipe de coordination.

Un second temps de rencontre institutionnel organisé le 14 mars 2006 a porté sur la question de l'évaluation et s'est prolongée une journée entière. Gilbert Berlioz, ancien éducateur de prévention spécialisée au CoDASE aujourd'hui consultant, est intervenu afin de présenter la loi de 2002-2 ainsi que les enjeux de l'évaluation. Des éléments plus techniques portant sur la démarche d'évaluation ont pu être abordés et cela a participé à l'appropriation de la démarche par les éducateurs spécialisés du service. L'après-midi a été consacrée à un jeu

de rôle au cours duquel les membres du service étaient placés en position de commanditaires d'une évaluation ou en tant que cabinet extérieur mandaté par un service pour effectuer une évaluation. Ce dernier point a particulièrement permis aux professionnels de mesurer les enjeux d'une telle démarche puisqu'en étant placés en position de commanditaires ou d'évaluateurs, ils furent obligés d'adopter une focale différente qui a permis l'évolution des positionnements vis-à-vis de l'évaluation. Cette journée a avant tout été un temps d'échange au cours duquel les éducateurs et chefs de service ont pu à la fois exprimer leurs craintes et leurs questionnements mais également intégrer un certain nombre d'informations et de données propres à l'évaluation. Ainsi, les éducateurs ont intégrés les différences entre l'évaluation, le contrôle, l'audit, le bilan, les études et les recherches. Cela a notamment permis de lever certaines résistances que les éducateurs avaient parce qu'ils confondaient évaluation et contrôle, d'autant qu'un amalgame fort était fait avec les lois de sécurité et de prévention de la délinquance qui commençaient à émerger dans le discours du Ministre de l'Intérieur d'alors, Nicolas Sarkozy.[1]

Une troisième réunion institutionnelle, organisée le 18 avril 2006, a eu comme ordre du jour l'évaluation interne. Marcel Borg (RQA) était invité afin de présenter au service le référentiel évaluation construit au niveau associatif et de le distribuer aux équipes d'éducateurs. Ce temps d'échange a pour sa part été l'occasion pour les membres du service de prévention spécialisée d'exprimer leurs inquiétudes et leurs questionnements à un membre d'une instance d'évaluation officielle : Marcel Borg. Celles-ci avaient en effet fortement évolué depuis l'intervention de Gilbert Berlioz. Le parti pris par le RQA pour cette intervention a été d'insister sur le caractère participatif de la démarche afin que les professionnels n'aient pas l'impression que ce référentiel évaluatif, trame de la suite du travail, leur soit imposé par le niveau hiérarchique supérieur. Les professionnels de la prévention spécialisée ont ainsi pu prendre connaissance plus largement du positionnement associatif vis-à-vis de la démarche d'évaluation interne. Enfin, une dernière journée institutionnelle a été organisée le 27 février 2007. Ce temps de rencontre a permis aux groupes de construction des indicateurs de présenter la façon dont ils se sont organisés, les enjeux et les difficultés rencontrées ainsi que la plus value qu'ils ont pu en tirer[2]. L'après midi s'est déroulée en présence de Marcel Borg et de Jean Paul Demard (directeur de l'association CoDASE). Leur intervention a promu les valeurs associatives et la méthodologie adoptée. Le

[1] Ces éléments de réflexion sont tirés du rapport de l'enquête que j'ai effectué lors de mon stage de première année au service de prévention spécialisée. Je rappelle en effet que ma mission de stage était d'étudier les positionnements des professionnels vis-à-vis de la démarche d'évaluation interne impulsée par l'association.
[2] Cf. ci-dessus : les mutualisations entre les groupes de construction des indicateurs, page 36

directeur a encore rappelé le parti pris associatif de ne pas se laisser imposer une méthodologie venue de l'extérieur.

Pour autant, cette intervention a été plus ou moins mal vécue par les membres des groupes de travail indicateurs qui ont exprimés le sentiment d'avoir été dépossédés du travail effectué au cours de ces séances de travail. En effet, les deux invités ont rappelé qu'à présent il appartenait au niveau hiérarchique supérieur, notamment les membres du groupe de pilotage, de synthétiser l'ensemble des productions de tous les services. Il faut en effet rappeler que plus d'une trentaine de groupes de travail se sont mis en place dans les différentes structures de l'association et que pas moins de 292 indicateurs ont été produits. La mission du groupe de pilotage était donc de reprendre l'ensemble de ce travail et de le mutualiser dans un référentiel commun. Ainsi, même si l'objectif de ne pas dénaturer la spécificité de la prévention spécialisée était largement en tête des membres du groupe de pilotage, les professionnels n'ont pas pris la mesure de cette préoccupation et ont eu tendance à se braquer contre le siège de l'association et ses émanations, tel que le comité de pilotage évaluatif. C'est en partie ces positionnements qui ont mené Monique Berthet, directrice du service, à décider de ne pas mettre le processus en suspens et de continuer dans cet élan dès la rentrée de 2007. Il a ainsi décidé que certains critères seraient retravaillés par les groupes et que dès la rentrée, en continuité du travail déjà engagé, les éducateurs testeraient sur le terrain les indicateurs retenus par le groupe de pilotage afin de commencer une réflexion sur la preuve et la traçabilité des indicateurs produits.

2.4. Les réunions de coordination

Ces réunions hebdomadaires regroupent l'ensemble des cadres du service. Toutefois, toutes les réunions de service n'ont pas abordé la question de l'évaluation interne. Une première réunion, organisée le 18 avril 2006, a eu pour ordre du jour l'évaluation, avec comme invité Marcel Borg. L'enjeu de cette rencontre était de déterminer les modalités d'appropriation du référentiel par les membres des équipes du service, ce qui en amont nécessite une compréhension de la démarche par les cadres. C'est par l'intermédiaire de Marcel Borg que la compréhension des enjeux et des modalités d'utilisation du référentiel ont été précisés. En effet, cette question avait déjà été travaillée en comité de pilotage et une méthodologie avait été réfléchie collectivement. La présence du RQA a donc permis de transmettre ces informations émanant de la réflexion du groupe de pilotage et de répondre aux questionnements de l'équipe encadrante de la prévention spécialisée. Cette coordination a

également été l'occasion pour moi, en tant que stagiaire travaillant sur la question de l'évaluation, de présenter les premiers résultats de mon enquête et de les faire remonter au sein de l'équipe de cadres afin qu'ils en tiennent compte dans la mise en œuvre de la démarche[1]. Cette première coordination abordant le thème de l'évaluation a donc permis un double mouvement : une compréhension des enjeux associatifs (référentiel, instances associatives) par le biais de Marcel Borg, mais également une remontée des questionnements de terrain par le biais de mon intervention. Ce temps de réflexion sur l'évaluation a donc permis à l'équipe d'encadrement d'adapter son discours aux positionnements des équipes et de réajuster les modes de faire managériaux dans le cadre de l'évaluation aux enjeux soulevés.

Un second temps de travail et de réflexion sur l'évaluation en réunion de coordination s'est organisé le 20 mars 2007, encore une fois sous la présence de Marcel Borg, et dont l'objectif était de faire un point d'étape de la démarche suite aux groupes de construction d'indicateurs et de déterminer les perspectives de travail à venir. C'est lors de cette réunion que l'idée de créer un *Guide des bonnes pratiques en prévention spécialisée* a été pour la première fois abordée formellement au sein du service. En effet, les trois groupes de la prévention spécialisée ont construits une masse importante d'indicateurs, agrémentées de réflexions sur le travail éducatif en prévention spécialisée, indispensable pour construire les indicateurs mais inutilisables comme telles dans le cadre de la démarche d'évaluation. Du coup, l'idée a émergé de ne pas laisser cette mine d'information inutilisée, d'une part pour ne pas décourager les personnes qui s'étaient mobilisées pour ces groupes, mais également et surtout pour profiter des émanations de l'évaluation afin d'aller encore plus loin. Les concepts clefs qui fondent les bonnes pratiques professionnelles sont « *la conformité aux textes de loi, l'insertion du projet d'établissement dans son contexte légal et réglementaire, l'organisation de la relation usager/institution, la promotion des droits de la citoyenneté des personnes, la contractualisation ainsi que la participation et le management participatif de la place des usagers dans les dispositifs.* »[2] Ce sont donc tout un ensemble de perspectives de travail qui furent abordées lors de la construction des indicateurs, certes de manière non exhaustive, mais d'une certaine façon, ces travaux ont pu permettre une bonne entrée en matière. Cette dernière rencontre en coordination a également mené à un rendu plutôt positif de la part des chefs de services et psychologues (invitées spécialement pour l'occasion) : les éducateurs, au début parfois résistants, ou simplement réticents à participer à la démarche, sont aujourd'hui

[1] Enquête sur les positionnements des éducateurs vis-à-vis de la démarche d'évaluation effectuée en première année du Master VTS de l'IEP, de janvier à juin 2006

[2] Les cahiers de l'actif n° 366/367, *Evaluation interne et qualité dans les établissements et services sociaux et médico-sociaux*, novembre/décembre 2006, page 161

demandeurs d'une suite à ce travail, d'où l'idée de créer ce Guide des bonnes pratiques. En effet, après toute l'énergie mobilisée, et pour certains le plaisir à se poser des questions et à prendre du recul sur leurs pratiques quotidiennes, ils souhaitent mesurer l'impact de leur participation à cette démarche. Pourtant, une fois l'ensemble des indicateurs produits par les structures mutualisé en groupe de pilotage, un bon nombre d'indicateurs construits en prévention ont été dilués dans l'ensemble, voire reformulés.

Le risque, mesuré par l'équipe encadrante, pour le management de la démarche dans le service de prévention spécialisée, est que cela décourage les professionnels, notamment si ils peuvent avoir l'impression que leurs efforts n'ont abouti à rien. En fait, les éducateurs mobilisés se sont pris au jeu et veulent aujourd'hui continuer. Les réflexions engagées dans le cadre de l'évaluation interne ont en effet séduit les éducateurs qui souhaitent aujourd'hui continuer dans cet élan réflexif. Ils avaient d'ailleurs eux-mêmes proposé en réunion de service d'aller tester certains indicateurs sur le terrain dès la rentrée. Dans un souci de ne pas casser la dynamique mise en place, les cadres du service ont donc réfléchi à la possibilité de pérenniser ces groupes de travail, quitte à ce que la mission de départ soit réajustée aux vues de l'avancée de la démarche d'évaluation, voire élargie si l'idée de créer un Guide des bonnes pratiques est confirmée. Bref, l'enjeu de l'équipe encadrante en terme de management de démarche est de créer une continuité dans le processus, continuité qui peut être mise en péril par un temps institutionnel plus long qui créé des espaces de creux dans la démarche au sein des structures.

2.5. Les temps de travail avec l'URIOPSS Rhône Alpes

Les interactions avec cette association du secteur sanitaire et social ont été avant tout d'ordre méthodologique, puisque le CoDASE, par le biais de Marcel Borg, les a contacté pour obtenir des informations techniques complémentaires.

Cette association de loi 1901 a été créée en 1948 et a pour but de développer des solidarités entre les différentes associations et service de ce champ. Ainsi, elle détient un certain nombre de savoirs pratiques tirés de l'échange de savoir-faire et d'expériences entre les associations adhérentes sur l'ensemble de la région, voire du territoire national par le biais de l'UNIOPSS. Ses objectifs sont d'affirmer et de défendre la pertinence du modèle associatif, de travailler à développer le savoir-faire, la compétence, la qualité des services rendus, la qualification et la reconnaissance des professionnels du secteur et enfin de faire un usage transparent des financements publics ou privés en utilisant tous les moyens nécessaires

à une bonne gestion, rigoureuse et soucieuse de l'intérêt général. Ses missions sont donc à la fois politiques, en garantissant la représentativité des associations du secteur social et sanitaire dans les instances politiques mais également techniques, en assurant un soutien en terme de formations, d'accompagnement et d'information auprès des professionnels du secteur.

Pour le CoDASE, le référentiel ayant été élaboré uniquement par des professionnels du secteur social, aucun d'entres eux n'avaient les connaissances techniques sur l'évaluation interne et sur le contenu ou la forme que devaient prendre les dimensions, les critères et les indicateurs du référentiel associatif. Ainsi, Thierry Vergnaud, conseiller technique en formation et en accompagnement de projets et spécialisé dans le secteur sanitaire, a effectué une lecture critique de la première mouture du référentiel évaluatif. Il a fait remarqué que le primat de la forme sur le fond, avec un nombre de critères par dimensions toujours identiques (sept), risquait d'être bloquant. De même, certains critères nécessitaient plus d'indicateurs que les treize préconisés par l'association au départ, alors que d'autres n'en avaient besoin d'autant. Par exemple, la dimension 2 « Usagers et modalités de prise en charge » pourrait se révéler sous dimensionnée, alors même qu'elle constitue le cœur du métier du CoDASE. Il a également pointé les manques dans la couverture des thèmes imposés par le CNESMS, à savoir la continuité de la prise en charge en interne et en externe, l'hygiène et la sécurité alimentaire, la consultation du dossier par les usagers et la recherche de leur consentement dans la mise en œuvre des accompagnements. Ces dimensions sont pour certaines au cœur de la loi de 2002-2, notamment ce qui concerne la participation des usagers à leur prise en charge.

Suite aux rencontres avec cette institution, la première mouture du référentiel évaluation, datant de février 2006, a été réajustée afin de répondre plus pertinemment aux enjeux méthodologiques. Par exemple, toute la dimension 1 « Vie associative » dépasse en fait le cadre de l'évaluation et concerne plus les projets d'établissement et le règlement interne de l'association : « *Par exemple, il peut paraître suffisant d'indiquer que "l'ensemble des délégations et sub-délégations est formalisé dans un document unique régulièrement actualisé" plutôt que de décrire finement les délégations dans le référentiel.* »[1] De plus, certains critères n'étaient en fait pas de réels critères au sens technique du terme. Par exemple, le périmètre du critère 2 de la dimension 2 -à savoir « *Le parcours éducatif est un processus organisé en lien avec les familles, les partenaires , l'environnement de l'établissement, afin de donner à la prise en charge une dimension collective. La socialisation des jeunes accueillis*

[1] Extrait des notes de lecture du référentiel associatif par Thierry Vergnaud, février 2007

se réalise entre autres en partageant une vie de groupe, autour d'activités visant l'épanouissement personnel. »[1]- a un périmètre très large et semble ainsi englober deux problématiques : la dimension individuelle et la dimension collective de la prise en charge. Ainsi, Thierry Vergnaud a préconisé de distinguer ces deux dimensions, soit en scindant le critère en deux parties, soit en intégrant la dimension individuelle, en lien avec le projet personnalisé, au critère 5 de la dimension 2 concernant le dossier de l'usager : « *Le respect des obligations législatives et réglementaires ouvrent des droits à l'information des usagers et définit des devoirs pour garantir la dignité des personnes.* »[2]

La mutualisation des indicateurs produits par les services a également été l'occasion pour le groupe de pilotage d'intégrer ces éléments techniques lors de la phase de reformulation et de mutualisation des indicateurs produit par les structures. On peut donc bien constater que l'interaction avec cet intervenant de l'URIOPSS a influencé la mise en œuvre de la démarche au niveau du CoDASE. En retour, l'URIOPSS a pu enrichir ses connaissances de la démarche telle qu'elle fut mise en œuvre au sein du CoDASE afin d'en faire bénéficier d'autres structures associatives mises face à l'injonction évaluative.

2.6. Les temps informels

Contrairement à ce que nous avions pu penser initialement, les professionnels du service de prévention spécialisée du CoDASE ne se sont pas engagés dans des temps de débats et d'échanges informels sur le thème de l'évaluation interne. En effet, l'évaluation est une démarche relativement chronophage pour les professionnels qui y sont soumis puisqu'elle nécessite une appropriation forte de ses enjeux pour qu'elle soit réellement efficace. De plus, et notamment pour les éducateurs qui sont avant tout des professionnels de terrain, elle demande de se familiariser avec de nouvelles méthodologies de travail de nature plus réflexive. Les temps d'analyse de la pratique, par exemple, peuvent se rapprocher de la démarche évaluative. Ces séances, organisées sous la responsabilité des psychologues du service, permettent aux professionnels des équipes d'éducateurs de partager collectivement les situations problématiques rencontrées. Sont donc abordés lors de ces temps de débat et d'échange les accompagnements ayant posés certains problèmes aux professionnels. Ils sont en fait largement axés sur un soutien psychologique des éducateurs et abordent rarement, comme le propose l'évaluation interne, les situations n'ayant pas posé de problème. Lors des séances d'analyse de la pratique, l'évaluation n'a jamais été abordée en tant que telle : ce ne

[1] Référentiel associatif 1ère mouture, février 2006, page 5
[2] Op. Cit., page 5

sont donc pas des temps d'échanges pouvant se muer informellement en espaces d'interaction en lien avec la démarche d'évaluation interne.

Les réunions d'équipe sont d'autres espaces de rencontre mis en place au sein du service de prévention spécialisée. Ces temps de mise au point et de coordination se déroulent en présence de l'équipe (éducateur(s) travaillant sur un territoire accompagnés de leurs potentiels stagiaires) et du chef de service éducatif en charge de l'équipe en question. Les réunions d'équipes, aux débuts de la démarche d'évaluation, avaient été considérées comme des espaces où il serait opportun, du fait de leur taille réduite, d'aborder la question de l'évaluation afin de promouvoir son appropriation par l'ensemble des membres du service. En effet, tout l'enjeu de l'évaluation repose dans le fait qu'elle doit s'inscrire pérennement dans les pratiques professionnelles afin de devenir de véritables réflexes pour prendre du recul sur les prestations mises en œuvre. Toutefois, cette idée fut rapidement écartée car le temps ne permettait pas de traiter de la question de l'évaluation en réunion d'équipe. Cela c'est confirmé lors des entretiens avec les chefs de services et éducateurs qui ont affirmé que jamais, dans leurs souvenirs, l'évaluation n'a été abordée en tant que telle au cours de ces espaces d'échange.

Il est donc clair que les espaces collectifs mis en œuvre au sein du service de prévention spécialisée ne peuvent pas tous prendre en considération la question de l'évaluation interne. L'objectif pourrait idéalement être que l'évaluation interne, par un ancrage dans les pratiques de l'ensemble des professionnels du service, devienne un outil de réflexion sur le travail permettant d'ajuster au fur et à mesure les accompagnements mis en œuvre au travers de la grille de lecture créée par le biais des indicateurs. La démarche n'a pas encore abouti à cette étape du processus d'évaluation mais pourra, au vue de la forte appropriation, notamment des cadres, constatée au sein du service de prévention spécialisée, devenir un réel outil de prise de recul et d'analyse du travail effectué.

Comme nous l'avons vu dans la première partie, le parti adopté par la directrice du service de prévention spécialisée a été celui de la transversalité, à la fois horizontale et verticale. Les temps d'inter-équipe, somme toute assez rares au sein de ce service d'intervention en milieu ouvert, ont été des moments d'échanges d'une forme inédite pour les professionnels. Il aurait pu être intéressant d'aborder dans ce mémoire la question de savoir si finalement, les instances mises en place au sein du service répondaient à un besoin préexistant ou si, au contraire, cela avait permis d'impulser des espaces d'échanges inédits et fluctueux,

autant pour les professionnels (au niveau individuel) que pour la structure (au niveau collectif). Toutefois, cette perspective n'a pas pu être développée et pourrait faire l'objet à elle seule d'un questionnement sur les dynamiques institutionnelles au sein du service et sur les attentes des professionnels à cet égard.

Il a été particulièrement difficile pour les professionnels rencontrés de déterminer si ce besoin préexistait, et tous n'ont pas envisagé la démarche évaluative et les espaces d'échange qu'elle créait de façon aussi positive. En effet, les éducateurs, et notamment ceux qui ont une ancienneté assez forte dans le secteur, voire dans le service, dénoncent une augmentation continuelle des temps non consacrés au travail de rue à proprement parler, à savoir la présence sur les milieux de vie des jeunes ciblés par la prévention. Les exemples donnés peuvent être les réunions avec les partenaires, les démarches spécifiques mises en œuvre dans un suivi de jeune (par exemple, un accompagnement à l'AFPA ou à l'ANPE) ou encore les temps de réunion au sein du service (réunions, institutionnelles, réunions d'équipes, analyses de la pratique). Ainsi, pour ces derniers, l'évaluation constitue un prétexte supplémentaire pour mobiliser les éducateurs ailleurs que dans la rue. Ces préoccupations avaient déjà été largement abordées par les personnes rencontrées lors de la première phase d'enquête sur l'évaluation effectuée en 2006[1].

Toutefois, les éducateurs avouent la richesse des échanges impulsés entre membres d'équipes intervenant sur des milieux différents. Un des éducateurs rencontré en 2007 suite aux groupes de travail sur les indicateurs a expliqué qu'à son sens, « *l'évaluation a révélé des attentes qui n'ont pas été exploitées comme cela aurait du l'être.* » Pour cet éducateur, la démarche n'a pas été aussi loin qu'il l'aurait souhaité, certainement par manque de temps et de repères méthodologiques précis.

Pour autant, la vision des cadres et des psychologues du service est différente. En effet, si les éducateurs, à leur niveau, ne ressentaient certainement pas en amont de la mise en œuvre de la loi de 2002-2 un besoin d'évaluation, les institutions, au contraire, en étaient finalement demandeuses. Dans ce cadre, l'évaluation est envisagée comme un moyen de clarifier l'action et les interventions en offrant plus de lisibilité aux modalités de travail des services. Ce recadrage des pratiques, par la mise en commun des connaissances détenues au niveau individuel, participe en effet à une communalisation des savoir-faire et savoir-être propres à ces métiers, impulsant ainsi un renforcement des identités professionnelles des travailleurs de ce secteur. Par exemple, cela peut permettre à un professionnel nouvellement

[1] Cf. enquête menée au sein du service de prévention spécialisée au cours de mon stage de première année

arrivé de prendre plus aisément ses marques, surtout pour la prévention spécialisée qui est largement basée sur du relationnel. En promouvant ses valeurs éthiques et déontologiques, un service peut en effet formaliser plus précisément les formes et le sens de ses interventions, s'offrant ainsi plus de visibilité vis-à-vis de ses partenaires et des nouveaux arrivants. L'objectif central de l'évaluation est bien de créer un processus continuel de réflexion sur l'action, ce qui est déjà fait aujourd'hui par les professionnels de l'accompagnement social et de l'insertion, mais peut être de façon moins globale. Réfléchir sur une situation à risque n'a pas le même effet que de réfléchir sur le sens de l'action de façon plus générale. Dans un service de prévention spécialisée, les problèmes sont pour ainsi dire permanents donc, réfléchir de façon pérenne sur des dynamiques globales peut tout simplement, aux dires de Collette Bouvier, psychologue au service, d'anticiper les crises[1]. La plus value de l'évaluation, notamment dans la perspective de création d'espaces interactifs et collectifs de réflexion, n'est peut être pas perçue aussi fortement par les travailleurs de terrain mais est pour autant largement mise en avant par les encadrants et les psychologues car la focale de ces professionnels les mène à penser qu'il est possible de garantir la qualité des prestations si et seulement si celles-ci sont mises en œuvre avec intelligence. Toutefois, ce processus ne peut être mis en œuvre que si les travailleurs de terrain sont impliqués dans les réflexions. Cette préoccupation, presque exclusivement propre aux cadres, implique donc pour autant l'ensemble des membres de l'organisation, quelle que soit leur position hiérarchique.

3. Les communautés d'interaction : media d'extériorisation des connaissances détenues au niveau individuel

La notion d'*intelligence* telle qu'elle peut être conçue dans une organisation, implique la mise en œuvre d'un processus permettant son émergence, ce que d'aucuns nomment l'apprentissage organisationnel. Nous l'avons évoqué plus haut, la base de cet apprentissage organisationnel peut être l'interactivité, comme c'est le cas ici. L'apprentissage organisationnel est entendu comme un « *phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de connaissances qui, plus ou moins profondément, plus ou moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes* »[2]. Par analogie avec l'apprentissage individuel, l'apprentissage organisationnel a un caractère collectif, c'est-à-dire que la connaissance organisationnelle est produit par et dans le collectif : il peut donc nécessiter la mise en œuvre au niveau systémique d'espaces d'interactivité entre les membres de

[1] Cf. entretien avec les psychologues du service de prévention spécialisée du CoDASE effectué le 13 juillet 2007
[2] TARONDEAU Jean-Claude, *Le Management des savoirs*, Que sais-je, PUF, Paris, 2002

l'organisation. Dans le cas qui nous intéresse, l'évaluation interne constitue un prétexte à la mise en œuvre de communautés d'interaction qui permettent de faire émerger des connaissances d'un type inédit pour le service ou l'association en question. C'est sur les interactions développées dans ce cadre que nous souhaitons centrer notre analyse.

Nous avons vu dans cette deuxième partie que la démarche d'évaluation interne est créatrice d'espaces collectifs dont nous avons prouvé, par observation et par entretien, qu'ils sont de type interactif : ces espaces d'échange impliquent une relation de réciprocité, notamment en terme d'influence des membres sur les autres. Ce sont bien des communautés de pratique au sens d'Yvon Pesqueux qui précise que les personnes membres de ces collectifs « *ne travaillent pas nécessairement ensemble au quotidien. Elles partagent des informations, des points de vue et des avis. Elles discutent de leurs situations, de leurs aspirations et de leurs besoins. Elles peuvent créer des outils, des standards, des conceptions types, des manuels et des documents. Elles accumulent des connaissances qui les lient de manière informelle par leur apprentissage collectif.* »[1]

Les interactions, contenu de ces communautés de pratique telle qu'entendu par Yvon Pesqueux, sont centrales dans l'analyse que nous souhaitons développer ici. En effet, comme l'expliquent Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi, les interactions personnelles deviennent les conditions nécessaires de l'apprentissage au niveau des groupes et peuvent donner naissance à des connaissances organisationnelles qui sont le fruit d'une production collective[2]. En effet, « *au sens strict, la connaissance n'est créée que par les individus. Une organisation ne peut pas créer les connaissances sans les individus. L'organisation aide les individus créatifs ou fournit les contextes favorables à la création de connaissances.* »[3] Pour amplifier et favoriser l'émergence de ces connaissances de type organisationnel, il est donc nécessaire de créer des espaces d'échange de connaissances détenues au niveau individuel. C'est une des dimensions développées par Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi dans leur théorie : la dimension ontologique, qui implique la mise en interaction des individus membres du collectif.

---

[1] PESQUEUX Yvon (avec la collaboration de DURANCE Philippe), *Apprentissage organisationnel, économie de la connaissance : mode ou modèle ?*, Série Recherche n° 6 des Cahiers du Lipsor, septembre 2004, page 43

[2] Voir plus spécifiquement DUNCAN R. et WEISS A., *Organizational learning : implications for organisational design* in Research in organisational behavior, Edition B. M. Staw, vol 1, pp. 75-123, Greenwich, 1979 cités dans NONAKA Ikujiro et TAKEUCHI Hirotaka, *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*, De Boeck et Larcier SA, Bruxelles, 1997

[3] Op. Cit. page 78

Pour conclure sur l'aspect interactif du processus de création de connaissance dans les organisations, on peut constater que le choix associatif s'est porter sur une démarche conjuguant des allers-retours entre les différents niveaux de la hiérarchie associative, voire même au-delà lorsqu'il s'agit de partager avec d'autres institutions, par le biais d'espaces d'interaction. Cette dynamique systémique n'est pourtant pas toujours celle qui prévaut dans le processus décisionnel du CoDASE. C'est celle qui a été promue pour la démarche d'évaluation. Et c'est bien sur cette perspective qu'insistent Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi dans leur théorie de l'apprentissage organisationnel : en effet, dans sa conception, « *[les] niveaux ne sont pas indépendants mais interagissent avec chaque autre d'une façon itérative et continuelle* »[1]. C'est cette approche qui les mène à utiliser l'image d'une "spirale de connaissances" qui s'élèvent et redescendent entre les différents niveaux – individu, groupe, organisation, interorganisation – afin que chaque membre apporte sa contribution à cet apprentissage de façon itérative. On constate bien ce mouvement au sein du CoDASE dans la mise en œuvre de sa démarche : le référentiel est créé à un niveau hiérarchique élevé, incluant plusieurs directeurs de structures ainsi que le directeur général. Ensuite, il est diffusé au sein des différents services afin que leurs membres se l'approprient et l'intègrent comme cadre de travail pour la démarche d'évaluation. Ce sont les membres des services, travailleurs de terrain, cadres et psychologues, voire même les personnes appartenant aux services administratifs, qui construisent les indicateurs qui serviront par la suite de grille de lecture des interventions et des modalités de travail. Donc ces éléments sont bien le fruit de la confrontation des connaissances détenues au niveau individuelles, dans un souci de communalisation et de confrontation des différents points de vue (connaissances tacites) et modes de faire (connaissances explicites).

Les indicateurs, une fois construits par les groupes de travail au sein des services, ont ensuite été mutualisés par le groupe de pilotage, qui hiérarchiquement peut être situé plus haut dans la chaîne. La méthodologie de travail est apportée par Marcel Borg qui participe à des groupes de réflexions régionaux (URIOPSS) voire même nationaux. En l'occurrence, le travail avec l'URIOPSS a permis d'amender certains aspects du référentiel afin qu'il soit plus proche d'une méthodologie évaluative. Il a donc été retravaillé suite à ces rencontres afin de mieux correspondre aux injonctions législatives puis sera rediffusé au sein des services afin que le travail continue.

---

[1] NONAKA Ikujiro et TAKEUCHI Hirotaka *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*, Ed. De Boeck Université, Bruxelles, 1997, page 114

Il est donc bien possible de constater à travers le déroulement de la démarche d'évaluation ces mouvements de haut en bas, organisationnels et inter-organisationnels, qui se mettent en œuvre au sein de l'organisation. Chaque membre est mis à contribution, quelle que soit sa place dans le système, ses réflexions et apports pouvant tout à fait être par la suite amendés, repris, retravaillés à un niveau différent. Il subsistera toutefois toujours une part, une contribution de chacun des professionnels ayant participé au processus dans la création de connaissance une fois celle-ci devenue organisationnelle. En effet, la connaissance organisationnelle pour Hikujiro Nonaka n'est pas la somme des connaissances individuelles mais naît de l'interaction continuelle et itérative entre les individus jusqu'à devenir une connaissance en soi, n'appartenant pas à un individu à proprement parler mais à l'organisation.

4. Cinq conditions requises pour développer de l'apprentissage organisationnel

Comme nous avons pu le constater au cours de cette seconde partie, le facteur clef de l'apprentissage organisationnel est le partage, puisqu'en soit, l'organisation n'est pas créatrice de connaissance : elle a besoin de passer par les individus, et donc de favoriser l'émergence de communautés d'interaction. Nous avons pu également remarquer que l'évaluation interne, en tant que démarche organisationnelle, est en effet créatrice d'interactions. Toutefois, cela ne suffit pas forcément à enclencher un processus d'apprentissage organisationnel. En effet, « *le rôle de l'organisation dans le processus de création de connaissances est de fournir un* ***contexte adéquat*** *pour faciliter les activités de groupe* ***autant que la création et l'accumulation de connaissances au niveau individuel.*** »[1] Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi identifient ainsi cinq conditions essentielles pour développer un processus d'apprentissage organisationnel. Nous vous proposons dans cette section de développer ces facteurs clefs dans le processus afin de vérifier si ils peuvent être repérés au sein du CoDASE et plus spécifiquement du service de prévention spécialisée.

4.1. L'intention

L'intention organisationnelle est centrale dans le développement d'un processus d'apprentissage organisationnel puisque « *la spirale de connaissance est* ***conduite*** *par*

[1] NONAKA Ikujiro et TAKEUCHI Hirotaka, *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*, De Boeck et Larcier SA, Bruxelles, 1997, page 96

[elle] »[1]. Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi la définissent comme « *l'aspiration de l'organisation vers ses buts* »[2], c'est-à-dire qu'elle s'apparente au positionnement institutionnel, à la stratégie adoptée par l'organisation pour impulser le processus en son sein. Elle dépend donc largement du management tel qu'il est mis en œuvre par les cadres. « *L'élément le plus important de la stratégie d'entreprise est de conceptualiser une vision concernant le type de connaissance qui doit être développé et de la rendre opérationnelle en un système de gestion permettant sa mise en œuvre.* »[3] Dans notre perspective, l'intention organisationnelle est donc largement impulsée par le groupe de pilotage évaluatif, et passe notamment par le biais du Référent Qualité Associatif, Marcel Borg. Toutefois, il est important de garder en tête le fait que le positionnement institutionnel est en grande partie fixé par le directeur général de l'association, Jean Paul Demard, qui a décidé, avec le conseil de direction, de l'orientation autodidacte et participative donnée à cette évaluation interne. De plus, il ne faut pas oublier que l'impulsion de l'évaluation interne est avant tout portée par la loi de 2002-2 rénovant l'action sociale et médico-sociale.

L'intention organisationnelle de ce processus est donc double : d'une part le respect d'une loi qui inscrit législativement le double processus évaluatif –interne et externe- dans le fonctionnement des structures sociales et médico-sociales et d'autre part une direction, de service mais également institutionnelle, qui décide de porter la démarche de façon innovante en se basant sur la mobilisation de son personnel. Le *système de gestion* évoqué par Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi se base donc sur le référentiel associatif et est porté par les trois instances pilotes de la démarche (commission évaluation, commission éthique et groupe de pilotage) ainsi que par l'ensemble des groupes de travail qui ont été constitués au sein des services de l'association. Une vision est également proposée quant au *type de connaissance* qu'il est souhaité être produit, puisque la commande a été claire : les services doivent se baser sur le référentiel, et plus particulièrement sur les critères développés dans les dimensions, pour construire des indicateurs permettant de mesurer la qualité des prestations rendues dans le cadre de la mission d'intérêt général.

Pour autant, ce travail cherche à développer l'idée que les productions, et le cadre dans lequel se mettent en œuvre ces productions, dépassent la commande déterminée au préalable, et ce notamment pour le service de prévention spécialisée. Cela est central dans le développement de cette théorie d'apprentissage organisationnel, puisque ce qui nous intéresse

[1] Op. Cit., page 96
[2] Op. Cit., page 96
[3] Op. Cit. page 96

ici est bien de montrer que ce qui a été produit par la prévention spécialisée va au-delà de la commande législative et institutionnelle. Le service de prévention spécialisée a en effet dans certains cas amendés les critères proposés pour que ceux-ci soient plus en adéquation avec la spécificité du service et a construit un certain nombre d'indicateurs qui n'ont pas été retenus dans le référentiel final[1]. Ces productions-là correspondent donc plus à l'intention du service, exprimée par Monique Berthet, directrice du service, ainsi que par les quatre chefs de service éducatif, de mettre la prévention spécialisée dans une dynamique de travail et de réflexion produisant des données pouvant à terme être réutilisée dans le cadre d'un guide des bonnes pratiques professionnelles, et cela même si l'idée n'est pas encore formellement validée.

4.2. L'autonomie

La seconde condition identifiée par Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi est l'autonomie des membres d'une organisation engagée dans un processus d'apprentissage organisationnel. C'est-à-dire qu'au niveau individuel, « *tous les membres de l'organisation doivent se voir autorisés à agir de façon autonome pour autant que les conditions le permettent.* »[2] et ceci dans le but de leur offrir la possibilité de se motiver par eux-mêmes pour créer de nouvelles connaissances. La seconde fonction de l'autonomie est d'ouvrir une marge de liberté aux membres de l'organisation afin de favoriser l'émergence d'*opportunités inattendues* puisque « *les idées originales émanent d'individus autonomes, se diffusent dans l'équipe et deviennent alors des idées organisationnelles.* »[3]

Cette condition a bien été mise en œuvre par le CoDASE puisque l'association a opté pour une processus participatif impliquant l'ensemble des salariés de l'institution. La démarche telle qu'elle a été impulsée par le comité de pilotage a laissé une large part d'autonomie aux établissements qui ont mis en œuvre les groupes de travail sur les indicateurs de la façon dont ils le souhaitaient. Aucune méthodologie précise n'a été imposée et les membres des groupes de réflexion au sein des structures ont du s'approprier l'évaluation interne de façon autodidacte. Marcel Borg, et plus largement le comité de pilotage, n'ont fourni que des conseils et des préconisations dont les services se sont saisis afin de mettre en œuvre la démarche en leur sein. D'ailleurs, comme nous l'avons vu dans la première partie, le service de prévention spécialisée a adopté une démarche transversale, dans le cadre de groupes de travail transversaux verticalement et horizontalement. Toutes les structures n'ont

[1] Cf. Annexe 2 : Le référentiel associatif 2nde mouture, mai 2007
[2] NONAKA Ikujiro et TAKEUCHI Hirotaka, *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*, De Boeck et Larcier SA, Bruxelles, 1997, page 98
[3] Op. Cit. page 98

pas choisi ce mode de travail. Les communautés d'interactions étaient en effet composées d'éducateurs appartenant à diverses équipes et les chefs de services et psychologues présents n'ont pas usé de leur statut dans le fonctionnement des groupes. De plus, tous les groupes n'ont pas opté pour la même forme de travail, certains ayant déterminé des rôles précis à chacun des animateurs, alors que d'autres ne l'ont pas fait. De même, alors que certains ont proposé des indicateurs se présentant sous la forme de questions, d'autres ont préféré la forme affirmative. L'adhésion des professionnels a donc été recherchée, en leur laissant une large marge de manœuvre et d'autonomie, la forme des indicateurs étant finalement uniformisée par le groupe de pilotage lors de ses séances en binôme de mutualisation de l'ensemble des productions effectuées dans les structures.

Ainsi, comme le présentent Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi dans leur théorie d'apprentissage organisationnel, les individus et les groupes ont bien limité leur tâche par eux-mêmes afin d'atteindre le but formulé dans l'intention organisationnelle et législative. C'est le principe d'auto organisation qui a primée au sein du CoDASE. Le fait que les trois groupes mis en œuvre au sein du service de prévention spécialisée n'est pas tous avancé aussi loin dans la démarche en constitue une preuve. Cela permet, selon Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi, d'amplifier et d'élever les perspectives individuelles vers des niveaux supérieurs : nous le constatons par le biais du groupe de pilotage qui fonctionne bien par influence et prise en compte des avancées de la démarches et des propositions émanant des structures.

4.3. La fluctuation et le chaos créatif

Cette troisième condition identifiée par Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi permet de stimuler l'interaction de l'organisation avec son environnement externe. « *Si les organisations adoptent une attitude d'ouverture aux signaux de l'environnement, elles peuvent exploiter les ambiguïtés de ces signaux, la redondance ou le bruit afin d'améliorer leur propre système de connaissance.* »[1] En effet, comme le soutient D. A. Norman[2], la connaissance n'existe pas que dans les individus, mais également dans le monde extérieur. L'introduction de la fluctuation dans une organisation confronte ainsi ses membres à une rupture des routines, des habitudes et des schémas cognitifs. « *Une rupture se réfère à une interruption de notre état d'être habituel et confortable. Quand nous nous trouvons face à une*

[1] Op. Cit. page 102

[2] D. A. NORMAN, *The Psychology of every day things*, Basie books, New York, 1988 cité dans NONAKA Ikujiro et TAKEUCHI Hirotaka, *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*, De Boeck et Larcier SA, Bruxelles, 1997, page 102

telle rupture, une opportunité nous est offerte de reconsidérer notre pensée et notre perspective fondamentale. En d'autres mots, nous commençons à interroger la validité de nos attitudes de base envers le monde. Un tel processus nécessite un engagement personnel profond des individus. Une rupture demande que nous tournions notre attention vers le dialogue comme moyen d'interaction sociale, nous aidant à créer de nouveaux concepts. » Il n'a pas été possible dans ce travail de mesurer avec exactitude l'engagement personnel des salariés du CoDASE dans la démarche d'évaluation car la perspective adoptée est axée sur le pan plus systémique, ou organisationnel, de la démarche et non pas sur un pan sociologique. Toutefois, il aurait été intéressant de s'interroger plus finement sur les implications des membres, dans la suite du travail engagé au cours du stage de première année et portant justement sur les positionnements des professionnels. Nous pouvons ainsi, grâce à ce travail, avancé que les éducateurs se sont fortement impliqués, bien que cela dépende pour une large part des intérêts personnels et professionnels de chacun, de leur parcours et de bien d'autres facteurs que nous ne pouvons détailler ici.

En effet, l'évaluation interne, en tant que démarche d'interrogation du sens des pratiques dans le secteur social et médico-social, correspond bien à l'introduction d'une fluctuation entraînant un chaos créatif au sein du CoDASE. Cette procédure est en effet introduite par une loi, mise en œuvre par une direction de service et confronte ainsi les professionnels à une rupture dans leurs schémas de travail. D'ailleurs, lorsque l'institution rencontre des crises passagères, dues à certains cas difficiles[1], les cadres ont pris l'habitude de s'en référer aux grilles de lecture et d'interprétation proposées dans le cadre de l'évaluation. Ainsi, par exemple, lors d'une des séances de travail mise en œuvre au service de prévention spécialisée pour construire les indicateurs, le débat a permis à l'institution de prendre conscience que tous les éducateurs n'adoptaient pas la même procédure lorsqu'il s'agissait d'organiser des sorties avec des jeunes mineurs. En effet, alors que certains prévenaient systématiquement les parents afin de leur faire signer des autorisations d'autres ne l'effectuaient pas lorsqu'il s'agissait de sorties à la journée. Les allers-retours entre fluctuations organisationnelles et évaluation sont donc effectifs aux services du CoDASE et cela permet de créer, comme l'expliquent Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi, un chaos créatif, de nature réflexive, permettant aux professionnels de prendre du recul sur leurs pratiques et de créer de la connaissance sur celles-ci : les crises rencontrées font émerger des idées sur certaines procédures pouvant permettre d'éviter la réitération de problèmes. Le

[1] Nous faisons référence à une situation que nous ne pouvons citer dans les détails pour des raisons de secret institutionnel

chaos créatif est en effet sensé focaliser l'attention des membres de l'organisation sur la définition formelle du problème afin de favoriser la résolution de la crise. Promouvoir la réflexion dans l'action permet donc aux organisations d'introduire un chaos constructif, ou créatif, et non pas destructeur. Par la même, cela induit et renforce l'engagement subjectif des individus impliqués dans le processus d'apprentissage organisationnel en les obligeant à s'inscrire dans une démarche formelle de réflexion et de prise de recul vis-à-vis des pratiques au quotidien, favorisant par la même l'extériorisation des connaissances tacites.

4.4. La redondance

La redondance, telle qu'elle est entendue par Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi, ne signifie pas duplication, perte de temps et surcharge inutile de travail mais plutôt existence d'informations qui vont au-delà des exigences opérationnelles immédiates des membres de l'organisation. Ainsi, celle-ci implique que les connaissances organisationnelles crées soient partagées par d'autres membres qui n'en ont pas nécessairement un besoin immédiat. « *Le partage d'informations redondantes promeut celui des connaissances tacites parce que les individus peuvent donner un sens à ce que les autres tentent d'articuler.* »[1] Le partage d'informations ou de concepts de façon redondante permet en ce sens, selon ces théoriciens, d'accélérer le processus de création de connaissance. Cette étape est identifiée comme étant particulièrement importante au moment du développement de concepts « *quand il est essentiel d'articuler des images enracinées dans les connaissances tacites.* »[2] Cela a en effet été promut par le CoDASE puisque les structures avaient la liberté de choix des critères à travailler. Ainsi, certains critères ont été travaillés par plusieurs établissements. Par exemple, le critère 6 de la dimension 4 a été travaillé à la fois par l'Espace Adolescent et par l'AEMO. Ainsi lors de la séance de travail du 13 mars 2006, le groupe de pilotage en binôme a mutualisé l'ensemble des indicateurs produits par ces deux services. Le but a donc bien été de donner un sens commun à ce que les membres de ces groupes de travail internes aux structures ont produit. En fait, selon Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi, la redondance permet de créer des canaux de communication non usuels au sein des organisations. Nous avons en effet pu le constater parle biais de l'exemple proposé ci-dessus : une interconnexion entre les différents niveaux de la hiérarchie a été créé dans le sens du partage redondant d'informations.

---

[1] NONAKA Hikujiro et TAKEUCHI Hirotaka, *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*, De Boeck et Larcier SA, Bruxelles, 1997, page 105
[2] Op. Cit., page 105

« *Partager l'information supplémentaire aide aussi les individus à comprendre où ils se trouvent dans l'organisation ce qui permet de contrôler la direction de la réflexion et de l'action individuelle.* »[1] Cela permet en l'occurrence de créer un mécanisme d'auto contrôle de la part des individus impliqués dans un processus de ce type. En effet, ce fut le cas pour le service de prévention spécialisée puisque les membres des groupes, conscients de l'uniformisation au niveau central de l'ensemble des productions des structures du CoDASE ont été poussés à se positionner au sein de l'institution. Ainsi, alors que certains ont largement cherché à promouvoir la spécificité de leur mode d'intervention dans les indicateurs produits d'autres, comme le groupe C, se sont au contraire positionnés de façon inverse puisqu'ils ont cherché à se positionner non pas en tant qu'éducateurs du service de prévention spécialisée mais bien en tant qu'éducateurs de l'association CoDASE œuvrant à l'insertion et à l'éducation des jeunes du bassin grenoblois. On voit donc bien que le principe de redondance tel qu'il a été impulsé au sein du CoDASE a également permis d'impulser des « *[prises de] positions pleines de significations dans le contexte organisationnel.* »[2] qu'il est possible de rapprocher de la communalisation, à savoir un déplacement de la focale du service à celui de l'association, c'est-à-dire un collectif encore plus large, qui se nourrit ainsi de la culture de la prévention spécialisée par le biais des indicateurs produits.

Pour autant, si la redondance permet de favoriser le processus de création organisationnelle, il peut également mener au problème de la surcharge d'information. Cela aurait en effet pu être le cas au sein du groupe de pilotage lorsqu'il a mutualisé les productions des différents services. Le fait d'être passé par des groupes en binôme a permis au RQA d'avoir une vision d'ensemble des productions associatives tout en permettant au second binôme, spécialisé dans une des dimensions, de prendre la mesure des orientations et des valeurs protées par chacune des dimensions du référentiel. Il n'y a donc pas eu, à notre sens, de surcharge d'informations : les membres du groupe de pilotage ont su tirer les bénéfices de la multiplicité des productions du CoDASE. Cela accroît donc le coût de la création de connaissance mais à l'inverse peut favoriser une dynamique plus positive et plus productive.

4.5. La variété requise

Cette cinquième condition concerne les modalités de mise en œuvre du processus de création de connaissances. Contrairement à la redondance, qui implique la prise en compte de

[1] Op. Cit. page 105
[2] Op. Cit. page 105

l'environnement extérieur, la variété s'observe à l'intérieur de l'organisation impliquée dans un processus de ce type. La variété est en fait la diversité interne. Selon W. R. Ashby, la diversité interne d'une organisation peut permettre de rencontrer la variété et la complexité de l'environnement, ce afin de faire face aux défis et enjeux que celui-ci présente[1]. La variété consiste en la combinaison de diverses informations de façon flexible et rapide afin que le plus grand nombre y ait accès de façon égale, quel que soit le statut de l'individu dans l'organisation concernée. L'objectif de cette condition est que les membres puissent interagir sur des bases égales afin de ne pas freiner la recherche d'interprétations différentes d'une même information. Cette condition peut ainsi également favoriser la redondance exposée ci-dessus.

Le service de prévention spécialisée du CoDASE a promu dès le début de la mise en place de la démarche d'évaluation, la variété. En effet, lors de la phase préliminaire de transmission des informations à l'ensemble des salariés du service, qui s'est effectuée au cours de plusieurs réunions institutionnelles[2], le parti pris de la direction a été de permettre un accès égal aux informations disponibles à chacun des membres des équipes de terrain et de coordination ainsi qu'aux psychologues du service. Un classeur contenant un ensemble de textes de loi et de documents divers sur le thème de l'évaluation a été mis à la disposition des salariés en salle de documentation. Ensuite, lorsqu'il s'est agi de diffuser la première mouture du référentiel associatif aux professionnels des structures, ce fut Marcel Borg qui se déplaça dans chacun des établissements du CoDASE afin de présenter ce document de travail aux membres des services. Ainsi, chaque structure, à des temps parfois différents, a pu avoir accès à ce document, avec en complément une présentation de sa structuration et de ses modalités de construction. Tous les établissements ont ainsi eu accès au même contenu informatif dès les prémisses de la mise en œuvre de la démarche au sein de leur service.

Toutefois la variété requise consiste également en la mise en place d'une diversité hiérarchique au sein des communautés d'interaction œuvrant à créer des connaissances organisationnelles. En effet, la variété requise doit contribuer « *à éliminer la hiérarchie et renforce[r] la création de connaissances organisationnelles* ». Ce fut le parti pris adopté par le service de prévention spécialisée lorsqu'il fut décidé de promouvoir des groupes transversaux verticalement et horizontalement. Ainsi, chacun des membres de ces groupes de

[1]W. R. ASBY, *An Introduction of cybernetics*, Chapman & Hall, London, 1956 Cité dans NONAKA Hikujiro et TAKEUCHI Hirotaka, *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*, De Boeck et Larcier SA, Bruxelles, 1997, page 106

[2] Cf. Partie II.b : les communautés d'interaction dans le cadre de la démarche d'évaluation : des espaces d'influence réciproque (sous section sur les réunions institutionnelles)

travail a été mis sur le même pied d'égalité, avec un accès identique à l'ensemble des informations disponibles au sein du CoDASE, favorisant par la même l'effacement des statuts des membres au profit d'interaction constructive et productive. Cela constitue pour le service une manière innovante de mettre en œuvre une démarche en son sein. Pour Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi, cela favorise l'émergence d'une connaissance multifonctionnelle, qui « *aide à traiter des problèmes à facettes multiples et [à prendre en compte] les modifications inattendues de l'environnement.* »[1] Pour les auteurs, cette condition peut être favorisée par une rotation du personnel qui acquiert ainsi une connaissance multifonctionnelle par un autre biais que par l'interaction entre individus. Cela peut être le cas au service de prévention spécialisée pour lequel les membres de l'équipe de coordination sont en grande partie d'anciens éducateurs ayant monté de grade dans la hiérarchie du service. Pour exemple, Monique Berthet est elle-même une ancienne éducatrice du service, de même que Marcel Borg. Pour autant, cette rotation du personnel n'est pas favorisée au CoDASE dans le seul but de promouvoir l'apprentissage organisationnel, mais celui-ci se met en place plutôt au gré des opportunités et des vacances de postes.

Pour conclure sur cette seconde partie, nous avons pu constater que l'évaluation a été une démarche impulsant, malgré elle, l'émergence de conditions favorisant processus d'apprentissage organisationnel : d'abord, des communautés d'interaction au sens entendu par les théoriciens de l'apprentissage organisationnel ont été mises en place et ont pu être assimilées aux communautés d'interaction telles qu'entendues dans le sens des théoriciens du sens-marking ; ensuite, les cinq conditions requises pour développer l'apprentissage organisationnel ont pu être repérées au sein de l'association, et plus particulièrement au sein du service de prévention spécialisée. Ces éléments correspondent à la théorie que nous cherchons à développer dans ce travail mais n'ont pas été mis en œuvre par le CoDASE consciemment et dans le but identifié par les théoriciens. La démarche d'évaluation interne, telle qu'elle a été mise en œuvre au CoDASE, peut être rapprochée d'un processus d'apprentissage organisationnel, alors même que le but recherché par l'organisation n'était pas formellement celui-ci.

Nous vous proposons maintenant de développer une analyse du processus évaluatif dans le sens des théories d'apprentissage organisationnel afin de vérifier si des connaissances

[1] NONAKA Hikujiro et TAKEUCHI Hirotaka, *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*, De Boeck et Larcier SA, Bruxelles, 1997, page 107

organisationnelles ont bel et bien été crées par le service de prévention spécialisée par le biais de la démarche d'évaluation interne imposée par la loi de 2002-2 rénovant l'action sociale et médico-sociale.

III. L'apprentissage organisationnel ou la démarche d'évaluation comme spirale de création de connaissances organisationnelles

1. La dimension épistémologique du processus d'apprentissage organisationnel : la confrontation entre connaissances tacites et connaissances explicites

Cette dimension est au cœur du processus de création de connaissances puisqu'elle prend en compte l'interaction ou la confrontation entre les connaissances explicites et les connaissances tacites détenues par les individus, ou les groupes. Ces dernières, comme il a été expliqué plus haut, sont personnelles et spécifiques au contexte. Elles correspondent à la partie immergée de l'iceberg de la connaissance que les individus ne savent pas, ou éprouvent des difficultés à exprimer. Pour prendre un exemple qui s'accroche à notre terrain d'enquête, cela peut être l'ensemble des connaissances que les éducateurs spécialisés ou les cadres ont acquis en mettant en œuvre des accompagnements auprès de jeunes. Cette connaissance peut donc être différente selon le milieu d'intervention du professionnel : quartiers des grands ensembles de la ville de Grenoble ou de son agglomération, centre ville de Grenoble et ses jeunes errants, milieux semi-ruraux de la périphérie grenobloise ou encore chantiers d'insertion. Ce sont en fait les savoir-faire concrets, habiletés et autres aptitudes acquises par l'expérience et la socialisation. En effet, comme l'expliquait Michaël Polaniy, les êtres humains acquièrent de la connaissance en créant et en organisant leurs propres expériences. Ainsi, les sources de la connaissance tacite des professionnels de ce service peuvent également être leur formation et les stages effectués dans ce cadre, les autres expériences professionnelles qu'ils ont pu avoir au sein d'autres services ou encore leurs expériences personnelles.

Mais ces professionnels sont également détenteurs de connaissances explicites. Le service met en effet régulièrement en œuvre des travaux d'études, qu'ils soient effectués par les membres du service (étude en deux volets sur la situation des jeunes errants du centre ville de Grenoble) ou par des professionnels extérieurs (analyse de l'évolution de plus de vingt ans d'intervention sur les quartiers Teisseire et Village Olympique effectuée par Gilbert Berlioz au cours de l'été 2006). Ces connaissances explicites sont donc formalisées par écrit et font l'objet d'une diffusion orale à l'ensemble du service lors de réunions institutionnelles. Mais des connaissances explicites propres à l'évaluation existent également. En effet, la directrice du service, Monique Berthet, a créé un "classeur évaluation" dans lequel est regroupé

l'ensemble des documents concernant la démarche : comptes rendus de réunions (institutionnelles, mais également groupe de pilotage) et de groupes de travail, articles sur le thème de l'évaluation, écrits méthodologiques tel que le *Guide de l'évaluation interne des établissement sociaux et médico-sociaux*[1] ou encore les textes de loi et autres décrets parus sur la question. L'ensemble de ces données a été par ailleurs transmis oralement aux membres du service et peut être consulté par ces derniers dans la salle de documentation du service.

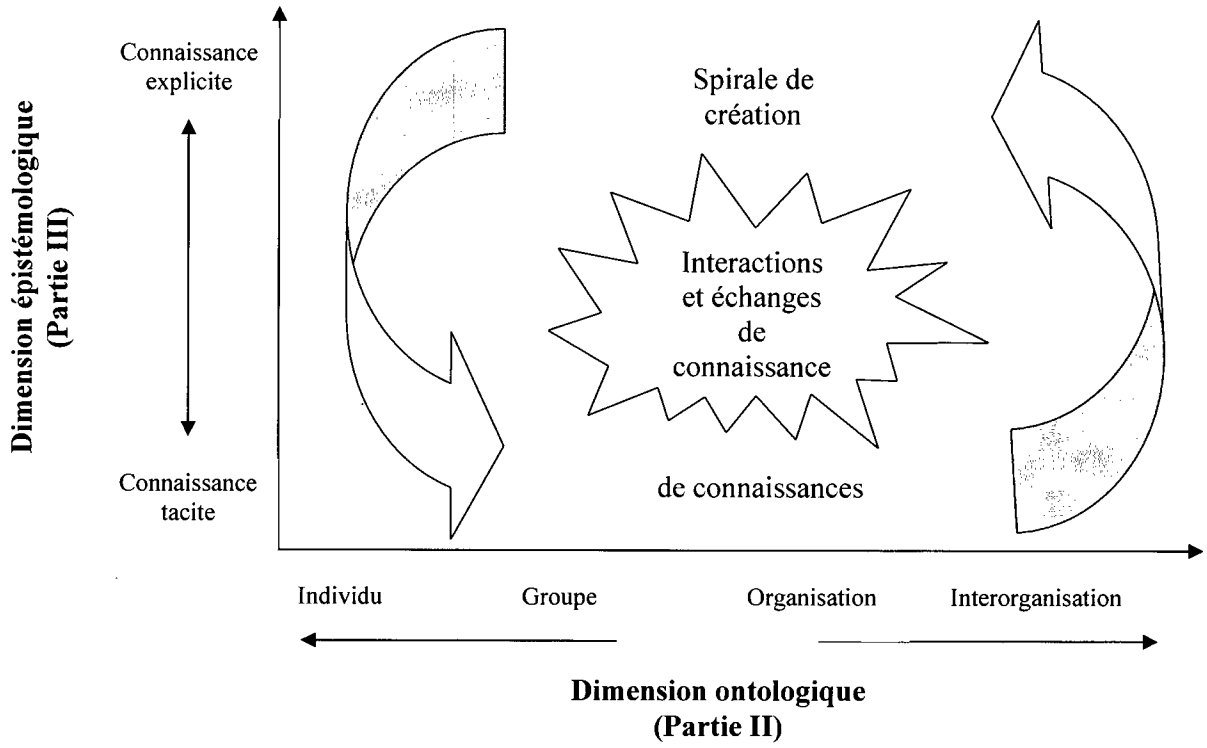
La distinction centrale entre les deux types de connaissance repose sur leur inscription dans le temps : les connaissances tacites sont créées ici et maintenant, elles sont donc une représentation symbolique de l'évènement et ont trait à un contexte spécifique. L'articulation de ces connaissances et modèles mentaux tacites est le facteur clef de la création de connaissance, c'est un processus communicationnel analogique. Leur partage suppose donc le traitement de situations complexes ou de questionnements partagés par les individus. Au contraire, les connaissances explicites sont basées sur des évènements passés. Elles sont créées de façon séquentielle par ce que G. Bateson[2] appelle une « *activité analogique* », c'est-à-dire par un mode de communication verbal.

La dimension épistémologique du processus de création de connaissance repose sur l'articulation de ces deux types de connaissances entre elles, mais également sur la formalisation des connaissances de type tacite. Pour cela, il est nécessaire de mettre en œuvre des interactions interindividuelles, c'est-à-dire des "communautés d'interaction" telles que nous les avons décrites dans la partie précédente. Il est donc possible dans cette perspective de dire que l'évaluation est un prétexte à cela et est donc productrice de connaissances nouvelles, des connaissances de type organisationnel.

Comme il a été expliqué lors de la présentation des deux dimensions de la création de connaissance organisationnelle, les deux types de connaissances identifiés – connaissance tacite et connaissance explicite – sont deux entités mutuellement complémentaires. Elles interagissent et se transforment par le biais des activités créatrices des individus : le postulat avancé par Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi, et vérifiable au sein du service de prévention spécialisée, est que la connaissance humaine est étendue et créée au travers de l'interaction sociale entre connaissances tacites et connaissances explicites. Le processus d'apprentissage organisationnel passe donc par une double mécanisme interactif : l'interaction

[1] *L'évaluation interne : guide pour les établissements sociaux et médico-sociaux*, CNESMS, septembre 2006
[2] BATESON G. *Steps to an ecology of mind*, Ed. Paladin, Londres, 1973, cité dans NONAKA Ikujiro et TAKEUCHI Hirotaka, *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*, De Boeck et Larcier SA, Bruxelles, 1997

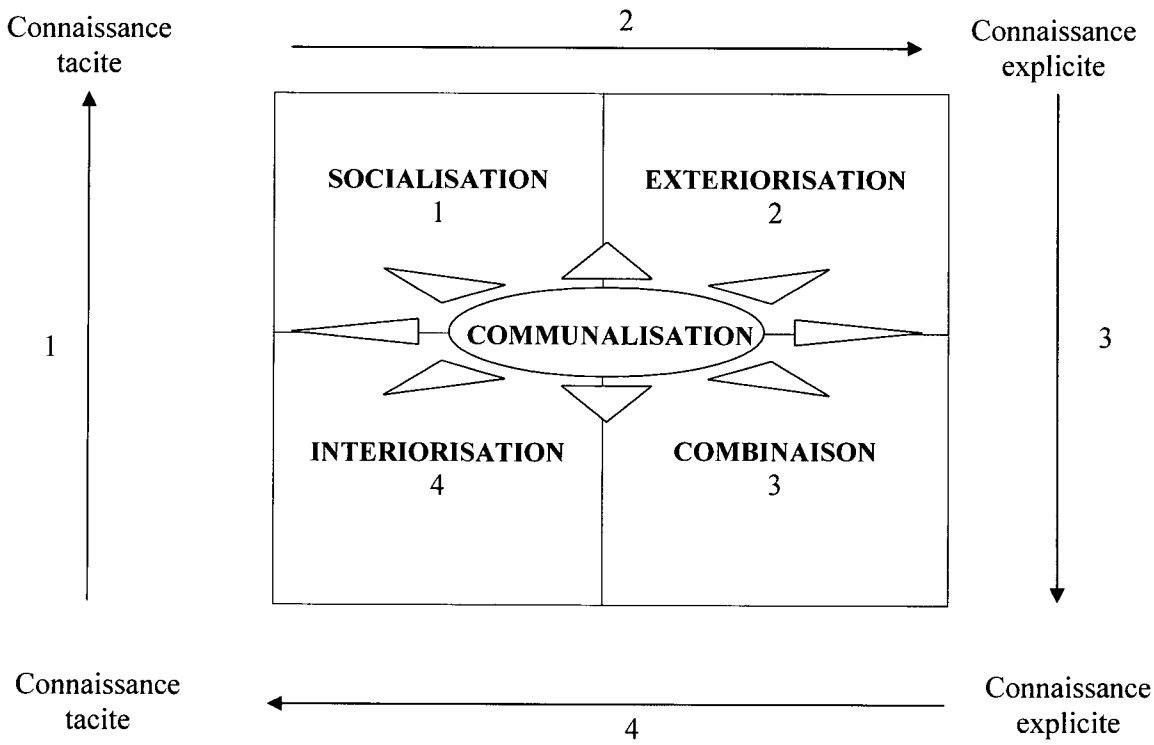
entre les individus et l'interaction entre les deux types de connaissance tacites et explicites. Celui-ci vous est présenté schématiquement ci-dessous :



Dans la perspective envisagée pour ce mémoire, l'évaluation est un prétexte pour mettre en œuvre ces communautés d'interaction créatrices. Ce processus social interindividuel produit des conversions de connaissances qui s'inscrivent dans une dynamique cyclique continuelle en quatre temps : la socialisation, l'extériorisation, la combinaison et l'intériorisation. Autrement dit, l'interaction sociale entre les individus permet d'étendre et de renforcer les connaissances tacites et explicites individuelles qualitativement et quantitativement afin qu'elles deviennent des connaissances organisationnelles, et ce par des processus de conversion de connaissance. L'enjeu de la dynamique apprenante organisationnelle est qu'à terme, les connaissances créées soient intériorisées, c'est-à-dire qu'elles passent du statut de connaissance déclarative (type de connaissance explicite) à celui de connaissance procédurale (connaissance devenue tacite à la suite d'un processus d'intériorisation des connaissances organisationnelles produites). C'est bien cette dimension du processus de création de connaissances que le service de prévention spécialisée du CoDASE souhaite atteindre : l'idéal est en effet que suite à la mise en place des

"communautés d'interaction" dans le cadre de l'évaluation, les connaissances et outils produits soient intégrés aux pratiques professionnelles quotidiennes voire même, à terme, intériorisées pour devenir des réflexes de travail, des cadres de lecture dans les interventions effectuées. Les professionnels de terrain doivent en effet idéalement avoir en tête les grilles de lecture créées par les indicateurs afin d'améliorer la qualité des prestations rendues. Dans cette partie, nous allons tenter de démontrer que l'évaluation interne permet aux services qui la mettent en œuvre d'entrer dans ce processus de conversion de connaissance et nous allons donc distinguer les quatre types de conversion repérés par Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi et les illustrer par ce qui a pu être observé au sein de l'association CoDASE. Toutefois, si nous sommes en mesure de prouver que les premières phases du processus de conversion de connaissances sont engagées, nous ne pourrons nous prononcer que hypothétiquement sur la dernière phase -l'intériorisation- qui nécessite une appropriation des contenus des connaissances produites et l'inscription du processus dans un temps long.

Ci-dessous, nous vous proposons un schéma récapitulatif des modes de conversion de connaissance identifiés par Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi que nous allons développer par la suite.



1.1. La socialisation

La socialisation est un processus basé entre autre sur le partage d'expériences (connaissances tacites) dans lequel l'interaction interindividuelle peut permettre de créer des modèles mentaux ou des aptitudes techniques partagés. Dans cette perspective, les modèles mentaux partagés sont des « *structures de connaissances détenues par des membres d'une équipe qui leur permettent de former des explications et des attentes pertinentes pour la réalisation d'une tâche et en retour de coordonner leurs actions et adapter leurs comportements aux demandes de la tâche et à d'autres membres de l'équipe.* »[1]. Pour atteindre cet idéal de consensus sur les modèles mentaux des membres d'une équipe, d'un groupe, voire d'une organisation, il est nécessaire de passer par des temps de partage et d'échange entre les individus, c'est-à-dire des "communautés d'interaction" telles que nous avons pu les décrire dans la partie précédente.

Toutefois, il est important de garder en tête le fait que la socialisation ne passe pas *a fortiori* par le langage : en effet, le meilleur moyen de partager son expérience est de passer par un processus d'observation-imitation. C'est l'attitude adoptée par les stagiaires éducateurs spécialisés accueillis au sein du service de prévention. Ce n'est pas le procédé adopté dans le cadre de l'évaluation interne. En effet, comme il a été expliqué plus haut, les connaissances tacites sont difficilement communicables par le biais du langage formel. Pour autant, toute organisation a intérêt à partager les connaissances tacites détenues par les individus, d'autant plus que certains savoir-faire ne s'apprennent pas sur les bancs d'une école. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle la plupart des formations, que ce soit dans le secteur social ou dans le secteur marchand, sont ponctuées de stages pratiques qui permettent à la fois de mettre en œuvre les connaissances explicites acquises par le biais des cours mais aussi d'apprendre en observant des professionnels détenteurs d'une connaissance pratique du métier (les connaissances tacites).

D'ailleurs, lors de la première phase d'enquête effectuée en 2006 au sein du service, les nouveaux arrivants en prévention spécialisés (stagiaires ou professionnels) dénonçaient un manque de base écrite ou formelle pour les soutenir dans leur premier pas sur le terrain. D'aucuns diront que la prévention spécialisée est un mode d'intervention trop ancré dans la relation humaine pour pouvoir être formalisé par écrit. Pourtant, les travaux engagés, notamment dans le cadre de l'évaluation, prouvent qu'il y a certains des développements

[1] Cannon-Bowers J. A., Salas E., et Converse S. "Shared mental models in expert team decision making" in *Individual and group decision making*, Ed. N. J. Castellan, Hillsdales, 1993 cité dans Nonaka I. Hirotaka T., 1997

possibles et que les professionnels, malgré certaines réticences, peuvent s'engager dans ce type de démarche de partage d'expériences. En effet, les indicateurs pourraient constituer une grille de questions incontournables à se poser dans le cadre de la pratique en prévention spécialisée, ce qui peut constituer un appui important pour les personnes non encore familiariser avec ce type de d'intervention.

Les groupes de travail de constitution des indicateurs permettent donc d'entrer dans un processus de socialisation des connaissances. En effet, les indicateurs produits se doivent d'être ancrés dans la pratique puisque leur dessein est de devenir des outils d'évaluation *de la pratique*. Le guide de l'évaluation interne[1] précise que « *pour chacun des critères, on identifie ensuite un ou plusieurs indicateurs qui,* ***de la manière la plus concrète possible****, permettent de décrire, voire de mesurer, une action, un effet, un impact.* »

Ainsi, les groupes, avant le travail de formalisation à proprement parler, sont d'abord passés par une phase de débat et de confrontation des idées, comme le prouve cet extrait de compte rendu d'une des séances du groupe B : *« le foisonnement* ***d'idées émanant des pratiques****, la richesse des échanges, ont permis des interrogations entre les membres du groupe sur leur* ***expérience****.* »[2]

Ce partage d'expériences professionnelles a eu lieu notamment en début de séances, lorsqu'il s'est agi de comprendre les termes et les orientations mobilisées dans les critères travaillés. Pour contrer l'idéalisme présent dans les critères, les éducateurs et autres professionnels de la prévention spécialisée se sont sentis obligés de faire des allers-retours continuels avec leurs expériences de terrain. Il en a ainsi découlé l'idée, forme de connaissance tacite non encore formalisée, que dans le travail éducatif, il y a toujours un amont. Les éducateurs étaient pratiquement tout le temps en capacité de relativiser telle ou telle bonne pratique émergeant des réflexions sur les critères par une référence à une situation de jeune précise faisant apparaître des facteurs pouvant modifier la réponse adoptée. C'est ainsi que les références aux pratiques professionnelles ont été nombreuses, chacun s'appuyant sur sa propre expérience pour enrichir ou contredire le sens du débat. Le consensus n'a d'ailleurs pas toujours été aisé à obtenir. Ainsi, par exemple, « *face à des notions abstraites (autonomie, insertion), le groupe a su mobiliser des situations éducatives précises, a su présenter les avancées et les retours en arrière dans les accompagnements, ce qui a rendu le*

---

[1] *L'évaluation interne : guide pour les établissements sociaux et médico-sociaux*, CNESMS, septembre 2006, p. 21

[2] *Bilan des trois séances réalisées par le groupe B* : ce groupe est un des trois groupes mis en place au sein du service de prévention spécialisée pour construire les indicateurs.

travail très vivant (position ni trop schématique, ni idéale dans les témoignages apportés) »[1]. On voit bien à travers ce compte rendu de travail que pour créer des modèles mentaux partagés, le groupe a du confronter et s'accrocher aux pratiques des différents membres. Ses membres ont mis à plat leurs connaissances tacites issues des expériences de terrain afin de créer un consensus compréhensif, sans pour autant formaliser au sens propre du terme les résultats de cette socialisation. Par exemple, sur la question de la socialisation et de l'insertion professionnelle, certains éducateurs envisagent comme central l'apprentissage de la posture (savoir se tenir droit, ne pas s'affaler sur une chaise) et du comportement (dire bonjour lorsqu'on entre quelque part), notamment face à un employeur, alors que pour d'autres cette donnée était secondaire dans l'accompagnement. On constate bien dans cet exemple que ce sont les connaissances détenues au niveau individuel, se référant à des données empiriques, qui ont été mobilisées pour enrichir le débat.

De même, certains de ces groupes de travail sont passés par un travail prélable d'explicitation des valeurs mobilisées, dans le référentiel ou dans les pratiques de la prévention spécialisée. En effet, au cours de cette phase, il était nécessaire que les membres s'entendent également sur les valeurs énoncées dans le référentiel vis-à-vis de leur application sur le terrain et de leur validité par rapport aux modalités d'intervention utilisées. Donc là encore, un travail de partage des connaissances tacites ancrées dans la pratique a du se mettre en œuvre car le groupe ne pouvait méthodologiquement pas engager la suite du travail sans avoir par ailleurs obtenu un consensus de groupe sur l'éthique et la déontologie du travail éducatif. Un retour par les plus anciens sur l'historique de la prévention spécialisée et du CoDASE plus spécifiquement s'est effectué dans le groupe A. Il est apparu en effet nécessaire aux yeux de certains éducateurs de revenir sur des valeurs telles que l'engagement. Par exemple, les plus anciens ont rappelé que leur engagement fait qu'ils ne peuvent pas être tatillons sur les horaires : si un jeune a besoin d'une écoute, ils ne couperaient pas court à la relation parce qu'il est l'heure de terminer le service. L'enjeu pour eux étaient dans ce cas bien de faire partager avec les autres membres du groupe leur conception du travail de rue, et peut être même de faire passer un message, notamment aux professionnels nouvellement arrivés dans le service, afin d'obtenir d'une certaine façon un consensus. L'appartenance à l'éthique du travail éducatif semble être à leurs yeux une donnée centrale dans leur travail, renforcée certainement par l'appartenance associative, teintée de militantisme. De même, dans ce même groupe, des échanges ont eu lieu sur leur conception du travail de rue. Un consensus

[1] *Bilan des troispremières séances réalisées par le groupe B*

plus large s'est effectué sur cette thématique, notamment entre les anciens et les nouveaux, notamment en terme de présence sur l'espace public, sur l'importance de la parole et le rôle central du relationnel. Pour autant, chacun a proposé ses modes de faire : alors que certains aimaient prendre des rendez-vous avec les jeunes, d'autres travaillaient plus à l'opportunité des rencontres. Sur cette question, lors de l'entretien avec Thierry Perez[1], cette notion de conversion de connaissances tacites individuelles en connaissances tacites collectives a été explicitement abordé: les membres du groupes, selon lui, ont réellement cherché en débattant sur cette notion de travail de rue, a obtenir une connaissance collective, une « *unité de savoir, c'est-à-dire des personnes qui ont un dictionnaire commun de connaissances et de valeurs transmises* »[2].

Ces groupes de travail sur les indicateurs ont donc bien servi à extérioriser des connaissances tacites, détenues de façon presque inconscientes par les professionnels comme des modes de faire et des grilles d'intervention, afin qu'elles deviennent des connaissances tacites partagées entre les membres des groupes de travail et du service voire de l'association plus largement. On constate donc bien que la première phase de mise en œuvre de la démarche d'évaluation interne a nécessité le passage par une socialisation des connaissances tacites des membres des équipes. L'évaluation étant avant toute chose une réflexion sur les pratiques, elle se doit d'être au plus proche des réalités professionnelles et des interventions au quotidien. Pourtant, ce travail "d'explicitation de l'implicite" présent chez chacun des professionnels engagés dans le travail n'a pas toujours été aisé et des difficultés se sont fait ressentir et ont été exprimées par les éducateurs. Cela confirme donc bien la difficulté énoncée par Michaël Polanyi, et confirmée par Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi dans le cadre de leurs travaux d'observation, à formaliser la connaissance tacite qui constitue plus un réflexe de travail, un modèle mental qu'une connaissance consciemment détenue. Ces sessions de réflexion, tel que Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi les nomment, « *réorientent les modèles mentaux de tous les individus vers la même direction mais pas par la force. Au contraire, [elles] sont des mécanismes par lesquels les individus recherchent l'harmonie en s'engageant dans des expériences physiques autant que mentales.* » Elles ne sont pas seulement des « *forum propices au dialogue créatif mais sont aussi des moyens de partager des expériences et de renforcer la confiance mutuelle entre les participants.* »[3]

---

[1] Entretien avec Thierry Perez, chef de service éducatif, effectué le 17 juillet 2007
[2] Thierry Perez, chef de service éducatif, au cours de l'entretien du 17 juillet 2007
[3] NONAKA Ikujiro et TAKEUCHI Hirotaka *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*, Ed. De Boeck Université, Bruxelles, 1997, page 84

Enfin, il est important de préciser que pour Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi, ce partage de connaissances tacites peut aussi se mettre en œuvre avec les clients du service : dans le cas qui nous intéresse, le client est un usager du service social d'intérêt général mais détient pour autant lui aussi une certaine forme de connaissance tacite, que certains appellent l'expérience d'usage, mais par rapport à laquelle le service ne s'est pas positionné à ce jour. Les jeunes suivis par les éducateurs de prévention ne sont pas directement impliqués dans la démarche, même si ils en font indirectement partie intégrante. En effet, nous ne le répèterons peut être jamais assez, mais l'évaluation est un processus ancré dans la pratique qui à terme vise l'amélioration du service rendu à ces usagers ainsi qu'à leurs familles.

1.2. L'extériorisation

Ce mode de conversion de connaissance est basé sur le passage de la connaissance tacite, préalablement socialisée, à une connaissance explicite partagée et sur laquelle il peut y avoir consensus. Pour Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi, l'extériorisation est la quintessence de la création de connaissance, car au-delà du partage d'expériences énoncé ci-dessus, elle nécessite l'explicitation formelle des modèles mentaux créés lors de la phase de socialisation. Cette extériorisation se doit donc en général de passer par l'écrit : c'est un *acte* de formalisation.

Son rôle clef repose sur le fait que l'extériorisation, dans le processus de création de connaissance, crée sur la base des connaissances tacites des concepts explicites. Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi expliquent donc que ce mode de conversion se retrouve typiquement dans le processus de création de concepts et, encore une fois, est déclenché par la réflexion collective. Dans cette perspective, l'évaluation interne constitue encore une fois un prétexte à la formalisation de la connaissance tacite par le biais du dialogue collectif. Les concepts énoncés par Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi peuvent dans notre cas être assimilés aux indicateurs construits par les professionnels puisque, d'une certaine façon, ceux-ci sont une conceptualisation d'éléments tirés de la pratique professionnelle, ce sont des outils d'analyse de ces pratiques. De même, lors de la phase de débat précédent chaque réflexion sur les critères, certains groupes ont formellement explicité les concepts mobilisés. Ce fut le cas pour le critère 3 de la dimension 2 « Usagers et modalités de prise en charge » : « *La socialisation des jeunes accueillis se réalise entre autres en partageant une vie de groupe, autour d'activité visant l'épanouissement personnel.* » Dans le groupe B, un débat a eu lieu

sur le concept de *socialisation* et les membres du groupe ont du coup été forts de développer leur propre définition du concept[1].

En effet, dans la perspective empiriste, les concepts sont l'aboutissement d'un processus d'abstraction issu de l'expérience. Leur utilisation implique dans ce cadre un mouvement de va-et-vient entre le concept et la perception empirique. Ainsi, dans le cadre d'une analyse sur les pratiques professionnelles, l'indicateur peut en quelque sorte favoriser l'émergence du concept, si on le considère comme un outil de réflexion. D'ailleurs, pour Emile Durkheim[2], le concept est une représentation collective permettant de pallier au côté lacunaire de l'assimilation personnelle. Dans le cas qui nous intéresse, les professionnels ont en effet une représentation lacunaire des modes d'intervention en prévention spécialisée, néanmoins vraie, et le recours aux indicateurs permet, par le biais de la réflexion collective, de mettre en place des outils de lecture de ces interventions plus exhaustifs car teintés de l'ensemble des perceptions individuelles.

Dans le processus évaluatif mis en œuvre au sein du CoDASE, la phase d'extériorisation se retrouve d'abord au sein des groupes de travail de construction d'indicateurs. En effet, une fois la phase de socialisation et le consensus de groupe atteint par le biais du débat et de la confrontation, les membres doivent passer par l'écrit : l'extériorisation est un acte de formalisation écrite. Les groupes de travail avaient bien conscience de cette dimension et de la difficulté de sa mise en œuvre : « *le groupe s'est trouvé en difficulté pour reformuler en synthétisant ce qui s'était exprimé en indicateur* »[3]. Cela a nécessité la mise en place d'une méthodologie précise permettant l'organisation des connaissances exprimées. Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi avancent que pour cette phase de conversion de connaissances, le recours à la métaphore et à l'analogie facilite l'extériorisation. Pourtant, cela n'a pas été le parti pris adopté par le service de prévention spécialisé. Au contraire, ils expliquent lors de leurs comptes rendus (écrits ou oraux[4]) que les animateurs de groupe ont cherché au maximum à la fois l'exhaustivité, par l'expression de l'ensemble des membres des groupes, et la proximité avec les réalités de terrain, d'où de longs temps d'échanges entre les membres avant la formalisation des indicateurs. Par la suite, certains des animateurs des groupes se sont réunis suite à la séance pour reformuler par écrit les résultats des travaux de groupe. Cette formalisation était par la suite soumise à

[1] Cf. III.b : Les connaissances organisationnelles créées par le biais de l'évaluation interne au sein du service de prévention spécialisée (première sous-section)
[2] DURKHEIM Emile, *Les Règles de la méthode sociologique*, Flammarion, Paris, 1988
[3] *Bilan des trois séances réalisées par le groupe B*
[4] Un rendu oral de chacun des trois groupes a été effectué lors de la journée institutionnelle du 23 février 2007 sur l'évaluation à laquelle je fus conviée.

l'amendement de l'ensemble des membres du groupe (cas du groupe B). Pourtant, une fois ceux-ci construits et amendés par l'ensemble du groupe, chacun a exprimé une certaine satisfaction : ils correspondent en effet à la vision qu'ils se font de leur travail, un des groupes ayant même tenter de produire des indicateurs applicables aux autres service du CoDASE, ce qui a nécessité d'élargir la focale de chacun pour l'enrichir des connaissances détenues sur les modalités d'intervention des autres structures du CoDASE.

Mais ce travail d'extériorisation ne s'est pas arrêté au niveau des services. En effet, une fois les différents services ayant produit les indicateurs, des séances de travail ont été mises en œuvre au sein du groupe de pilotage évaluatif. Dans ce cadre, les cinq membres de cette instance associative ont travaillé à mutualiser les diverses indicateurs produits afin de produire une base d'indicateurs adaptables au niveau associatif. J'ai eu l'occasion de participer à l'une de ces séances de travail qui se sont en organisées en groupe de deux : le RQA et l'un des membres du groupe de pilotage. L'idée forte était que chacun d'entre eux s'approprie une dimension ainsi que tous les indicateurs produits par les services lui correspondant pour à terme les mutualiser au cours d'une rencontre d'environ deux heures. Il a pu être constaté que malgré la diversité des formes d'intervention des services du CoDASE, les concepts centraux pouvaient se retrouver d'un service à l'autre. La ligne commune à l'ensemble des services est en effet le travail éducatif.

Cette phase de travail, contrairement à celle identifiée ci-dessus, est basée sur l'utilisation de l'analogie, entendue comme la mise en lumière d'aspects communs entre deux objets différentes. Dans ce cas, les séances de travail du groupe de pilotage en comité réduit ont permis de mettre en exergue les points communs pouvant exister au niveau des pratiques et des modalités d'intervention entre les différents services composant l'association. Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi expliquent que « *l'association au travers des analogies est créée et guidée par une pensée rationnelle et se focalise sur les* ***similarités structurelles/fonctionnelles entre deux choses et de là sur leur différences.*** »[1] En effet, l'objectif était de formaliser le corpus d'indicateurs final par mutualisation des différentes productions effectuées au sein des structures du CoDASE et donc de détecter les similarités et les différences entre les modalités de travail et d'intervention des différents services. Le rendu final de ses séances en binôme se retrouve dans la seconde mouture du référentiel[2] abondé des indicateurs retenus.

[1] Nonaka et Takeuchi, 1997, p. 89
[2] Cf. Annexe 2 : le référentiel associatif 2nde mouture, 15 mai 2007

Pour conclure, cette phase dans le processus de création de connaissance est centrale car elle constitue la base de la démarche productive puisqu'elle passe par une phase de formalisation obligatoire pour la bonne marche du cycle ou, comme le nomment Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi, la spirale de création de connaissances. D'ailleurs, les professionnels des services ont bien saisi l'enjeu de cette extériorisation, puisque dans le cadre de l'évaluation, les indicateurs construits serviront de base à l'analyse des pratiques et, par la même, à l'amélioration de la qualité du service rendu aux usagers. Il est donc important à la fois d'avoir en tête le souci d'exhaustivité, qui a été exprimé dans les rendus de compte sur le déroulement des séances de travail autour de la construction des indicateurs, mais également celui de la véracité de l'indicateur vis-à-vis de la réalité de terrain rencontrés par les professionnels. C'est cette raison qui a poussé les membres des groupes à appuyer leur réflexion sur leurs expériences de terrain.

1.3. la combinaison

Ce troisième type de conversion de connaissance constitue la phase de systématisation des concepts mobilisés en un système de connaissance. En effet, les indicateurs produits ne constituent pas forcément une connaissance en soi puisque, comme il a été expliqué plus haut, ils sont une base de travail pour l'analyse. Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi expliquent que les individus au sein d'une organisation combinent les connaissances explicites par le biais de media tels que les documents, les réunions, les conversations téléphoniques ou encore, dans le cas des grandes firmes qui ont constituées son matériau d'observation, les réseaux de communication informatisés. Cette phase de la conversion de connaissance consiste en une combinaison des concepts intermédiaires produits avec et dans des concepts généraux. Dans le cas qui nous intéresse, il s'agit donc de combiner les indicateurs produits (considérés comme une forme de concept appliqué à une vision plus pragmatique) avec la vision associative et les valeurs qui la portent, voire même avec la déontologie du métier de prévention spécialisée et du secteur social tout entier.

En effet, pour répondre aux injonctions législatives de la loi 2002-2, les services évalués doivent « *contribuer à l'évolution du secteur* »[1] et même « *être en mesure d'anticiper et de nourrir les politiques sociales* »[2]. On voit donc bien que l'enjeu pour l'association

[1] *L'évaluation interne : guide pour les établissements sociaux et médico-sociaux*, CNESMS, septembre 2006, p. 9

[2] Op. Cit. p. 9

CoDASE est d'inscrire les résultats obtenus de ces temps de travail et de réflexion dans une perspective plus large qui ne se limite simplement au fonctionnement d'un service. La fin recherchée est en effet de permettre de faire évoluer les pratiques en les réajustant aux résultats de l'évaluation. Pour cela, les professionnels devront être en capacité de produire une preuve formelle de la prise en compte de chacune des bonnes pratiques abordées dans le référentiel.

Ainsi, suite aux premiers travaux mis en œuvre dans le cadre de la démarche d'évaluation, les cadres du service de prévention, sous l'impulsion de Marcel Borg, ont abordé l'idée de construire un guide des bonnes pratiques professionnelles en prévention spécialisée[1]. L'opportunité de mettre en œuvre un tel outil est d'abord liée à l'approche novatrice adoptée dès le début par le CoDASE : le parti pris a été celui ne pas se baser sur un référentiel clef en main mais de produire au niveau de l'association cet outil dynamique cadre de l'évaluation et de l'amélioration de la qualité des services rendus par les structures. Une telle perspective implique donc l'impulsion d'une réflexion en amont de l'activation de la démarche d'évaluation interne. En effet, les membres de l'équipe encadrante ont pu constater que la production des groupes de travail sur les indicateurs en prévention spécialisée avait été plus loin que la simple production d'indicateurs. Pour Marcel Borg[2], la prévention spécialisée est allée au-delà des enjeux de l'évaluation interne puisqu'un certain nombre des indicateurs produits n'ont pas été retenus dans le référentiel final, mais constituent pour autant un socle de références et de réflexions communs qu'il serait opportun de mettre à profit. Cela peut en l'occurrence être un moyen de retravailler le projet de service, selon des axes plus novateurs. Dans cette perspective, l'évaluation interne est envisagée comme un outil pour produire et formaliser des éléments de connaissance de type organisationnels inédits pour l'organisation en question.

De plus, le service de prévention spécialisée du CoDASE participe aux rencontres et aux travaux menés au niveau national par le Conseil National de Liaison des Associations de Prévention Spécialisée[3] (CNLAPS). Un tel guide n'a encore jamais été produit pour ce secteur spécifique et la dynamique impulsée par l'évaluation interne a permis de faire naître l'idée de créer un référentiel des "bonnes pratiques". En effet, le foisonnement de

[1] Cette idée été évoquée pour la première fois lors d'une réunion de coordination élargie, avec la présence de Marcel Borg, des psychologues et de moi-même le 20 mars 2007, c'est-à-dire plus d'un an après le début de la mise en œuvre de la démarche au service.

[2] Entretien avec Marcel Borg effectué le 28 juin 2006

[3] « Organisme de liaison, d'information et de recherche, le Comité National de Liaison des Associations de Prévention Spécialisée a pour finalité de promouvoir les objectifs et les pratiques mises en oeuvre par les associations de Prévention Spécialisée en France pour lutter contre l'exclusion sociale et la marginalisation des jeunes. » Cf. site du CNLAPS : www.cnlaps-asso.com

connaissances créé par la démarche évaluative a mené la réflexion vers une perspective encore plus large. Dans ce cadre, on pourrait parler de conversion combinatoire des connaissances dont l'utilisation peut dépasser le cadre du service et des injonctions législatives. A ce stade de la démarche, l'association a pris réellement conscience de l'intérêt organisationnel et intraorganisationnel des connaissances institutionnelles. Cela confirme la théorie de Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi pour qui la dynamique apprenante est elle-même créatrice d'un réel dynamisme institutionnel puisque dans sa perspective, encore plus qu'une dynamique, elle est un cycle continuel qui mène sans cesse à la création de nouvelles connaissances et à l'émergence de nouveaux fonctionnements organisationnels. Ce pan de la théorie est donc vérifiable concrètement au sein du CoDASE.

1.4. L'intériorisation

Cette dernière phase de la spirale des connaissances telle qu'analysée par Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi, à la base de l'impulsion d'un nouveau cycle, nous allons le voir par la suite, consiste en une incorporation de la connaissance explicite en une connaissance tacite. Cette connaissance tacite, comme nous l'avons vu pour la phase de socialisation, existe sous la forme de modèles mentaux ou de savoir-faire techniques mais qui, dans le cadre de l'intériorisation, sont partagés. Pour aboutir à cette étape, il est nécessaire que l'ensemble du processus énoncé ci-dessus – à savoir socialisation / extériorisation / combinaison – se soit déroulé. Cette étape du processus de création de connaissances est en lien étroit avec la notion d' "apprentissage en faisant" : « *quand les expériences de la socialisation, l'extériorisation et la combinaison sont intériorisées dans les bases de connaissances tacites des individus sous la forme de modèles mentaux partagés ou de savoir-faire techniques, elles deviennent des actifs qui peuvent être valorisés.* »[1]. Ce schéma représente donc l'idéal théorique que nombres de facteurs extérieurs peuvent venir mettre à mal.

En effet, il est important de garder en tête que pour que cette phase soit effective, il est nécessaire que la connaissance explicite créée soit verbalisée ou formalisée par le biais de supports écrits tels que des documents (notamment les comptes rendus détaillés des séances de travail des groupes indicateurs ou le référentiel associatif qui servira de base à la mise en œuvre de l'évaluation) ou encore, dans le cas qui nous intéresse, de guide des bonnes pratiques professionnelles. C'est par le biais de ce type de media formel que les individus peuvent à terme intérioriser, c'est-à-dire enrichir leur connaissance tacite et la mettre à profit

[1] Nonaka et Takeuchi, 1997, p. 91

par des actes dans leur pratique professionnelle quotidienne. L'enjeu pour la prévention spécialisée est donc de pouvoir garder sous certaines formes la spécificité de son intervention car le risque, dans la mutualisation des indicateurs pour le référentiel final, reste que le consensus mène à un appauvrissement pour la prévention spécialisée. Ainsi, il semble nécessaire que les acteurs de la démarche au sein du service se reconnaissent à travers les indicateurs, et reconnaissent le fruit de leurs efforts dans la création des indicateurs. Dans le cas contraire, cela pourrait casser la dynamique impulser et mener à des résistances de la part de certains des membres du service de prévention spécialisée. Le facteur "appropriation" est un élément important, et celui-ci dépend largement de l'implication, et plus subjectivement du sentiment d'appropriation, qui aura pu être développé au sein du service. Cette notion avait déjà largement été mise en avant lors de l'enquête de 2006, au cours de laquelle nous avions pu constater que les personnes les plus réticentes étaient finalement celles qui s'étaient senties exclues de la démarche.

En effet, si l'idée de créer un guide des bonnes pratiques aboutit, l'intérêt d'un tel outil n'est pas qu'il soit rangé au fond d'un tiroir mais bien qu'il soit utilisé par les professionnels du secteur dans le cadre de leur quotidien professionnel. Il en est d'ailleurs de même pour le référentiel. Mais comment un travailleur social peut-il utiliser un tel support ? Certainement pas en l'ayant sous les yeux dans le cadre de ces interventions mais bien plutôt *en tête*, c'est-à-dire qu'il faut qu'il l'ai intériorisé, compris et accepté comme cadre pour le travail.

L'objectif final de l'évaluation interne aux yeux des législateurs et des porteurs des démarches de ce type est bien que les professionnels se saisissent des connaissances produites afin de les intégrer à leurs pratiques. D'ailleurs, le guide de l'évaluation interne donne comme objectif d'une telle démarche l'évolution des pratiques et des compétences afin que celles-ci soient plus proches des besoins de terrain. Le guide va même jusqu'à énoncer la nécessité de « *créer un processus permettant de nourrir les réflexions relatives à la prise en charge des personnes, de "professionnaliser" l'intervention.* »[1] On voit donc bien que dans cette perspective, la création d'un guide des bonnes pratiques de la prévention spécialisée correspond bien aux objectifs de la loi et s'inscrit dans une logique apprenante telle qu'analysée par Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi.

De même, lors des travaux sur la construction des indicateurs menés au sein du service de prévention spécialisée, les professionnels ont fait remonter l'idée d'une nécessité de mettre en place des procédures pour répondre à certains types de problématiques rencontrées : « *la*

[1] *L'évaluation interne : guide pour les établissements sociaux et médico-sociaux*, CNESMS, septembre 2006, p. 8

mise en place de procédures est apparue indispensable (exemple : protection de l'enfance, situation de violence aux personnes, sécurité...). Elle nécessite que dans les services des textes fondamentaux fassent référence pour chacun. »[1] Ainsi, cela illustre le fait qu'au-delà des injonctions législatives, une réflexion sur l'action mène toujours à formuler de nouveaux besoins pour l'action, besoins qui à terme seront intériorisés par l'ensemble des professionnels. Si des procédures d'intervention sont mises en place pour répondre à ces situations spécifiques, et d'une gravité évidente, c'est pour que les réponses apportées aux usagers deviennent des réflexes et se mettent en œuvre le plus rapidement possible. Ces procédures constituent en effet des cadres garantissant la qualité de l'action et permettent à l'institution d'exprimer plus clairement son positionnement vis-à-vis de certaines situations au cours desquelles les éducateurs sont parfois soumis à leur libre arbitre.

Pour conclure, on voit bien que pour que la connaissance organisationnelle soit utile pour l'institution qui décide de la créer, ou qui se voit obligé de le faire comme cela a été le cas pour le CoDASE, il est indispensable que cette dernière phase se mette en œuvre et que les professionnels intériorisent les nouvelles connaissances créées. Il ne sera pas possible d'observer cette phase dans le cadre de ce mémoire mais nous pouvons faire l'hypothèse que le processus, tel qu'il a été mis en œuvre par les professionnels de ce service, aboutisse à une réelle intériorisation des cadres de lecture et de mise en œuvre des interventions. Enfin, une fois ces nouvelles connaissances tacites assimilées, le cycle se renouvelerait à l'infini, ce qui pourrait être vrai pour le service de prévention spécialisée puisque l'évaluation interne doit être menée itérativement tous les cinq ans. Pour autant, nous ne pouvons pas l'affirmer et insistons sur le fait que la phase d'intériorisation n'a pas pu être prouvée formellement dans le cadre de ce travail.

2. Les connaissances organisationnelles créées par le biais de l'évaluation interne au sein du service de prévention spécialisée

Comme nous avons tenté de le prouver tout au long de ces pages, la démarche d'évaluation interne telle qu'elle a été mise en œuvre au sein du CoDASE, et tout particulièrement au sein du service de prévention spécialisée, a favorisé l'émergence d'un processus d'apprentissage organisationnel. Pour cela, nous nous sommes basés sur une théorie

[1] *Bilan des trois séances réalisées par le groupe B*

issue du secteur économique mais pour laquelle l'adaptation au secteur non marchand a été au final assez aisée. Dans cette dernière partie, nous vos proposons de développer plus précisément les différentes formes de connaissances organisationnelles qui ont pu être repérées au sein du service de prévention spécialisée. Cette dernière partie, accrochée à notre terrain d'enquête, se base largement sur les résultats des entretiens de validation des hypothèses qui ont pu être effectué en amont de la phase de rédaction du mémoire. L'enjeu de ces rencontres avec les professionnels du service de prévention spécialisée était en effet de vérifier l'adhésion de ceux-ci aux hypothèses développées dans ce mémoire. Cette section sera donc beaucoup moins appuyée sur des considérations théoriques, qui ont en effet été développées dans les sections précédentes. Trois types de connaissances organisationnelles ont pu être repérées : une clarification des concepts mobilisés dans le cadre du travail éducatif, un enrichissement des connaissances sur les pratiques des professionnels de la prévention spécialisée et enfin un rapprochement avec des éléments pouvant permettre la construction d'un guide des bonnes pratiques professionnelles.

2.1. Le travail de construction des indicateurs, un prétexte à la clarification de concepts…

Une démarche d'évaluation interne impose aux professionnels qui s'y engagent de s'interroger sur les valeurs et l'éthique de leurs pratiques. Pour José Vasquez[1], l'évaluation interne touche des concepts fondamentaux du travail éducatif qu'il a été nécessaire de préciser afin de vérifier si tous les membres des groupes en avaient la même interprétation. Le CoDASE a d'ailleurs promu une démarche permettant de positionner les professionnels dans l'échange et le débat d'idées. Ainsi, comme nous vous l'avons exposé tout au long de ce travail, le référentiel Evaluation élaboré au niveau associatif a servi de cadre et de base de réflexion aux travaux engagés dans les structures. Ce référentiel, issu d'un travail collectif de réflexion sur la déontologie du travail éducatif au sein du CoDASE, aborde des concepts clefs pour lesquels l'ensemble des professionnels composant l'association n'ont pas une vision claire et formelle. D'ailleurs, pour Marcel Borg, RQA, la démarche telle qu'elle a été engagée au sein du CoDASE a été envisagée comme un mécanisme pour s'interroger, pensé comme devant placer les professionnels en situation de recherche.

Ainsi, il a été nécessaire, au sein des groupes de travail mis en place au service de prévention spécialisée, de clarifier certaines notions abordées dans le référentiel et d'obtenir

[1] Cf. Entretien effectué le 27 juin 2007 auprès de José Vasquez, éducateur spécialisé au service de prévention spécialisé

un consensus permettant de mettre en œuvre le travail de construction des indicateurs. En effet, les membres des groupes de travail ont exprimé certaines contradictions lorsqu'il s'est agi de s'exprimer sur leurs pratiques, contradictions certainement en lien avec la diversité des personnes composant les groupes. Pour autant, certaines notions clefs nécessitaient d'arriver à une compréhension collective et uniforme. Les psychologues du service ont d'ailleurs exprimé le sentiment selon lequel les éducateurs spécialisés du service étaient pour certains réfractaires à un recours aux concepts pour formaliser leurs pratiques professionnelles, ou tout du moins que ces derniers ne se reconnaissaient pas toujours dans les termes employés dans le référentiel. La définition de notions éthiques ou déontologiques s'est effectuée en appui sur les pratiques ; l'enjeu n'étant pas de se baser sur une définition clef en main de concepts mais bien de permettre aux professionnels de réfléchir à une définition de ceux-ci *en se basant sur leurs pratiques.* Les retours sur ces concepts ont notamment permis de faire émerger des échanges entre les professionnels sur l'intérêt du travail, son sens et les préalables nécessaires dans les pratiques. Cela a entre autre permis de favoriser un processus de transmission interindividuelle.

Comme l'explique Maire-Agnès Roux[1], ces réflexions mises en œuvre dans le cadre de démarches d'évaluation interne font référence à des considérations théoriques pouvant permettre l'émergence de connaissances théoriques « *qui ne vont pas nécessairement faire avancer la science mais qui peuvent faire avancer les professionnels dans la réflexion.* »[2] Selon elle, cela peut notamment permettre de démystifier des concepts qui, comme l'ont constaté les psychologues du service de prévention spécialisée, peuvent rebuter les professionnels de terrain : cela peut ainsi les orienter vers de nouvelles pratiques plus réflexives favorisant la prise de recul vis-à-vis du travail de terrain. En effet, les professionnels du travail social sont largement ancrés dans une culture psychologique, ce qui les empêche de se saisir de concepts de type plus sociologique, « *comme si ils craignaient qu'en généralisant des éléments, ils soient enfermés dedans voire limités dans leur travail.* »[3] Les professionnels de ce type de service sont donc largement focalisés sur l'idée qu'ils ne travaillent que sur de l'individuel. La clarification de concepts par des professionnels de terrain, pour Marie-Agnès Roux, se base donc bien sur une méthode de type inductif (partir des pratiques pour retourner vers les concepts) puis déductive puisque l'objectif final est bien

[1] Cf. Entretien effectué auprès de Marie-Agnès Roux le 17 juillet 2007 (cf. annexe 6 : liste des entretiens effectués pour ce mémoire)
[2] Extrait de l'entretien du 17 juillet effectué auprès de Marie-Agnès Roux
[3] Op. Cit.

de faire évoluer les pratiques. Cela peut, selon elle, être en quelque sorte rapproché de la recherche-action. En effet, comme l'expliquent les psychologues du service, les éducateurs ont ressenti le besoin d'effectuer des allers-retours continuels entre les concepts et les pratiques : selon elles, il leur a semblé nécessaire de contrer l'idéalisme présent dans les concepts mobilisés dans les critères avec un réalisme puisé dans les pratiques, justifiant leurs positionnements.

Le concept sur lequel il y a le plus de débats et de clarification au sein des groupes de travail fut celui de *socialisation.* C'est dans le groupe B que la redéfinition formelle de cette notion a été la plus forte. Toutefois, les comptes rendus ne redonnent pas précisément le résultat de ce travail, seuls les notes des personnes présentes au cours de ce temps de travail peuvent le restituer.

D'autres concepts ont pu être abordés au cours des groupes de travail sur les indicateurs en prévention spécialisée. Par exemple, la notion d'*épanouissement personnel* a été discutée dans deux des trois groupes. Les éducateurs ont eu du mal à se positionner entre le volet individuel de ce concept central dans le travail éducatif et le volet collectif du travail au sein des groupes. De même, le concept d'*autonomie* a été largement discuté, dans l'ensemble des groupes de la prévention spécialisée, d'autant que celui-ci apparaît comme central pour un service qui œuvre à soutenir des jeunes vers leur accès vers l'autonomie et la responsabilisation. Toutefois, sur ces deux derniers concepts abordés et discutés au sein des groupes de travail, aucun écrit formel n'a été produit et le service a pour le coup perdu un ensemble de formalisation de connaissances ancrées dans les pratiques qui auraient pu être utilisées à d'autres fins que l'évaluation interne. En fait, ces temps de débats, qui se sont déroulés en début de séances et qui avaient pour but de partir sur une base compréhensive commune, ont surtout permis aux membres des groupes de se positionner vis à vis du référentiel proposé par le niveau associatif. Mais plus largement, ces temps d'échanges ont permis aux professionnels d'exercer leurs capacités cognitives en collectif et de produire des connaissances qui sont de l'ordre de la socialisation[1], c'est-à-dire la création de modèles mentaux partagés. Cela ne doit donc pas forcément passer par une base écrite, et pourtant, cela aurait pu constitué pour le service de prévention spécialisée un socle de connaissances qui auraient peut-être pu être réutilisé.

Il est donc possible de constater par ces exemples que les concepts tels qu'ils ont pu être abordés dans les groupes de travail ne sont pas si éloignés des définitions purement

[1] Cf. III.a : la dimension épistémologique du processus d'apprentissage organisationnel (sous- section sur la socialisation)

théoriques qu'il serait possible de trouver dans des écrits de nature psychologique. Le retour réflexif sur des notions clefs développées dans le travail éducatif permet notamment aux professionnels de repositionner leur pratique et de mettre des mots sur certains points de contenu des accompagnements mis en œuvre quotidiennement auprès des jeunes suivis par le service. Selon Marie Chavanne[1], le contenu de ces savoirs produits au sein des groupes est de l'ordre du savoir-faire et du savoir-être, largement ancrés dans les pratiques en raison des échanges sur les expériences de chacun. Selon elle, « *les praticiens détiennent la capacité de formaliser* »[2], une capacité d'ordre cognitif que les professionnels ont rarement la possibilité de mettre en œuvre. Donc l'évaluation interne peut effectivement être considérée comme un moyen d'impulser des pratiques réflexives de ce type. Thierry Perez[3] affirme pour sa part que les réflexions produites au sein de son groupe sont en effet d'ordre conceptuel puisqu'elles peuvent être applicables ailleurs, dans d'autres services de prévention spécialisée : ce ne sont donc pas des connaissances spécifiques au CoDASE.

2.2. … et au renforcement des connaissances sur les pratiques

Nous l'avons bien vu lors de la section précédente, les réflexions et les débats d'idées engagées dans le cadre de l'évaluation interne sont largement ancrés dans les pratiques des professionnels. Rappelons également que l'évaluation interne, en soi, est une réflexion sur les pratiques puisqu'elle vise l'amélioration de ces dernières. Toutes les personnes du service rencontrées en entretiens formels[4] ou informels (dans le cadre de mes déplacements au service de prévention spécialisée) ont affirmés que la démarche d'évaluation interne permettait de renforcer la connaissance sur les pratiques, de cadrer plus précisément celles-ci. Sur chacun des critères travaillés en prévention spécialisée[5], et faisant écho à un pan des pratiques professionnelles, les membres des groupes de travail ont effectué une clarification et une formalisation des pratiques mises en œuvre par les équipes d'éducateurs dans le champ abordé par chacun des critères. Pour aboutir à la construction formalisée des indicateurs, les membres des groupes ont en effet du mobiliser leurs expériences de terrain afin de mettre en

---

[1] Entretien effectué le 18 juillet 2007 auprès de Marie Chavanne, chef de service éducatif au service de prévention spécialisée du CoDASE

[2] Extrait de l'entretien effectué le 18 juillet auprès de Marie Chavanne, chef de service éducatif au service de prévention spécialisée du CoDASE

[3] Entretien effectué le 17 juillet 2007 auprès de Thierry Perez, chef de service éducatif au service de prévention spécialisée du CoDASE

[4] Cf. Annexe 6 : liste des entretiens effectués pour ce mémoire

[5] Les six critères travaillés par le service de prévention spécialisée sont détaillés dans la partie II.b. Les communautés d'interaction crées dans le cadre de la démarche d'évaluation interne : des espaces d'influence réciproque, sous-section sur les groupes de travail sur les indicateurs en prévention spécialisée

valeur les modalités d'application des pratiques. Cela a pu parfois mener à formuler des procédures types cadrant plus précisément les modes de faire du secteur de la prévention spécialisée.

Sur la dimension 6 « Protection et sécurité »[1], des débats ont émergé sur la notion de prise de risque dans le travail éducatif. Les éducateurs, dans les accompagnements, sont tiraillés entre le jeune qui exprime des souhaits et des besoins et l'institution qui fixe des limites, sortes de chartes de bonne conduite à respecter à la lettre. Cela s'est surtout confirmé pour les éducateurs techniques, qui suivent les jeunes dans le cadre de chantiers éducatifs où les règlements sont plus précis et pour lesquels les risques sont d'ordre physique, plus encore que d'ordre de la responsabilité institutionnelle. Plus largement, il est ressorti des échanges sur cette dimension que les métiers de l'éducatif sont en fait ancrés dans une contradiction fondamentale, exprimée clairement par Michèle Cottin-Pignerat[2] : faire de l'éducatif suppose pour les professionnels de perpétuelles prises de risque. Les éducateurs sont donc continuellement appelés à diagnostiquer la situation de chacun des jeunes pris en charge en terme d'âge, de maturité, d'autonomie du jeune, de contexte... afin de privilégier des réponses adaptées à la situation de chacun, « *donc tout le travail consiste en permanence à évaluer les risques et non pas à n'en prendre aucun.* » La conclusion de ce débat sur les pratiques éducatives a été qu'un professionnel qui ne détiendrait pas la capacité d'évaluer ces risques mettrait en danger à la fois les autres (équipier(s), jeunes, familles, groupes de jeunes...) et l'institution. Certains éducateurs ont ainsi exprimé le sentiment d'être des "fusibles" entre les jeunes et l'institution.

Finalement, on peut donc bien constater que les travaux de réflexion engagés dans le cadre de l'évaluation interne peuvent parallèlement faire apparaître des éléments fondamentaux concernant le travail éducatif, toutefois assez spécifiques aux pratiques en prévention spécialisée. Pour les psychologues du service, ces éléments n'étaient pas nouveaux à leurs yeux, mais cela a eu l'avantage de permettre aux professionnels de terrain de mettre des mots et de formuler clairement des choses qu'ils vivaient dans leur quotidien professionnel : cela s'apparente donc bien à un recadrage des pratiques, de l'ordre de l'extériorisation[3] ayant fait apparaître que les critères déclinés dans le référentiel associatif étaient de l'ordre d'un idéal, parfois difficilement atteignable dans les pratiques au quotidien.

---

[1] Le critère 1: *Toutes les dispositions sont prises pour assurer la protection et la sécurité des usagers et du personnel*

[2] Cf. entretien du 13 juillet 2007 auprès des psychologues du service de prévention spécialisée

[3] Cf. III.a : La dimension épistémologique du processus d'apprentissage organisationnel : la confrontation entre connaissances tacites et connaissances explicites, sous-section sur l'extériorisation

Le Comité de pilotage avait ainsi répondu aux réflexions remontées par le biais de Michèle Cottin-Pignerat qu'il était important pour un service missionné d'intérêt général de se fixer des idéaux afin de pouvoir réfléchir à la raison pour laquelle les professionnels ne sont pas toujours en capacité d'atteindre cet idéal, comme cela s'est déroulé au sein des groupes de travail en prévention spécialisée. Toutefois, nous n'aurons pas la possibilité de prouver dans ce travail que les professionnels prendront en compte concrètement dans leurs pratiques les éléments issus du travail sur l'évaluation interne. De plus, de multiples considérations sociologiques seraient à prendre en compte, car tous les individus ne réagissent pas de la même manière et de nombreux facteurs peuvent influer les actes individuels, y compris dans un cadre professionnel.

De même, un débat a eu lieu sur la thématique de la protection de l'enfance. Le service de prévention spécialisée avait déjà mis en place des groupes de réflexions sur ce champ en 2006 afin de créer des protocoles plus cadrés sur les modalités de signalement des situations jugées à risque pour les mineurs suivis par le service. Ce travail a donc laissé des traces écrites et dans les esprits des professionnels du service qui, pour de tels cas, sont finalement demandeurs de protocoles précis. Ces questions ont été travaillées dans le cadre de la dimension 4 « Partenariats et réseaux »[1], qui abordent les relations que l'institution doit entretenir avec ses partenaires.

De plus, certaines clarifications ont eu lieu lorsqu'il s'est agi d'aborder le lien mis en place avec les familles, et ce dans le cadre de la dimension 2 « Usagers et modalités de prise en charge »[2], qui constitue le cœur du métier. Les cadres et psychologues présents dans le groupe B se sont rendus compte que tous les éducateurs n'avaient pas le même positionnement vis-à-vis des autorisations de sortie demandées aux familles pour les jeunes mineurs. Alors que certains éducateurs demandaient systématiquement une autorisation écrite aux responsables légaux des mineurs, d'autres ne le faisaient que lorsqu'il s'agissait de camp ou de chantiers, mais pas dans le cas des sorties à la journée. Cela a permis à l'institution de prendre conscience que cela n'était pas clair aux yeux de tous et ainsi de clarifier son positionnement sur ces situations. Caroline Chantier[3] a elle-même précisée que le fait que l'institution n'est pas de positionnement clair sur ce sujet pouvait interroger en tant que

[1] Critère 3 : *La structure s'inscrit dans l'environnement local avec les grandes administrations, les dispositifs et l'ensemble des acteurs qui concourent aux politiques de la jeunesse et de la famille.*

[2] Critère 2 : *Le parcours éducatif est un processus organisé en lien avec les familles, les partenaires, l'environnement de l'établissement afin de donner à la prise en charge une dimension personnalisée*

[3] Cf. Entretien effectué le 2 août 2007 auprès de Caroline Chantier, éducatrice spécialisée au service de prévention spécialisée du CoDASE, de formation d'assistante sociale

professionnel de terrain, bien que le fait de devoir systématiquement les parents pouvait amené à remettre en cause le principe de libre adhésion[1] promu par les équipes et clubs de prévention spécialisée depuis leur origine. Sa formation l'a amené à toujours se positionner en faveur de la demande d'autorisation aux tuteurs légaux, ce que certains éducateurs n'avaient pas clairement en tête. Toutefois, cela entraîne une rigidification des pratiques, puisque dès que le jeune est pris en charge à l'extérieur de son lieu de vie, un formulaire écrit doit être rempli, ce qui pousse certains éducateurs à ne plus sortir les jeunes aussi systématiquement qu'ils ne l'auraient fait dans le cas contraire. On constate donc bien que ces débats permettent à l'institution de clarifier le positionnement de ses employés, ce qui l'amène par la suite à (re)préciser le parti pris institutionnel sur lequel l'ensemble des membres du service doivent se baser afin de ne pas, comme nous l'évoquions ci-dessus, mettre en danger l'institution, eux-mêmes ou les jeunes.

De longs temps de débats ont également eu lieu sur le travail de rue[2], qui constitue le cœur du métier en prévention spécialisée. Des questionnements ont ainsi émergés. Par exemple, dans le groupe A, les éducateurs ont débattus sur la question du choix des jeunes à accompagner : faut-il suivre tous les jeunes rencontrés ? Quels sont les jeunes qui "font partie" du public de la prévention spécialisée ? Toutes ces questions ont permis de préciser les missions qui incombent aux éducateurs sur l'espace public. Les échanges ont notamment été forts entre éducateurs n'intervenant pas sur le même milieu, ayant du coup des pratiques qui peuvent différer. Dans le groupe B, certains temps de débats se sont axés sur les démarches préalables mises en œuvre pour aller à la rencontre des jeunes ou groupes de jeunes. Les sujets abordés ont ainsi été les modalités de repérage des groupes cibles sur l'espace public, les façons de dynamiser un groupe, la construction d'une relation, les modes de partage d'information en équipe... Là encore, les éducateurs intervenant sur des milieux différents ont pu échanger et ce qui est ressorti comme intéressant à leurs yeux a été d'avoir la possibilité de savoir comment les autres professionnels du service travaillaient. Des points communs sont ressortis de ces débats, quels que soient les lieux d'intervention des éducateurs, à savoir l'espace public comme lieu premier de création de liens, la parole comme media essentiel de structuration d'une relation et enfin la relation comme modalité centrale de mise en œuvre du travail de rue.

[1] Cf. Annexe 4 : les principes fondateurs de la prévention spécialisée
[2] CF. Annexe 3 : Les modes d'intervention en prévention spécialisée

Sur ces points, aucun écrit n'a été réalisé et le contenu des débats a été perdu, alors que cela aurait pu en effet être une source importante de savoir organisationnel qui aurait pu être réutilisé, notamment lors de l'arrivée de nouvelles recrues. Le service de prévention spécialisée a su mettre en œuvre des espaces d'échanges dont les contenus se sont perdus dans les mémoires des uns et des autres. Toutefois, lors des entretiens avec les éducateurs spécialisés, ce qui les a le plus intéressé fut ces types d'échanges sur les pratiques de leurs collègues. Du coup, ceux-ci en garde un souvenir assez précis qui leur a permis de me restituer ces quelques points de débats.

3. Vers la construction d'un Guide des bonnes pratiques professionnelles ?

Comme nous l'avons présenté dans la section précédente, l'évaluation, en tant que processus de dynamisation d'un service, a permis de faire émerger des connaissances d'ordre organisationnel que le service ne s'est pas approprié comme tel. Alors que les critères centraux dans le travail éducatif et un recadrage des pratiques des professionnels de la prévention spécialisée ont émergés lors des séances de travail sur la construction des indicateurs, aucune formalisation précise n'a été effectuée, si ce n'est dans le cadre de notes personnelles et manuscrites prises par les membres. Pour autant, il serait abusif de dire qu'aucun écrit pouvant s'apparenter à de la connaissance organisationnelle n'a été formalisé. En effet, le service de prévention spécialisé a été particulièrement productif dans ses groupes de travail et une multitude d'indicateurs ont été formulé. Chaque critère ayant été travaillé par trois groupes, le foisonnement, basé sur le principe de la redondance[1], a été effectif. Toutefois, tous les indicateurs produits n'ont pas été retenus, en raison notamment de la spécificité du travail de prévention spécialisée qui ne pouvait pas apparaître dans le référentiel associatif final. C'est le groupe de pilotage qui s'est chargé de faire le tri entre la multitude de productions qui ont été effectuées au sein de l'association[2] (séances de travail en binômes). Les contraintes institutionnelles ont donc été fortes sur ce point.

Pour autant, les indicateurs produits par le service de prévention spécialisée, s'ils n'entrent pas toujours dans le cadre de l'évaluation interne, peuvent être utiles au service car ils constituent en eux-mêmes une base de réflexion sur les pratiques. D'ailleurs, tous les

[1] Cf. II.b : Des conditions requises pour développer de l'apprentissage organisationnel, sous-section sur la redondance

[2] Cf. II.b : Les communautés d'interactions crées dans le cadre de la démarche d'évaluation : des espaces d'influence réciproque, sous-section sur le groupe de pilotage évaluatif

groupes n'ont pas produits des indicateurs de même forme (affirmation ou interrogation) et de même contenu. Ainsi, il est possible de dire que ces productions peuvent être de l'ordre de la bonne pratique en tant que tel.

3.1. Les bonnes pratiques professionnelles : éléments de cadrage

L'évaluation interne est directement en lien avec les bonnes pratiques professionnelles. En effet, comme le précise la note d'orientation n° 1 élaborée par le CNESMS le 21 octobre 2005, « *l'évaluation interne (...) se fait au regard notamment de procédures, de références et de recommandations de bonnes pratiques professionnelles* », ce qui constitue, selon le législateur, la distinction fondamentale avec l'évaluation externe. Cela signifie donc qu'idéalement les établissements doivent fonder leurs questionnements évaluatifs sur la base de référence aux bonnes pratiques qui peuvent être identifiées au sein de leur service et dans leurs modalités d'intervention. Le CNESMS précise qu' « *en identifiant les bonnes pratiques professionnelles, il s'agit de mettre en évidence des* ***passages obligés*** *par rapport à des* ***valeurs communes*** *qui* ***donnent du sens*** *aux actes professionnels et éclairent sur les perspectives de l'action* », rappelant en second lieu que celles-ci sont en perpétuelle évolution puisque « *chacune est la résultante des multiples composantes qui structurent un champ professionnel et chacune incarne un moment précis de l'histoire des institutions sociales et médico-sociales.* » Ainsi, l'observation - réflexion est forcément un préalable à l'identification des bonnes pratiques et « *le besoin d'améliorer la connaissance sur les pratiques est patent* »[1]. Dans la construction des bonnes pratiques professionnelles, la recommandation vient en amont et les procédures et références en découlent. « *La recommandation constitue le* ***socle de la validation des bonnes pratiques****. Références et procédures traduisent les recommandations : en effet, dans certains cas, les recommandations doivent donner lieu à une explicitation et celle-ci prend la forme de références ou de procédures.* »[2]

Trois types de bonnes pratiques professionnelles sont identifiables :

- celles dont le champ est aussi large que l'ensemble des 32 000 établissements concernés par la loi de 2002-2 et recouvrant des thèmes transversaux tels que le respect de l'usager dans sa prise en charge, cœur de la loi de 2002-2 rénovant l'action sociale et médico-sociale

[1] Note d'orientation n° 2 du 24 janvier 2006 proposée en annexe de *L'évaluation interne : guide pour les établissements sociaux et médico-sociaux*, CNESMS, septembre 2006, page 31
[2] Op. Cit. Page 32

- celles couvrant des domaines plus réduits, mais également transversaux, telles que la prise en compte de la famille dans les prises en charge
- celles concernant un établissement, un service, un public ou une problématique précis et ciblés, comme cela peut être le cas pour certains problèmes marginaux rencontrés par un service de prévention spécialisé mais pouvant pour autant être transposé à un autre service du même type

Plus largement, Marie-Agnès Roux a pu préciser que les bonnes pratiques sont en fait plus larges que des indicateurs, et qu'elles se placent en amont de leur construction puisqu'elles en constituent la base. Parfois, la bonne pratique peut être rapprochée à des éléments de la culture d'un service ou d'un secteur. Dans tous les cas, et contrairement à l'indicateur, la bonne pratique doit pouvoir être transposable ailleurs, tout du moins dans un service de même nature. Selon elle, la bonne pratique peut être identifiée comme étant une forme de connaissance organisationnelle, à la fois sur les savoir-faire, les savoir-être ou encore sur l'éthique et la déontologie du métier.

3.2. Le lien entre les indicateurs et les bonnes pratiques professionnelles

Comme nous l'avons précisé ci-dessus, le service de prévention spécialisée a produit une multiplicité d'indicateurs qui n'ont pas toujours été retenus par le groupe de pilotage dans le référentiel associatif final. Certains indicateurs sont en effet spécifiques au service et constituent par conséquent une bonne pratique professionnelle qui concerne un type de service spécifique, en l'occurrence le secteur de la prévention spécialisée. Nous vous proposons de décliner quelques exemples d'indicateurs produits qui s'appliquent spécifiquement à la prévention spécialisée. Nous ne prétendons pas ici faire la liste exhaustive de l'ensemble des indicateurs produits par la prévention spécialisée et qui ne s'appliquent qu'à son secteur, mais plutôt de montrer en quoi ces indicateurs peuvent constituer une base de réflexion pour éventuellement construire un guide des bonnes pratiques professionnelles de la prévention spécialisée. L'objectif de cette dernière partie est de prouver que l'évaluation interne est une démarche qui constitue un processus d'apprentissage organisationnel, les bonnes pratiques constituant une forme de connaissance organisationnelle, inscrites dans une dynamique cyclique pouvant s'apparenter à la spirale des connaissances identifiée par Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi.

Les indicateurs n'ont pas été triés par dimension ou critère, puisque ce n'est pas ce qui nous intéresse ici, mais plutôt par thématiques identifiées. Nous n'avons pas non plus souhaité distinguer les groupes à l'origine de l'indicateur, puisque cela ne présente pas d'intérêt dans la réflexion que nous vous proposons ici.

Tous concernent l'accompagnement éducatif en prévention spécialisée puisque c'est l'élément clef qui constitue la spécificité de la prévention spécialisée vis-à-vis des autres structures du CoDASE. Nous avons distingué les indicateurs retenus pour ce travail en trois dimensions, qui constituent autant d'éléments distinctifs pouvant composer un accompagnement de jeune en prévention spécialisée : la rencontre, qui constitue le point de départ de tout accompagnement en prévention spécialisé ; la poursuite de l'accompagnement, puisque toute rencontre ne débouche pas forcément sur une prise en charge et un suivi individualisé de la part des éducateurs de la prévention spécialisée ; et enfin, le parcours éducatif, qui constitue le cœur du métier des éducateurs de rue [1].

- Les indicateurs retenus sont en italique et encadrés -

- La rencontre

*- L'éducateur exerce une **présence sociale** dans l'espace public et cherche à rencontrer les jeunes présents dans cet espace*

*- Une démarche de rencontre (travail de rue) pour instaurer une relation de **confiance** est le préalable à l'accompagnement éducatif afin de recueillir **l'adhésion du jeune***

*- Lors de la rencontre avec un jeune, prend-on le **temps de construire une relation**, en amont de toute réponse ? Prend-on en compte le temps et le rythme de maturation du jeune dans notre accompagnement ?*

Ces trois indicateurs concernent tous le travail de rue dans sa dimension présence sociale et repérage des jeunes pouvant constituer le public de la prévention spécialisée.

[1] Cf. Annexe 3 : les modes d'intervention en prévention spécialisée

La prévention spécialisée est le seul service exerçant une veille sociale sur les lieux de vie des jeunes afin de repérer ceux qui pourraient avoir besoin d'un accompagnement. On constate donc bien que cet indicateur ne pourrait pas s'appliquer à une autre structure du CoDASE tel qu'il est formulé. La présence, ou veille, sociale dans l'espace public est une des spécificités d'un service de prévention spécialisée, c'est le media par lequel les éducateurs entrent en contact avec les jeunes. Promouvoir cela peut donc en effet s'apparenter à une bonne pratique professionnelle : un éducateur de prévention spécialisée ne peut pas se contenter d'être présent au local mis à sa disposition. Il doit se rendre visible et disponible en investissant les lieux de vie des jeunes ou groupes de jeunes.

Le second indicateur proposé peut tout autant être apparenté à une bonne pratique professionnelle spécifique à un service de prévention spécialisée puisqu'il fait explicitement référence à un des quatre principes fondateurs[1] de la prévention spécialisée : la libre adhésion. Encore une fois, cet indicateur fait référence à une bonne pratique qui ne s'applique qu'en prévention spécialisée. En effet, les accompagnements sont mis en œuvre sur la base d'une confiance réciproque entre le jeune et l'éducateur qui se doit donc d'obtenir l'adhésion de chacun des jeunes qu'il suit. Cet indicateur n'est en fait pas un indicateur dans sa forme car il est difficile d'obtenir une preuve formelle de l'adhésion (celle-ci ne se ponctue en effet pas par la signature d'un document) ou de l'effectivité d'un sentiment de confiance dans une relation. Cette formule est donc plus, dans le fond, une bonne pratique de professionnels de la prévention spécialisée qu'un indicateur d'évaluation. Elle s'apparente à une recommandation de bonne pratique.

Le dernier indicateur proposé se rapproche sémantiquement de celui qui précède. Il fait référence aux mêmes notions de confiance et de libre adhésion, même si les termes ne sont pas employés, avec en plus l'idée du nécessaire temps à la construction de cette relation de confiance. Encore une fois, ceci n'est pas un indicateur car il n'est en aucun cas traçable : le temps de construction d'une relation basée sur la confiance dépend en effet du jeune en question, de son caractère et du contexte. Tous les jeunes n'adhèrent pas à l'aide proposée par les éducateurs, et cela même après de longs temps d'échanges ancrés dans le relationnel. Cette notion est d'ailleurs abordée dans la formule. Elle reste donc trop générale, tout en étant spécifique à la prévention spécialisée, pour être un indicateur.

Pour conclure sur cette première partie qui aborde la construction de la relation et l'adhésion des jeunes, il est effectivement possible de constater que ce qui a été produit par les

[1] Cf. Annexe 4 : les principes fondateurs de la prévention spécialisée

groupes de travail en prévention spécialisée ne sont pas des indicateurs au sens technique du terme. Ils se rapprochent plus de l'énoncé de bonne pratique et cadrent les modalités d'intervention propres à des services de prévention spécialisée. Ils ne sont d'ailleurs pas spécifiques au service de prévention du CoDASE puisqu'ils abordent les bases du travail de rue, tel que n'importe quel service de ce type le met en œuvre sur ses propres territoires d'intervention. Preuve en est que les éducateurs n'interviennent pas tous sur le même type de territoire, et que pourtant s'est créé un consensus de groupe sur cette pratique professionnelle. La confiance dans la relation et la libre adhésion constitue le cœur du métier de prévention spécialisée, qui se met en œuvre dans le cadre du travail de rue.

- La poursuite d'accompagnement

- Toute rencontre avec un jeune ne débouche pas forcément sur un suivi éducatif. Il existe des éléments qui permettent la définition /création d'un parcours éducatif.

- Il n'est nécessaire de s'inscrire dans un parcours éducatif que pour les situations les plus difficiles

- C'est en fonction de ce que dit le jeune de sa situation globale que nous sommes en mesure d'établir le premier point de départ de ce parcours. La famille, les partenaires, le service sont consultés dans la mesure du possible.

Ce second groupe d'indicateurs produits concerne la décision de mettre en œuvre un accompagnement éducatif. Car si le jeune adhère à la relation, par exemple parce qu'il fait parti d'un groupe repéré sur l'espace public et en contact avec l(es) éducateur(s), ce n'est pas pour autant que sa situation nécessite une prise en charge et un suivi éducatif par un éducateur de prévention spécialisée. Ainsi, il appartient à l'équipe, soutenue par son chef de service (dans le cadre des réunions d'équipe) et éventuellement par une des deux psychologues du service (dans le cadre de l'analyse de la pratique) de prendre une décision. Les indicateurs, tels qu'ils ont été formulés par les groupes de travail, restent toutefois assez vagues. Comment déterminer à quel moment il est possible de commencer à parler de « *situations plus difficiles* » ? D'ailleurs, les « *éléments qui permettent la définition /création d'un parcours*

éducatif » mériteraient d'être détaillés afin de produire une procédure de bonne pratique professionnelle permettant de cadrer plus précisément les limites et les enjeux d'un parcours éducatif, et de ne pas rester dans la simple recommandation.

De même, le troisième indicateur proposé emploie une formule qui s'apparente largement à un énoncé de bonne intention : « *dans la mesure du possible* ». Il pourrait être opportun dans ce cas de faire une liste, certes non exhaustive et qui pourrait être complétée en fonction des situations rencontrées, qui déterminerait les raisons pour lesquels la famille, les partenaires ou le service pourraient ne pas être consultés. De plus, cet indicateur, qui n'en est pas un, évoque la nécessaire prise en compte de la parole du jeune et de sa situation globale. Encore, une fois, cela reste dans l'énoncé de bonne intention, énoncé qui pourrait être cadré plus précisément en faisant une liste, encore une fois non exhaustive et évolutive, des situations ou des actes de jeunes qui nécessitent une prise en charge éducative.

Ce second groupe d'indicateur illustre bien le libre arbitre et le flou auxquels sont confrontés les éducateurs de prévention spécialisée, et plus largement les services de prévention spécialisée, qui sont sous le joug de mandats territoriaux et non pas nominatifs. Ainsi, il leur appartient de décider des jeunes à suivre, sans que des cadres précis décrivant le profil des jeunes suivis soient mis à la disposition de ces professionnels. Cette situation caractérise le flou dans lequel évolue la prévention spécialisée, et qui explique largement le procès en illisibilité qui leur est régulièrement fait par leurs élus ou par leur financeurs. Pour autant, ce type de service a l'avantage d'avoir une large manœuvre dans le choix des jeunes suivis qui peuvent en un sens être bénéfique. On connaît les maintenant célèbres "publics invisibles" de l'action sociale qui auraient besoin d'accompagnements mais qui n'entrent pas dans les cadres déterminés législativement. Les éducateurs de prévention spécialisée sont ainsi largement soumis à un libre arbitre qui présente à la fois des avantages et des inconvénients. Il pourrait donc être opportun de mettre en place un guide des bonnes pratiques professionnelles du secteur précisant certains points tels que ceux évoqués ici, mais créés par des professionnels et non pas par des législateurs éloignés des réalités de terrain. De même, il parait nécessaire que dans l'éventualité où de tels guides soient mis en place, ceux-ci ne soient pas rigides et puisent être amendés au gré de l'évolution de la situation sociale des jeunes.

➢ Le parcours éducatif

- Le parcours éducatif doit tenir compte de différents éléments tels que :

> le temps de construction de la relation (observations, accompagnements, démarches...),

> le lien avec la famille,

> le lien avec les partenaires.

- Pour la prévention spécialisée, le parcours éducatif se balise par :

> un point initial,

> un ou plusieurs bilans d'étape,

> un point de conclusion, ce qui est différent de l'arrêt de la relation éducative, qui elle, peut durer.

Ce troisième groupe d'indicateurs concerne le parcours éducatif en tant que tel, une fois que la décision de mettre en œuvre un accompagnement a été prise par le service. Comme nous pouvons le constater, le parcours éducatif est distinct de la simple relation éducative. Il serait possible de dire que la relation éducative est le niveau inférieur du suivi, le parcours éducatif étant une prise en charge du jeune par un éducateur pour l'accompagner dans son accès à l'autonomie, dans une logique d'insertion sociale voire professionnelle et de socialisation, autant de concept clefs dans le travail éducatif et évoqués par le biais de l'évaluation interne. Deux pans du parcours éducatifs sont évoqués par le biais de ces deux indicateurs, qui encore une fois n'en sont pas vraiment, en raison de leur imprécision.

D'abord, les éléments à prendre en compte dans un parcours éducatif. Comme nous l'avons vu par le biais du premier groupe d'indicateurs, le temps de construction de la relation entre le jeune et l'éducateur est essentielle. Le fait que soient précisées les différentes étapes de l'accompagnement semble déjà plus détaillé que les indicateurs que nous avons étudier jusqu'ici. Pour autant, cela reste dans la recommandation de bonne pratique, à savoir, pour un professionnel, penser à faire les choses dans un certain ordre et ne pas se précipiter. Toutefois, cela reste encore une fois dans un relatif flou, qui pourrait être évité si l'énoncé était plus précis, d'autant que les étapes déclinées pourraient être traçables formellement. Le lien avec la famille ou les partenaires peut être prouvé par des documents écrits, les accompagnements

et démarches effectuées pour accompagner le jeune également. Nous sommes donc bien dans la recommandation de bonne pratique telle que définit par le CNESMS, puisqu'elle peut servir de base à la déclinaison d'indicateurs de suivis plus formalisés, et encore une fois spécifique aux accompagnements en prévention spécialisée.

Le second indicateur est également spécifique à la prévention spécialisée. Il aborde également les différentes étapes d'un parcours éducatif, mais en restant plus encore que le premier dans le flou et la non traçabilité. Actuellement, le service de prévention spécialisée ne dispose que de peu d'éléments écrits de suivi des parcours. Les professionnels sont en train de réfléchir à des documents permettant d'attester plus formellement de la validité des indicateurs produits dans le cadre de l'évaluation interne. Déjà, la mise en œuvre de la démarche a permis à certains de commencer à se doter d'outils de suivis des accompagnements. Par exemple, Marie Chavanne, chef de service éducatif, a créé en 2006 un cahier de suivi des accompagnements des jeunes pris en charge par les équipes dont elle a la charge. Cet outil est adapté aux spécificités de la prévention spécialisée puisqu'il respecte le principe d'anonymat des jeunes : ne sont écrits que les prénoms. Cet outil, dans sa forme, pourrait permettre d'apporter les preuves nécessaires à des indicateurs abordant les étapes du parcours éducatif. Toutefois, les professionnels de la prévention spécialisée, largement ancrés dans une culture de l'oralité, restent pour certains réticents à formaliser par écrit les suivis mis en œuvre.

Pour conclure, il est possible de dire que ce troisième groupe d'indicateurs se rapproche plus dans sa forme des indicateurs d'évaluation. Toutefois, ils restent tout de même assez proches de la recommandation de bonne pratique dans le sens où ils sont flous et ne déterminent pas d'éléments précis permettant de baliser les étapes du parcours éducatif. De plus, ils restent trop spécifiques à la prévention spécialisée pour apparaître dans le référentiel associatif final, du moins sous cette formulation précise.

Comme nous avons pu le constater dans la sous-section précédente, le service de prévention spécialisée, peut-être en raison d'un manque de cadrage méthodologique plus précis, a produit un certain nombre d'indicateurs qui n'ont pas pu être retenus dans le référentiel évaluatif final. Deux raisons peuvent expliquer cela : soit que les indicateurs ne sont que des énoncés de bonne intention ou des recommandations de bonnes pratiques impossibles à tracer par une preuve formelle ; soit ils sont spécifiques aux pratiques en prévention spécialisée et ne peuvent donc pas apparaître dans un document associatif. Ainsi,

une part non négligeable des éléments produits par la prévention spécialisée ne va pas être directement utilisés dans le cadre de la démarche d'évaluation interne.

L'idée a émergé, d'abord au sein du groupe de pilotage sous l'impulsion de Céline Roland, ancienne éducatrice de prévention spécialisée, et du RQA Marcel Borg, de ne pas laisser cette base de connaissances sur les pratiques en prévention spécialisée inutilisée. Comme nous avons tenté de le prouver ci-dessus, une part des productions des groupes de travail en prévention spécialisée se rapproche de l'énoncé de bonnes pratiques professionnelles. Un guide des bonnes pratiques professionnelles en prévention spécialisée ne pourrait pas être construit en utilisant les productions comme tel mais pour autant, si le cycle d'apprentissage organisationnel est poursuivi au sein du service, il serait possible de promouvoir la création d'un tel outil.

L'équipe de coordination du service serait positive à un tel travail, d'autant qu'aucun guide des bonnes pratiques en prévention spécialisée n'existe à ce jour. La seule difficulté restera le facteur temps, puisque les éducateurs ont déjà dénoncé l'augmentation continuelle du temps passé ailleurs que sur le terrain, notamment en raison de la démarche d'évaluation interne. Ainsi, si le service s'empare de la dynamique impulsée par l'évaluation interne, qui se prolongera certainement au moins jusqu'à la fin de l'année 2007 (test des indicateurs et construction des preuves dès la rentrée de septembre 2007), cela pourrait peut être s'inscrire dans une routine organisationnelle basée de réflexion et d'apprentissage. Certains éducateurs sont, de plus, plus intéressés que d'autres. Aucune échéance n'est nécessaire pour la construction de cet outil qui pourrait réellement constituer une plus-value pour le service, lui permettant notamment de s'illustrer à l'extérieur et de mettre en valeur des pratiques souvent mal comprises. L'enjeu de visibilité et de légitimité de la prévention spécialisée serait ainsi mis sur la table, notamment dans un contexte national favorisant toujours plus les pratiques répressives au détriment des pratiques éducatives, et ce notamment dans les quartiers de grands ensembles, terrains privilégiés des éducateurs de prévention spécialisée.

CONCLUSION

Nous avons tenté dans ce travail de prouver que l'évaluation interne, telle qu'elle a été mise en œuvre par le CoDASE au sein du service de prévention spécialisée, est un processus pouvant être assimilé à une démarche d'apprentissage organisationnel. Pour cela, nous nous sommes largement basés sur la théorie du *sens marking* développée par Hikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi.

Le premier niveau d'hypothèse développé (seconde partie) a montré que la démarche d'évaluation interne était productrice de communautés d'interactions, composées d'individus exerçant une influence réciproque les uns sur les autres. L'ensemble des temps collectifs mis en œuvre dans le cadre de l'évaluation interne ont ainsi pu être assimilés à des communautés d'interactions favorisant l'émergence de réflexions collectives permettant d'impulser les modalités d'un apprentissage organisationnel. De plus, nous avons démontré dans cette partie que le positionnement, à la fois du service de prévention spécialisée mais également de l'association, était emprunt des conditions identifiées par les deux théoriciens sus-cités comme favorisant l'émergence d'un processus de création de connaissances organisationnelles. Rappelons que les connaissances organisationnelles, telles qu'appréhendées dans ce travail, sont des connaissances sur les pratiques et les concepts mobilisés dans leur cadre. Ce ne sont en aucun cas des connaissances de type académique qui pourraient être produites par des chercheurs ou des universitaires. Nous nous sommes donc intéressés dans cette partie aux facteurs favorisant l'émergence d'un processus cognitif, base de l'apprentissage organisationnel. Dans la dernière partie de ce travail, nous vous avons proposé de développer les raisons pour lesquels nous prétendons que la dynamique impulsée est bien de l'ordre de l'apprentissage organisationnel. Nous avons tenté, à partir d'exemples précis, d'exposer les connaissances produites dans ce cadre.

Ce travail a donc eu comme objectif d'observer l' « au-delà » de l'évaluation, ce que celle-ci produisait malgré elle, en marge des éléments imposés par la législation. Toutefois, il semble important de souligner le fait que ce processus d'apprentissage, tel qu'il a émergé au sein du service de prévention spécialisée, est largement du aux personnes et groupes de personnes qui ont encadré la mise en œuvre de la démarche. Le CoDASE a en effet opté pour une démarche participative, impliquant la plus grande part des professionnels de l'association, ce qui a permis que la dynamique s'inscrive dans une perspective apprenante. Nous n'avons donc pas la prétention par ce travail d'affirmer que l'évaluation interne constitue en soi une

démarche d'apprentissage organisationnel. Ce sont donc bien les modalités de mise en place de la démarche qui ont participé à impulser une dynamique de ce type.

Nous avons ainsi pu constater que, pour un service de prévention spécialisée, confronté à des difficultés de lisibilité et de visibilité de son action, l'évaluation interne intégrée et participante permet de produire des éléments de connaissance sur la pratique des éducateurs en prévention, induisant en retour une clarification des cadres d'intervention pour les professionnels eux-mêmes. D'ailleurs, il ne serait sans doute pas abusif de prétendre que l'évaluation interne a, dans cette perspective, contribué à renforcer l'identité professionnelle des membres du service ayant participé au processus, puisqu'ils ont été placé en position de justifier et de mettre en valeur leur pratique. Ils ont également été forts de mettre en exergue les spécificités du service de prévention spécialisée vis-à-vis des autres établissements de l'association, travaillant en milieu fermé. Cette hypothèse n'a pas pu être travaillée dans ce mémoire. Elle pourrait en effet à elle seule constituer un travail de réflexion de ce type. Les axes d'étude potentiels se sont en effet avérés larges, voire inépuisables, puisque l'évaluation interne est une modalité de lecture des prestations inédite pour des services sociaux ou médico-sociaux, et tout particulièrement pour un service de prévention spécialisée.

Au-delà de la plus value en terme de connaissance, la démarche d'évaluation est également un formidable outil favorisant le passage d'une culture fortement ancrée dans l'oralité vers une pratique plus axée sur l'écrit et la formalisation. D'aucuns diront que cela peut être néfaste pour la prévention spécialisée, inscrite dans une éthique et une déontologie forte, pour autant cela ne pourra que favoriser une reconnaissance plus forte de la part des élus et des financeurs de ce type de service. Déjà, il a pu être constaté au sein du service de prévention spécialisée du CoDASE l'émergence d'idées sur des outils de suivis formalisés, ce qui ne peut que laisser présager de perspectives allant dans ce sens. Dans tous les cas, la démarche d'évaluation interne permet de favoriser le débat d'idées et la confrontation de points de vue entre professionnels de terrain, ce qui leur permet d'enrichir leurs pratiques d'axes plus réflexifs, favorisant notamment la prise de recul sur les modalités d'intervention.

Nous nous permettrons de nous exprimer sur un thème que ce travail n'a pas permis d'aborder : les champs couverts par l'évaluation interne du service de prévention spécialisée, et plus spécifiquement la prise en compte de la parole des usagers. En effet, il n'est pas prévu à l'heure actuelle de mettre en place des outils de recueil ou de consultation des positionnements des jeunes. Pourtant, le cœur de la loi de 2002-2 rénovant l'action sociale et

médico-sociale est bien le rééquilibrage de la relation institution-usager. Les jeunes, si ils sont bien au centre des préoccupations institutionnelles et professionnelles des éducateurs de rue, restent les grands absents de l'évaluation interne. Aucun outil formel de recueil de leur parole n'est imposé à la prévention spécialisée dans la loi, contrairement aux services d'accueil en milieu fermé qui doivent mettre en place un CVS. Pour autant, c'est un pan de l'évaluation qui ne devrait pas être négligé, surtout au regard de l'esprit de la loi. Les professionnels de la prévention spécialisée, et plus particulièrement les éducateurs, sont réticents à mettre en place ce type de démarches. Les jeunes, il est vrai, sont souvent déjà dans des problématiques lourdes, ce qui amène certainement leurs éducateurs à ne pas favoriser leur inscription dans des procédures propres aux services. Pourtant, on ne rappellera jamais assez que l'expertise d'usage des prestations rendues que détiennent les usagers sont une focale unique qu'il semble dommage de laisser de côté.

Les mentalités peuvent encore évoluer, d'autant que les membres de l'équipe de coordination ne seraient pas forcément défavorables à mettre en place des espaces de paroles de ce type. Cela pourrait notamment être organisé dans le cadre de moments festifs, moins formels, n'effrayant pas les jeunes. De plus, il semble difficile que ce soient les éducateurs eux mêmes qui soient en charge de recueillir leurs opinions, car cela ne pourrait que biaiser les résultats. Il est clair que les modalités restent à être pensées au sein du service, voire de l'association, mais ne doivent pour autant pas être mises de côté. De plus, il faut garder en tête que le CNESMS a bien donné comme objectif à l'évaluation externe de vérifier l'intérêt des établissements et services aux problématiques de ce type, et que cela pourrait constituer un point négatif pour le CoDASE. Toutefois, nous ne souhaitons pas jeter le haro sur la démarche d'évaluation interne au sein du CoDASE qui, à notre sens, a mis en œuvre une démarche particulièrement intéressante et productrice.

Pour conclure plus largement sur la loi de 2002-2 rénovant l'action sociale et médico-sociale, il semble que cette nouvelle législation soit, dans son esprit, largement positive pour les services concernés, mais encore plus pour les usagers. Rappelons que cette loi est née de constatations de maltraitances institutionnelles, notamment à l'égard des personnes âgées et des personnes handicapées. L'intérêt d'un tel dispositif législatif est donc bien de réduire au maximum les possibilités de mauvais traitement envers les usagers des services sociaux et médico-sociaux. De plus, l'introduction de l'évaluation interne dans les fonctionnements des services semble positive, comme nous avons essayé de le démontrer dans ce travail. Toutefois, nous ne pouvons éluder le risque d'utiliser les résultats des évaluations à des fins

de contrôle, budgétaire par exemple. Les professionnels n'ont pas exprimé d'angélisme vis-à-vis de cette possibilité et tiennent à rester vigilants à de potentielles dérives. De même, si nous avons avancé l'hypothèse de renforcement de la lisibilité des services, tels que ceux de prévention spécialisée, cela pourrait aussi permettre des arguments aux personnes qui n'approuvent ces modes d'intervention. Dans le contexte sécuritaire promu par le gouvernement actuel, cela peut en effet présenter un risque de dérive répressive, au détriment des pratiques éducatives mises en œuvre par les services de prévention spécialisée. il faut donc garder une forte vigilance vis-à-vis des démarches d'évaluation et vérifier leur articulation avec les évaluations externes lorsque celles-ci seront mises en œuvre.

GLOSSAIRE

AEMO	Action Educative en Milieu Ouvert
AFPA	Association pour la Formation Professionnelle des Adultes
ANEMS	Agence Nationale de l'Evaluation de la qualité des établissements Sociaux et Médicaux-Sociaux
ANPE	Agence Nationale Pour l'Emploi
CNE	Conseil National de l'Evaluation
CNESMS	Conseil National de l'Evaluation Sociale et Médico-Sociale
CNLAPS	Comité National de Liaison des Associations de Prévention Spécialisée
CVS	Conseil de Vie Sociale
CoDASE	Comité Dauphinois d'Action Socio-Educative
CREAI	Centre Régional pour l'Enfance et l'Adolescence Inadaptée
CUCS	Contrats Urbains de Cohésion Sociale
GRIF	Groupe de Recherche d'Ile de France
IFTS	Institut de Formation des Travailleurs Sociaux
LOLF	Loi Organique relative aux Lois de Finances
RMI	Revenu Minimum d'Insertion
RQA	Référent Qualité Associatif
SFE	Société Française de l'Evaluation
UNIOPSS	Union Nationale Inter-fédérale des Organismes Privés Sanitaires et Sociaux
URIOPSS	Union Régionale Inter-fédérale des Organismes Privés Sanitaires et Sociaux

BIBLIOGRAPHIE

✓ Les lectures effectuées lors du stage de première année au service de prévention du CoDASE, utiles à la réflexion pour le mémoire

➢ **Les ouvrages**

- CHARLEUX François et GUAQUERE Daniel *Evaluation et qualité en action sociale et médico-sociale*, ESF Editeurs, 2003
- CROZIER Michel et FRIEDBERG Erhard *L'Acteur et le système*, Editions du Seuil, 1977
- DANANCIER Jacques *Mener l'évaluation interne dans les établissements et services sociaux et médico-sociaux*, Ed. Dunod, 2004
- DUCALET Philippe et LAFORCADE Michel *Penser la qualité dans les institutions sanitaires et sociales*, Ed. Seli Arslan, 2004
- ERHENBERG Alain *Le Culte de la performance*, Editions Hachette Littératures, collection Calmann-Lévy, 1991
- JANVIER Roland et MATHO Yves *Mettre en œuvre le droit des usagers dans les organisations sociales et médico-sociales*, Ed. Dunod
- JOING Jean Luc *Ethique et qualité dans les services humains*, Ed. L'Harmattan, 2002
- LECOMPTE Daniel *De la complexité en Prévention Spécialisée*, Educateurs et prévention – sciences humaines et travail social, Ed. L'Harmattan, 2002

➢ **Les revues**

- JEM du CODASE n° 95

➢ **Les sites Internet consultés**

- Légifrance : *Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale*, Journal officiel du 3 janvier 2002
- Oasis : les forums du portail du travail social travail-social.com
- www.social.gouv.fr
- www.cohesionsociale.gouv.fr

➢ **Les articles, documents, rapports**

- Synthèse de l'intervention de Jean Jacques BONNIOL effectuée par Eric ROUSSEL *L'évaluation : une culture à construire dans la branche*, novembre 2002
- LABBE Philippe *Contribution à la journée d'étude du CODASE*, 8 février 2005
- Discours de Stéphane PAUL *Installation du CNESMS*, 15 avril 2005
- Note d'information de l'association Réseau 38 *Les fondements de l'évaluation*, juin 2005
- Rapport du CTS *Ethique des pratiques sociales et Déontologie des travailleurs sociaux : la nécessaire question du sens et des limites des interventions sociales*, février 2001

✓ Les lectures effectuées spécifiquement pour le mémoire :

➢ **L'évaluation**

- BOUQUET Brigitte, JAEGER Marcel, SAINSAULIEU Ivan (dir), *Les défis de l'évaluation en action sociale et médico-sociale*, Editions Dunod, Paris, 2007
- CAUQUIL Guy et LAFORE Robert (dir), *Evaluer les politiques sociales*, Paris, L'Harmattan, Société Française de l'évaluation, 2006
- CONAN Michel, *L'Evaluation constructive : théorie, principes et éléments de méthode*, Editions de l'Aube, Paris, 1998
- CNESMS, *L'évaluation interne : guide pour les établissements sociaux et médico-sociaux*, septembre 2006
- Conseil National de l'évaluation, *Le Petit guide de l'évaluation*, 2002
- Informations sociales 126 *Actualités des contrôles*, août 2006
- Les cahiers de l'actif n° 366/367, *Evaluation interne et qualité dans les établissements et services sociaux et médico-sociaux*, novembre/décembre 2006
- Lien social n° 654 *Pour une relecture critique de la loi 2002-2* par Lionel JULIENNE
- Lien social n° 742 : *Où en est l'application de la loi 2002-2 ?* par Jacques TREMINTIN ; *La loi donne la parole à ceux qui ne l'avaient pas* par Jean Bernard PATURET
- MARTIN Gérard (dir), *Processus d'évaluation et production des politiques publiques*, L'Harmattan, Paris, 1998
- PROMOFAF Rhône Alpes, Les Actes, *L'évaluation : une culture à construire dans la branche*, Journée régionale des adhérents du vendredi 22 novembre 2002 à Lyon-Bron
- Revue Directions n° 9, juin 2004 *Evaluation interne, le pari de la qualité* par Pierre DEROUCH

- ROUX Marie-Agnès, *L'évaluation de la qualité dans le champ social et médico-social : regard analytique sur le contexte conceptuel et représentationnel*, article de la revue de sciences humaines et sociales n° 101-102, 2004
- UNIOPSS, *Actualité relative à l'évaluation telle que prévue par la loi 2002-2 et mobilisation de l'UNIOPSS*, Paris, 15 mai 2007
- VIVERET Patrick, *L'Evaluation des politiques et des actions publiques. Propositions en vue de l'évaluation du Revenu Minimum d'Insertion*, Rapport au Premier Ministre, Paris, La Documentation Française, 1989

➢ Les articles de loi et notes d'information du CNESMS (aujourd'hui ANEMS)

- La loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale
- Note d'information : DGAS /5B n° 2004/96 du 03/03/04 relative aux actions favorisant l'évaluation et l'amélioration continue de la qualité dans les établissements sociaux et médico-sociaux
- Note d'orientation n° 1 du CNESMS *Le champ de l'évaluation : complémentarité entre évaluation interne et évaluation externe* du 10 novembre 2005
- Note d'orientation n° 2 du CNESMS *Procédures, références et recommandations de bonnes pratiques professionnelles* du 24 janvier 2006
- Décret n° 2007-975 du 15 mai 2007 fixant le contenu du cahier des charges pour l'évaluation des activités et de la qualité des prestations des établissements et services sociaux et médico-sociaux
- Loi n° 2006-1640 du 21 décembre 2006 de financement de la Sécurité sociale pour 2007
- Décret n° 2007-324 du 8 mars 2007 portant diverses dispositions relatives à l'Agence Nationale de l'Evaluation et de la Qualité des Etablissements Sociaux et Médico-Sociaux
- Décret n° 2007-442 du 25 mars 2007 relatif au Conseil Scientifique de l'Agence Nationale de l'Evaluation et de la Qualité des Etablissements Sociaux et Médico-Sociaux

➢ Les ouvrages théoriques

> L'apprentissage organisationnel :

- BAUMARD Philippe, *La Gestion stratégique de la connaissance,* Masson, Paris, 1996

- Jean-Philippe BROOTZ, *Prospective appliquée : création de connaissances et apprentissage organisationnel*, thèse CNAM, Paris, 2003
- NONAKA Ikujiro et TAKEUCHI Hirotaka, *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*, De Boeck et Larcier SA, Bruxelles, 1997
- PESQUEUX Yvon (avec la collaboration de DURANCE Philippe, *Apprentissage organisationnel, économie de la connaissance : mode ou modèle ?*, Série Recherche n° 6 des Cahiers du Lipsor, septembre 2004
- POLANYI Marcel, *The Tacit dimension*, Garden city, New York, 1967
- TARONDEAU Jean-Claude, *Le Management des savoirs*, Que sais-je, PUF, Paris, 2002
- TEULIER Régine et LORINO Philippe, *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*, La Découverte, Paris, 2005

> Les concepts mobilisés

- DURKHEIM Emile, *Les règles de la méthode sociologique*, Flammarion, Paris, 1988
- FERREOL Gilles, CAUCHE Philippe, DUPREZ Jean-Marie, GADREY Nicole et SIMON Michel, *Dictionnaire de sociologie troisième édition*, Armand Colin, Paris, 2002
- GOFFMAN Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*, Les Editions de Minuit, Paris, 1973
- GOFFMAN Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne : Les relations en public*, Les Editions de Minuit, Paris, 1973
- WEBER Max, *Economie et société : les catégories de la sociologie*, Edition Pocket, Paris, 1995

ANNEXES