



HAL
open science

Usages et rôles de l'évaluation dans un partenariat : cas d'un dispositif en faveur d'élèves agissant par comportements-défis

Isabelle Boussarie

► To cite this version:

Isabelle Boussarie. Usages et rôles de l'évaluation dans un partenariat : cas d'un dispositif en faveur d'élèves agissant par comportements-défis. Education. 2019. dumas-02432531

HAL Id: dumas-02432531

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02432531>

Submitted on 8 Jan 2020

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License



Master Sciences de l'Éducation

Spécialité : Scolarisation et Besoins éducatifs particuliers

Usages et rôles de l'évaluation dans un partenariat

Cas d'un dispositif en faveur d'élèves agissant par comportements-défis



Isabelle BOUSSARIE

Directrice de mémoire : Corinne MÉRINI

2018/2019

ESPE, Université Clermont-Auvergne

Chemin faisant ...

J'ai rencontré trois grands pédagogues, grands chercheurs, grandes personnes :

Serge, qui m'a ouvert la voie,

Sylvie, qui m'a donné, puis redonné, puis redonné ... la foi,

Corinne, ma directrice, qui a balisé l'itinéraire et m'a rattrapée lorsque j'ai trébuché.

Un immense merci à vous trois.

Et tout mon respect à Alain Gineyts.

J'ai débuté ce parcours portée par mes quatre vies-motrices,

aujourd'hui, il n'y en a plus que trois.

J'ai été ravitaillée par de généreux colibris, en énergies multiples et très durables.

A vous tous, ma plus profonde gratitude.

Et à l'esprit de mon père.

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	5
Introduction	7
Première partie : le contexte	9
1. Les prescriptions institutionnelles	9
2. Des éléments de nécessité, sur le terrain	16
Deuxième partie : le cadre théorique	25
1. L'évaluation	25
2. Le partenariat.....	41
Troisième partie : la recherche	45
1. Choix méthodologiques	45
2. Présentation et caractérisation de CAP	48
3. L'évaluation de CAP	57
Quatrième partie : liens entre évaluation et partenariat	63
1. Analyse d'un sondage	63
2. Analyse de l'enregistrement audio d'un point de pilotage départemental.....	72
3. Synthèse des analyses.....	76
Conclusion	79
Bibliographie	81
Annexes	

Introduction

En juin 2013, l'Inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'Adaptation et de la Scolarisation des Élèves en Situation de Handicap (IEN ASH) de mon département a suggéré au Directeur académique des Services de l'Éducation nationale d'ouvrir un poste de Chargé de mission pour les élèves au « comportement difficile », selon les termes alors admis. Il avait prévu, en accord avec sa principale interlocutrice, inspectrice, à l'Agence régionale de Santé (ARS), que cette mission consisterait pour une grande part à porter des partenariats* entre leurs deux services, à destination de ce public.

J'ai inauguré ce poste à la rentrée 2013/2014 et ne l'ai toujours pas quitté. Entre autres missions, il m'a amenée à accompagner la création de Cellules d'Accompagnement pluri-disciplinaires expérimentales (CAPE)¹ sur 7 territoires du département et à participer à la coordination de leurs actions.

Dans un accord tacite avec leurs deux maîtres d'œuvre - l'IEN ASH et l'inspectrice ARS - j'ai progressivement assumé différentes fonctions de coordination de ces cellules, notamment celle de leur évaluation, sans parvenir toutefois à un cadre formel ou opérationnel satisfaisant à mon sens. D'où le besoin, pour moi, de « creuser plus loin » la question de l'évaluation de ce type de dispositifs* éducatifs engageant des acteurs de différents champs.

Dans le même temps, l'Agence régionale de Santé et la Direction des Services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN) ont suivi le mouvement législatif national qui incite à plus de coopération entre les services de l'Etat au bénéfice des usagers à besoins particuliers et, plus largement, du cheminement vers une société inclusive.

Dans ce contexte, il m'a semblé fondamental de comprendre les fondements théoriques de ce « changement paradigmatique » (Thomazet, 2008). Le parcours « Scolarisation et Besoins éducatifs particuliers » du master 2 « Sciences de l'Éducation » de l'Université Clermont-Auvergne m'a aidée à mieux comprendre les fondations et les enjeux de ce mouvement. Ce mémoire de recherche vise à

* Les termes suivis d'un astérisque seront définis ultérieurement.

¹ Depuis 2017, les cellules ayant été pérennisées, le E de « expérimentales » a disparu de l'acronyme initial, ainsi devenu CAP. Ce dispositif sera présenté dans la troisième partie de ce mémoire.

préciser certains éléments de cette compréhension globale - ceux qui concernent l'évaluation d'actions partenariales - et à opérationnaliser ces éléments dans une analyse de l'évaluation du dispositif* CAP¹.

La première partie vient installer le contexte de cette recherche. Elle rappelle tout d'abord rapidement les attentes institutionnelles récentes en matière d'évaluation et de partenariat. Elle reprend ensuite succinctement les constats qui rendent ces deux questions prégnantes dans le cadre de l'accompagnement des élèves au comportement difficile. Ainsi, elle nous amène à problématiser notre recherche.

La deuxième partie s'intéresse au cadre théorique de l'évaluation de dispositifs éducatifs et au partenariat. Elle nous permet de finaliser notre question de recherche.

Dans ce cadre théorique mieux cerné, la troisième partie expose notre méthodologie de recherche et son application au dispositif CAP, dont nous prenons le temps d'étudier le fonctionnement et le processus d'évaluation.

Enfin, nous examinons les liens entre évaluation et partenariat que l'ensemble de ces éléments permettent d'envisager dans ce contexte opérationnel et, dans la mesure du possible, de manière plus globale.

Première partie : le contexte

Notre domaine de recherche recoupe deux questions, celle de l'évaluation et celle du partenariat, qui solidarisent nos institutions, leurs acteurs et leurs usagers, de manière plus ou moins visible et élaborée.

Nous précisons tout d'abord les contenus de la commande de ces institutions (Ministère de la Santé, Ministère de l'Éducation nationale, Secrétariat d'État chargé des personnes handicapées et de la lutte contre l'exclusion, et leurs déclinaisons locales : Agence régionale de Santé (ARS) et DSDEN) en termes de partenariat et d'évaluation. Nous examinons ensuite en quoi ces objets répondent effectivement à des besoins lorsqu'on s'intéresse à l'accompagnement des élèves aux comportements difficiles. Ainsi, nous pourrions problématiser notre question de recherche sur les liens qui unissent ces deux objets.

1. Quelles sont les prescriptions institutionnelles en termes de partenariat et d'évaluation ?

Au-delà de sa visée descriptive, cette étude doit nous permettre de vérifier si cette commande est claire ou si, au contraire, elle porte déjà des écarts susceptibles de gêner le développement de pratiques conjointes et leur évaluation.

1.1. La prescription de partenariat est forte mais relativement récente

Les métiers de l'éducation spécialisée et de l'enseignement se sont structurés et développés à partir de valeurs et selon des logiques radicalement différentes. Jusqu'en 1975, le modèle ségrégatif dominant la question de la scolarisation des enfants atypiques, ils ont de fait très peu de points de contact et agissent même plutôt en défiance les uns vis-à-vis des autres. En 1975, la « Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées » « pose les droits de la personne handicapée, et notamment la notion de maintien en milieu ordinaire chaque fois que possible » (Didier-Courbin & Gilbert, 2005), fondant ainsi juridiquement la notion d'intégration scolaire. Dans ce nouveau contexte, enseignants - spécialisés ou non - et éducateurs devraient coopérer davantage ; pour autant, on observe que, dans la grande majorité des cas, ces rapprochements ont en fait lieu uniquement au sein des institutions

spécialisées pour enfants. En effet, une loi de la même année oblige l'Éducation nationale à pourvoir ces dernières en moyens d'enseignement (postes d'enseignants spécialisés). Si les enfants à « besoins éducatifs particuliers », selon la terminologie initiée en 1978 dans le rapport Warnock, entrent désormais plus facilement dans les écoles de droit commun, ils y restent majoritairement scolarisés dans des dispositifs isolés ou dans des filières parallèles, pris en charge par des enseignants spécialisés. Et, surtout, ce sont eux qui ont la charge de la preuve de leur adaptabilité aux attentes scolaires.

Les droits des personnes à besoins particuliers vont considérablement évoluer au début du XXI^{ème} siècle, au niveau international, avec notamment le remplacement en 2001 de la CIM (classification internationale des maladies) par la CIF (classification internationale du fonctionnement), qui fait entrer l'environnement, sur lequel on peut agir, dans la définition du handicap. Suivant cette logique, en France, la Loi 2005-102 de février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » permet de dépasser la perspective d'intégration de la loi de 1975 vers celle de l'inclusion ou plus exactement d'une société inclusive. Elle oblige à la modification de nombreux codes législatifs : de l'éducation, du travail, de l'action sociale et des familles, de la construction et de l'habitation, etc. Ses deux principes-phares, l'accessibilité et le droit à la compensation, obligent à une transformation radicale de la manière de penser l'environnement, scolaire notamment, et l'accompagnement des personnes. Elle vient ainsi questionner la collectivité et l'Etat sur les actions à mettre en œuvre pour permettre aux personnes en situation de handicap de mieux participer à la vie sociale, donc aux élèves d'être scolarisés, autant que faire se peut, dans leur « école de référence ». Pour ce faire, l'École doit s'ouvrir davantage aux familles et aux professionnels qui accompagnent les élèves à besoins particuliers ; elle doit apprendre à travailler non plus à côté mais avec eux.

Dans le même temps, l'idée de partenariat - forme spécifique de coopération que nous caractériserons plus avant par la suite - a également fait son propre chemin institutionnel. C. Mérini (2006) relève qu'elle s'est d'abord imposée dans le monde économique, dans les années 60, pour désigner « un dispositif complexe ayant visée de performance et d'efficacité technologique ». Ces notions de performance et d'efficacité orientent « résolument [vers] l'action et la résolution de problèmes », ce qui leur confère sans doute un charme suffisamment fort pour que, malgré les réticences liées à l'entrée d'une logique entrepreneuriale dans la gestion de services aux personnes, le secteur socio-éducatif s'en empare rapidement.

Dominique Paturel (Paturel, 2007) explique ainsi l'attrait du secteur social pour le partenariat :

« Au sein d'un contexte où les ressources octroyées aux services sociaux sont en diminution, il n'est guère surprenant de constater le nombre de décideurs institutionnels, aussi bien publics que privés, incitant leurs personnels à définir de nouvelles formes de collaboration. Dans un certain discours politique, la notion de partenariat est même fréquemment l'objet d'inflation tous azimuts où l'on serait en présence, rien de moins, que d'une véritable panacée à tous les problèmes organisationnels modernes. » (p.94)

Le mouvement public de décentralisation donne, en outre, aux collectivités de l'autonomie dans leur propre gouvernance et, par conséquent, dans leur capacité à négocier directement avec les différentes instances de leur environnement. Et du côté des professionnels, il y a un vrai souci de faire évoluer les pratiques, de faire mieux ce qu'on faisait avant et de chercher d'autres façons de faire autrement, plus efficacement.

Diminution des ressources, essoufflement des pouvoirs publics face aux problèmes sociaux, émergence du local, nécessaire évolution des pratiques : on retrouve dans les secteurs de l'éducation spécialisée et de l'enseignement tous ces facteurs d'ouverture du champ social vers le partenariat.

Il serait intéressant de reprendre la démarche d'analyse textuelle de 3 circulaires du Ministère de l'Éducation nationale faite par Corinne Mérini (2006) pour y lire – directement et entre les lignes – la manière dont l'École, pour sa part, envisage le partenariat. Nous nous contenterons ici de constater que ce ministère et celui de l'action sociale et de la santé y consacrent aujourd'hui des textes entiers (ou des parties conséquentes de textes), parfois co-signés : création des Unités d'Enseignement externalisées, transformation des ITEP en Dispositifs ITEP (décret et cahier des charges), création des Pôles Ressources de Circonscription. Dans la région Auvergne-Rhône-Alpes, une convention, dite « de partenariat » par ses signataires, a même été signée le 21 septembre 2016 entre les 3 rectrices concernées et la directrice de l'Agence régionale de Santé (Agence régionale de santé & Région académique Auvergne - Rhône Alpes, 2016). Le partenariat, ou en tout cas l'action commune, ne se lit plus entre les lignes, c'est une injonction officielle.

On entend bien ici, comme dans d'autres textes officiels récents, que son intérêt est double : il est d'une part l'instrument privilégié de la décentralisation et d'autre part le garant de la continuité des parcours des personnes avec handicap ou en grande difficulté. C.Mérini y voit elle aussi deux intérêts, mais sensiblement différents : « Le travail en partenariat semble donc être le reflet de la double ambition

qui consiste à « agir de concert », c'est-à-dire ensemble pour mieux prendre en compte l'hétérogénéité du contexte, et résoudre une série de problèmes qui résistent aux modes de résolution antérieurs ce qui provoque des effets de changement. » (Mérini, 2006, p. 12).

Nous notons toutefois que, du point de vue sémantique, les textes et conventions que nous avons mentionnés ne s'attachent pas à définir précisément leur acception du terme partenariat. Il semble qu'ils s'intéressent surtout aux accords interinstitutionnels qui permettent de développer des pratiques conjointes considérées comme nécessaires à la mise en œuvre d'une société inclusive, comme nous le verrons sous peu (point 2.).

Portons maintenant notre attention sur la prescription d'évaluation dans nos institutions.

1.2. La prescription d'évaluation est très différente selon l'institution considérée

Dans le secteur médico-social, l'évaluation est aujourd'hui systématique et plurielle : évaluation des actions, évaluation des situations personnelles des usagers, évaluation de fonctionnement des services Institutionnellement, l'obligation d'évaluation des services est instaurée par la loi 2002-2 du 2 janvier 2002, sous deux formes :

- Une évaluation interne, 2 fois tous les 15 ans, avec ou sans le concours d'un auditeur extérieur.
- Une évaluation externe, prise en charge par l'ANESM, Agence nationale pour l'Évaluation sociale et médico-sociale Dans ce cadre, les établissements et services médico-sociaux (ESMS) doivent montrer en quoi leurs actions sont conformes aux recommandations de bonnes pratiques professionnelles éditées par cette agence.

Cette loi enclenche une réforme budgétaire et institue un nouveau cadre de contractualisation entre, d'une part, les ARS (Directions départementales des Affaires sanitaires et sociales, jusqu'en 2009) et l'État, et, d'autre part, les ARS et les ESMS : les CPOM, contrats pluri-annuels d'objectifs et de moyens. Depuis fin 2018, tous les ESMS de notre département sont « sous CPOM » avec l'ARS. Ces contrats permettent aux établissements et services de disposer d'allocations stables et adaptées à leur projet d'activité sur 3 ans, mais ils les contraignent en retour à « rendre des comptes » : un suivi périodique (annuel) prenant appui sur les outils du dialogue de gestion et une évaluation finale du contrat sont inscrits dans les principes des CPOM. Appelés à devenir une déclinaison des plans

régionaux de santé, ces contrats viendront également contrôler la bonne application des directives ministérielles.

L'évaluation des situations des usagers et le suivi de leurs parcours sont certes moins institutionnalisés. Nous avons toutefois constaté l'intérêt et le soutien des inspecteurs de l'ARS pour des dispositifs mis en place par certaines associations porteuses d'ESMS et ayant pour objectif de mesurer l'évolution des comportements des enfants / jeunes depuis le début de leur accompagnement.

Enfin, une instruction du 12 avril 2016 de la direction générale de la cohésion sociale a créé un nouvel outil pour la bonne mise en œuvre de la démarche « une réponse accompagnée pour tous », pilotée par M.-S.Desaulle² à la suite du rapport « zéro sans solution » de D.Piveteau (Piveteau, Acef, Debrabant, Jaffre, & Perrin, 2014) : les PCPE ou pôles de compétences et de prestations externalisées. Nécessairement rattaché à un établissement ou service médico-social, un PCPE vise à élargir l'offre de prestations directes à ses usagers afin de mieux répondre à la diversité de leurs besoins. Un tel pôle fait l'objet d'un financement négocié avec l'ARS (nouveaux crédits ou redéploiement de ceux alloués lors de la signature du CPOM) et doit donc rendre des comptes annuels sur l'utilisation de ce budget. Courant 2018, les ARS et les Centres régionaux d'Études, d'Actions et d'Informations en faveur des personnes en situation de vulnérabilité (CREAI) ont par ailleurs édité un cahier des charges des rapports annuels de fonctionnement des PCPE qui obligent les établissements et services porteurs de ces pôles à un suivi extrêmement précis des prestations engagées dans les accompagnements et de l'évolution du parcours de la personne qui en a bénéficié.

Depuis longtemps donc, et à bien des niveaux, l'évaluation fait partie de la culture médico-sociale. *A contrario*, si l'évaluation des connaissances et compétences des élèves fait l'objet de beaucoup d'attentions et d'une littérature abondante dans l'institution scolaire, celle des actions pédagogiques est plus délicate et semble surtout dédiée à la vérification de la fidélité aux programmes, apanage du corps d' « inspection », non du corps enseignant, et, pour le second degré, au pilotage des établissements, dans lequel les enseignants ne sont pas - ou très peu - impliqués.

² La ministre des Affaires sociales, de la Santé et des Droits des femmes, et la secrétaire d'État chargée des Personnes handicapées et de la Lutte contre l'Exclusion, ont confié pour mission à Marie-Sophie Desaulle de préciser les étapes et les modalités permettant la mise en œuvre progressive du rapport Zéro sans solution. Elle a rendu une première feuille de route pour la Conférence nationale du handicap de décembre 2014. <https://www.fnaseph.fr/handicap/54-actualites-du-handicap/246-mission-confiee-a-marie-sophie-desaulle-sur-l-accompagnement-des-personnes-en-situation-de-handicap>, site consulté le 08/08/2018 à 09 :27.

Une réserve s'impose pour ce qui concerne les « innovations pédagogiques » pilotées par le MEN, en général assorties d'un volet « évaluation ». Dans ce cadre, si la commande paraît claire, les modalités de sa mise en œuvre le sont nettement moins. Cette assertion s'appuie par exemple sur les « problèmes peu résolubles » rencontrés par une équipe de chercheurs de l'université de Caen appelée à répondre à une demande institutionnelle « d'évaluation des effets de la promulgation de l'article 34 [de la loi d'orientation et de programme du 23 avril 2005] sur les innovations et expérimentations dans les écoles, collèges et lycées » (Bart, Lahanier-Reuter, & Reuter, 2013).

Plus concrètement, nous observons quotidiennement, dans notre pratique professionnelle et dans nos lectures de la presse syndicale, toutes les réticences que l'idée d'évaluation des actions pédagogiques soulève auprès de nos collègues enseignants. Notre propos ici ne veut ni justifier ni reprocher cette frilosité. Nous questionnons uniquement la culture de l'évaluation chez les enseignants. Cette culture est très développée - renseignée, enseignée, ritualisée - pour ce qui concerne l'évaluation des connaissances et des compétences des élèves. Mais elle l'est nettement moins pour ce qui concerne les actions pédagogiques. Celle-ci, comme nous l'avons déjà mentionné, ressort de la responsabilité du corps inspectoral, ce qui, d'une part, la rattache à une notion de contrôle (de la bonne application des instructions) et, d'autre part, n'engage pas le corps enseignant, c'est-à-dire ne les responsabilise pas (nous aurons l'occasion de revenir sur ces points ultérieurement).

Nous pointons donc ici deux cultures très différentes de l'évaluation selon les institutions considérées, tout comme nous avons relevé auparavant deux approches distinctes du partenariat. Dès lors, que nous disent les textes du croisement de ces deux champs ?

1.3. Qu'en est-il de la demande institutionnelle d'évaluation des actions conjointes entre enseignants et éducateurs ?

Nous avons considéré des textes, parfois interinstitutionnels, engageant au développement de pratiques conjointes. Voyons ce qu'ils proposent quant à l'évaluation de ces pratiques.

Dans le cadre des PCPE, par exemple, même si les prestations envisagées sont portées à part égale par des acteurs de différents champs, seul le service ou l'établissement médico-social porte officiellement la responsabilité de l'évaluation, et son seul destinataire désigné est l'ARS dont il dépend. Donc, dans ce cadre, si des enseignants font partie du pôle de compétences et de prestations externalisées, encore une fois, ils ne sont pas responsables de son évaluation.

Dans notre région, une convention interinstitutionnelle récente, signée en 2016 par l'ARS et les trois académies de notre région (Agence régionale de santé & Région académique Auvergne - Rhône Alpes, 2016), constitue un guide commun auquel les maîtres d'œuvre institutionnels se réfèrent manifestement beaucoup pour piloter leurs services respectifs et les engager dans une évolution de leurs métiers et de leurs pratiques. Or cet accord ne mentionne l'évaluation des actions conjointes que dans sa fiche thématique 7 et dans sa fiche action 9, d'ailleurs intitulée « observation et évaluation ». Cette dernière mission y est confiée à un organisme tiers, le CREA³, et les modalités d'enquête prévues n'impliquent pas les professionnels engagés dans les actions conjointes. La fiche précise les « observations » et recueils de données attendus, elle exige des « suivis de cohortes » et indique à quelles instances les résultats de ces actions sont destinés ; mais à part dans son titre, elle ne reprend jamais le terme « évaluation ». Finalement, dans cette convention, les seuls éléments relevant effectivement d'une démarche d'évaluation (que nous définirons en deuxième partie de ce mémoire) apparaissent dans la fiche consacrée aux actions de formation et à la recherche, qui liste les 3 indicateurs à renseigner sur l'impact de ces actions.

Enfin, à travers notre expérience de la coordination de dispositifs de coopération entre ARS et DSDEN, nous observons que la question de l'évaluation des actions a été prévue dès la création de ces dispositifs, qu'elle est portée par leurs maîtres d'œuvre institutionnels, parfois même par leurs acteurs, mais que les destinataires, les contours et les modalités d'une évaluation partenariale sont encore loin d'être définis.

En conclusion, nous notons que :

- Les ESMS rendent effectivement des comptes à leurs organismes de tutelle (ARS et associations) sur l'impact sur leur fonctionnement de leur implication dans des actions conjointes.
- L'éducation Nationale peine encore à évaluer ces actions pour son propre compte, mais l'injonction d'évaluation est de plus en plus pressante.

³ Centre régional d'Études, d'Actions et d'Informations en faveur des personnes en situation de vulnérabilité

- Dans notre région, l'expression officielle d'attentes précises, communes aux deux institutions, en matière d'évaluation des actions conjointes, est quasiment inexistante, même si cette question est « au travail » depuis la création de ces partenariats.

Pour autant, et c'est ce que nous nous proposons de montrer maintenant, l'évaluation et le partage d'actions entre professionnels de différents champs sont particulièrement nécessaires à l'accompagnement des élèves présentant des difficultés ou des troubles du comportement.

2. En quoi partenariat et évaluation constituent-ils des éléments de nécessité, sur le terrain ?

Avant de répondre à cette question, il nous semble important d'aborder un point de terminologie concernant le public visé.

Nous venons d'utiliser l'expression « présentant des *difficultés* ou *troubles* du comportement », la distinction entre ces termes s'établissant au niveau médical : on ne peut parler de trouble que s'il a fait l'objet d'un constat médical. Or les manifestations diverses de ce trouble ou de ces difficultés - l'annexe 2 en est une illustration - engagent déjà dans la confusion, ou, en tout cas, empêchent de se faire une représentation précise des handicaps qui peuvent leur être rattachés.

Tous les textes du secteur médico-social ainsi que certaines publications de l'Éducation nationale se référant à ce public reprennent pour le définir les éléments contenus dans le décret 2005-11 du 6 janvier 2005 portant sur les « conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques », à savoir ;

« [...] enfants, adolescents ou jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. Ces enfants, adolescents et jeunes adultes se trouvent, malgré des potentialités intellectuelles et cognitives préservées, engagés dans un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions conjuguées et à un accompagnement personnalisé [...] »

Notons au passage que ce décret stipule déjà la nécessité d'un partage d'actions.

Dans l'Éducation nationale, la désignation de ce public est nettement plus problématique. Après avoir longtemps utilisé le terme de « trouble » du comportement alors qu'aucun diagnostic médical n'avait été posé, l'utilisation de l'expression « difficultés de comportement » commençait à s'imposer dans notre département quand deux autres options, radicalement opposées, sont apparues :

- celle, portée par différents syndicats, qui fait nettement porter la charge des difficultés de scolarisation aux enfants en les qualifiant d' « élèves perturbateurs » voire « hautement perturbateurs »,
- celle, portée par notre DSDEN, qui, pour éviter de charger davantage ces enfants et pour sortir des approches des scolarisations par la pathologie, propose de les mentionner comme des « élèves pour lesquels l'institution n'a pas trouvé de réponse adaptée », ce qui ne dit plus rien ni de leurs difficultés ni des spécificités de leurs besoins (les élèves pour lesquels la réponse de l'école n'est pas satisfaisante ne présentent pas tous des comportements déviants, ou alors ces comportements sont les symptômes d'autres troubles, nécessitant des modalités d'accompagnement distinctes).

Ces questions sémantiques sont tout sauf anodines, et nous savons d'expérience que les poser au sujet de ces élèves revient à avancer en terrain piégé. Aussi, sans aller plus loin dans la justification de ces choix, utiliserons-nous le terme de « comportement-défi », ainsi que le propose D.Piveteau en préambule de son rapport (Piveteau et al., 2014), ou l'expression « élèves au comportement difficile » lorsque le premier choix alourdit la syntaxe, tout en gardant en tête que ces comportements sont la manifestation de difficultés psychologiques, ainsi que l'indique le décret 2005-11 cité ci-dessus.

Mais déjà, les professionnels de nos deux institutions ne s'appuient pas sur les mêmes principes et n'utilisent donc pas les mêmes termes pour définir un public pour lequel ils sont néanmoins appelés à coopérer, comme nous allons le voir immédiatement.

2.1. Les besoins spécifiques de ces enfants ou jeunes et de leurs familles appellent le partage des actions

Traiter des besoins spécifiques d'un public aussi mal défini peut sembler d'emblée voué à l'échec. Pour autant, face à la gravité et à la complexité des cas, face aux difficultés liées à leur

accompagnement, les professionnels n'ont pas attendu une définition plus précise pour prendre du recul par rapport à leurs pratiques et en dégager, autant que possible, des invariants.

Lors d'un groupe de réflexion avec des SESSAD⁴, nous avons constaté que les enfants / jeunes constituant notre public ont tous vécu une « attaque du lien », soit directement (séparation d'avec un proche, perte d'un appui adulte important, ...), soit indirectement (séparation de proches, entourage familial ou social conflictuel, ...). De ce fait, les actions conjointes ET négociées, surtout lorsqu'elles engagent également la famille et l'enfant, contribuent à réparer, symboliquement, ce lien mis à mal.

Plus globalement, l'AIRe, association des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP) et de leurs réseaux, qui a largement porté l'évolution de ces instituts vers la forme de « dispositifs ITEP », justifie son choix du concept de dispositif par le fait qu'il est « plus ouvert et adaptable à la diversité des parcours qu'il convient de construire en réponse aux besoins des jeunes accueillis en ITEP qui ont la particularité, entre autres, de refuser ce dont ils ont le plus besoin ... » (Collectif AIRe, 2015). Pour amener ces jeunes à accepter les aides, la force de conviction et l'intelligence collectives augmentent les chances de réussite.

Enfin, le rapport « zéro sans solution » apporte assez d'exemples de situations critiques, du point de vue de la scolarisation et des parcours de vie, pour justifier cette assertion :

« Les situations critiques appellent une réponse préventive, et donc structurelle. Les transformations qui permettront de limiter au minimum les ruptures de parcours sont aussi celles qui, ayant installé de nouvelles modalités de travail entre acteurs, permettront de trouver une solution aux cas résiduels. » (Piveteau et al., 2014, p.85)

Ces « nouvelles modalités de travail entre acteurs » en appellent à la sortie des logiques tubulaires qui ont longtemps marqué le partage des accompagnements, notamment entre enseignants et éducateurs. Le travail en partenariat, que nous caractériserons ci-après, représente une réponse très pertinente à ce souhait.

Un autre trait commun aux élèves agissant par comportements-défis est l'instabilité de leur situation. Instabilité psychique, en premier lieu, mais aussi contextuelle. Qu'on la considère du point de vue de leur scolarité - durant laquelle ils passent souvent de classe en classe ou de la classe au bureau

⁴ Service d'Éducation spécialisée et de Soins à Domicile

de direction - ou d'un point de vue plus global (déménagements, changements d'école / de collège, placements sociaux, ...), les changements, fréquents et importants, marquent souvent leurs parcours de vie. Dans ce contexte, et pour assurer une cohérence dans le temps à leur accompagnement, il est nécessaire que les acteurs divers adaptent les modalités des aides à ces variations et puissent en passer le relai. Cela se pense et se réalise assez simplement quand les relations entre les acteurs sont déjà instituées ; c'est nettement plus coûteux lorsqu'il faut « reconstituer le cercle » et ses modalités de travail à chaque changement. Sans compter que, dans ces situations bancales, la stabilité de liens, la régularité de rencontres et une certaine maîtrise des modalités de travail collectif rassurent acteurs et usagers.

Parmi les accompagnants, les familles ont une place prépondérante, bien sûr, mais elles sont elles-mêmes en grande difficulté face aux comportements-défis de leurs enfants. Très dévalorisante voire culpabilisante, tant pour l'enfant que pour sa famille - ces comportements sont encore souvent perçus comme la conséquence d'une « mauvaise éducation », l'existence d'un tel comportement est d'abord déniée, en général. C'est d'ailleurs très souvent l'école qui initie la demande de notification d'un accompagnement, forçant plus ou moins consciemment les parents à accepter non seulement la situation de handicap mais aussi l'entrée dans l'univers inquiétant des institutions spécialisées.

En outre, les troubles du comportement font partie de ces « handicaps invisibles », pour lesquels il est compliqué d'obtenir des compensations. Le « parcours du combattant » souvent décrit par les parents d'enfants en situation de handicap pour faire reconnaître leurs droits et leurs besoins en est d'autant plus complexe. Et même lorsqu'elles ont accepté de reconnaître les difficultés, lorsqu'elles ont fait l'effort des nombreuses démarches nécessaires à l'obtention d'une notification d'accompagnement par un établissement ou service médico-social, le manque de places en ITEP et en SESSAD repousse encore, parfois d'une année scolaire complète, l'obtention des aides nécessaires.

Enfin, ces parents sont pour la plupart démunis pour comprendre et prendre en charge tout ce qui leur appartient dans la gestion du parcours de leur enfant. L'analyse de l'origine sociale des jeunes orientés en ITEP montre en effet qu' « une large majorité d'entre eux sont issus de familles populaires souvent éloignées de l'emploi avec pas ou peu de qualifications et dont certains parents bénéficient de

la RQTH⁵ » (Falco, 2017) ; un tiers de ces jeunes sont ou ont été pris en charge par l'aide sociale à l'enfance.

Ainsi, élèves et familles sont dans des situations particulièrement complexes et ont besoin d'aides diverses ; pédagogiques, éducatives, sociales, médico-sociales, parfois même médicales et/ou juridiques. Pour que, malgré le nombre d'acteurs en présence et l'instabilité des situations, l'accompagnement reste cohérent et n'empêche pas, par sa lourdeur, l'accomplissement de son objectif premier - la meilleure participation de l'enfant à la vie sociale - il doit être négocié, structuré, harmonisé et s'adapter à l'évolution de la situation de l'enfant et de sa famille. Ces conditions sont plus faciles à remplir lorsque les relations entre ces partenaires sont déjà en place que s'il faut réinventer des modalités de coopération pour chaque nouvelle situation-problème.

2.2. Les professionnels ont aussi besoin du partage et de l'évaluation de leurs actions

2.2.1. Dans le secteur médico-social

Comme nous l'avons noté précédemment, les professionnels du secteur médico-social pratiquent la coopération depuis plus longtemps que les enseignants. En fixant l'objectif de scolariser 80% des enfants et jeunes accueillis dans les établissements médico-sociaux dans des écoles ou collèges de droit commun en 2021, la convention ARS / DSDEN de 2016 va pousser ces professionnels à encore plus de proximité avec les structures scolaires. Dans cette perspective, les ESMS sont encore plus nettement qu'avant demandeurs du développement d'actions conjointes.

La mesure de l'impact des accompagnements sur les comportements des jeunes est considérée comme un levier crucial des actions par ces professionnels. En plus des obligations de publication de bilans et rapports d'activité que nous avons présentés plus tôt, certains d'entre eux conçoivent de leur propre chef leurs outils d'évaluation du comportement et de ses progrès. Dans la même optique, des associations porteuses d'ESMS imposent l'utilisation de référentiels élaborés à la suite long d'un travail en recherche-action. De tels outils, dont nous présentons un exemple, le ROCS, en annexe 3, leur servent à différents usages :

⁵ Reconnaissance de la Qualité de Travailleur handicapé

- Evaluation-diagnostic (en début de prise en charge),
- Outil de communication sur le comportement et son évolution, avec le jeune et/ou les autres personnes engagées auprès de lui, et avec l'équipe du service,
- Pilotage de leurs actions (entre deux phases d'accompagnement, par exemple),
- Support de travail pour un passage de relais quand l'accompagnement doit changer de main.

2.2.2. Dans le secteur de l'enseignement

Différents services départementaux de l'Éducation nationale ont proposé des démarches spécifiques pour améliorer la scolarisation des élèves au comportement difficile dans le premier degré ; ces démarches sont quasiment similaires d'un département à l'autre. La DSDEN de notre département a précisé celle qu'elle promeut dans un document initialement intitulé « protocole de gestion des élèves au comportement difficile », devenu, depuis 2018 « protocole pour une réponse accompagnée pour tous les élèves » - glissement sémantique dont nous avons déjà précisé les tenants et aboutissants. Il décrit l'échelonnement de l'engagement des différents niveaux de l'institution dans la résolution du problème rencontré (école, inspection de circonscription, inspection académique). Il propose une organisation des actions en 3 étapes :

- Observations,
- Partage des observations et hypothèses de besoins,
- Propositions d'adaptations.

Pour chacune de ces étapes, il est rappelé que : « La scolarisation des élèves au comportement difficile, et plus largement à besoins éducatifs particuliers, demande de développer des compétences collectives, dans laquelle une *approche systémique* de la situation de l'élève est mise en œuvre ». Et toutes sont conçues comme des étapes de travail partagé avec les acteurs professionnels du projet scolaire de l'enfant, auxquels s'ajoute sa famille dans la dernière étape. Chaque étape est accompagnée d'un outil. Le troisième, support pour la conception et l'harmonisation des aides, prévoit de se mettre d'accord sur des critères de réussite, et la planification d'une réunion « bilan », ce qui pose de fait la nécessité d'évaluer les actions engagées et de partager cette évaluation.

Par ses vertus d'objectivation, que nous développerons dans la deuxième partie de ce mémoire, l'évaluation oblige à une décentration du regard, à une prise de distance par rapport à de tels ressentis. Elle peut ainsi relancer des acteurs « empêchés de penser » (Boimare, 2013) dans leur engagement auprès de l'enfant.

Mais la solution la plus largement préconisée, tant par les chercheurs que par l'institution, à ces difficultés professionnelles réside dans le travail collectif ou plus précisément dans « l'inter-métier » que l'Ifé (Centre Alain Savary) définit simplement ainsi : « Activités communes à des sujets qui n'exercent pas le même métier ». Or ce type d'activités requiert des compétences particulières, génère des tensions propres à l'« espace » dans lequel il se joue et « met en mouvement [des] dilemmes de métier », ainsi que l'ont étudié S.Thomazet et C.Mérini (Thomazet & Mérini, 2014). Sans aller trop avant dans une clinique des métiers, nous remarquons toutefois que les référentiels de compétences des éducateurs ont rapidement exigé un « savoir coopérer », alors que cette compétence est inscrite depuis moins longtemps dans le référentiel des enseignants. Cette remarque vaut également pour le champ des pratiques professionnels. En effet, les éducateurs sont obligés à l'exercice du partage de réflexion et de la coopération autour d'un usager (réunions de synthèse, accompagnements partagés, ...) ou d'une action (réunions de projets, de service, ...). Alors que la représentation commune des enseignants les rapproche plus du « seul maître à bord » que du membre d'équipage ; malgré ses aspects caricaturaux, cette représentation n'est pas complètement erronée. Ceci dit, encore une fois, sans intention critique, car elle s'explique : depuis la constitution de leur corps institutionnel, les enseignants ont dû avoir pour seule préoccupation la progression d'une cohorte, non le devenir d'un élément particulier de celle-ci ; le nécessaire « changement paradigmatique » (Thomazet, 2008) lié à la mise en œuvre de l'École inclusive a tout juste dix ans.

Au fur et à mesure de cette présentation du contexte de notre recherche, nous avons relevé des points qui nous permettent d'ouvrir notre réflexion, au départ très professionnelle, sur les difficultés que nous rencontrons pour penser et mettre en œuvre l'évaluation d'un dispositif faisant coopérer des professionnels de l'éducation nationale et du secteur médico-social en faveur des élèves agissant par comportements-défis. Nous les résumerons ainsi :

- Les deux institutions exigent l'évaluation des actions de leurs professionnels, mais selon des modalités très différentes.

- La commande d'évaluation des pratiques conjointes, même si elle est prévue dès le lancement des actions, est imprécise sur les contours, les destinataires, les modalités et la forme finale de ces évaluations ; s'ils sont précisés, alors la responsabilité de mettre en œuvre ces éléments ne porte que sur le partenaire médico-social.
- La culture de l'évaluation est très développée dans chaque secteur, mais elle ne porte pas sur les mêmes objets.
- La remarque précédente sur les différences culturelles vaut notamment pour l'engagement - la responsabilisation - des professionnels dans le pilotage et dans l'évaluation de leurs actions.
- Les valeurs de la coopération sont ancrées dans la culture et dans les pratiques médico-sociales alors qu'elles sont entrées - ou appelées à entrer - bien plus récemment dans celles des enseignants.
- La définition du public « objet » de cette coopération n'est pas identique d'une institution à l'autre, ce qui entraîne des glissements sémantiques pouvant porter à confusion.
- Pourtant, usagers (élèves et familles), acteurs et pilotes des actions en faveur de ce public ont besoin de coopérer et de mesurer l'effet de leurs actions.

Ainsi problématisé, notre souci initial nous invite à approfondir l'étude des freins et des leviers à l'évaluation d'un dispositif partenarial. Avant de nous y engager, dans un contexte opérationnel précis, nous devons définir le cadre théorique de cette recherche.

Deuxième partie : le cadre théorique

Après avoir défini le concept d'évaluation, nous en dégagerons les principaux enjeux, de manière globale (pour quoi ?) puis du point de vue de ses destinataires (pour qui ?). Ainsi nous serons mieux armés pour comprendre la nature voire l'intérêt des tensions qu'elle induit et de son impact sur les actions et les acteurs auxquels elle s'intéresse, avant de nous tourner vers la question du « comment ? ».

Nous aborderons le concept de partenariat plus brièvement, mais prendrons le temps d'en dégager les principales caractéristiques et les impératifs.

Nous synthétiserons ces éléments pour en dégager des liens théoriques entre la notion d'évaluation et celle de partenariat, dont nous pourrons déduire la formulation précise de notre question de recherche.

1. L'évaluation : une notion duelle, un processus instituant

1.1. Qu'est-ce qu'évaluer ?

1.1.1. Etymologie et définitions

Le verbe « évaluer » est formé du préfixe é-, du radical -value, forme de l'ancien français aujourd'hui équivalente à « valeur », et du suffixe verbal -er. Un terme proche, « avaluer », apparaît tout d'abord en 1283 ; peu utilisé, il deviendra rapidement « esvaluer » par un changement de préfixe qui n'est pas anodin, sémantiquement. En effet, si le « a- » de la forme historique traduisait l'intention d'attribuer, d'a-coller une valeur à un fait, le nouvel « es- » traduit l'idée que cette valeur doit être extraite du fait, qu'il faut aller creuser, extraire les éléments qui permettront d'en dégager la valeur. La contraction courante du « es » en « é » fera ensuite insensiblement glisser le verbe vers notre actuel « évaluer ».

On notera que le substantif dérivé, « évaluation », naît également au XIV^{ème} siècle, dans la foulée du verbe. Constitué des mêmes préfixe et radical, il ajoute toutefois une nuance. En effet, le

suffixe « -ation » désigne une action en cours, un processus. Quand le sens commun tend à s'arrêter au seul résultat de cette action, c'est-à-dire au prononcé d'une valeur, c'est bien au processus permettant de la déterminer que nous devons nous intéresser.

Cette étymologie, nous renseigne sur deux points significatifs : une évaluation est une intervention et plus précisément une immixtion à l'intérieur d'un réel, d'une part, et d'autre part, ce qui constitue la valeur d'une chose, d'un événement, n'est pas forcément apparent : il est nécessaire d'aller au fond de ce phénomène pour mettre à jour, sa valeur.

En 1985, le Petit Robert propose une définition d'évaluer en deux points :

« 1° Porter un jugement sur la valeur, le prix de. [...]

2° Fixer approximativement. [...]

Bien que devant illustrer un type de jugement, c'est-à-dire un acte profondément subjectif, les exemples donnés par le Petit Robert pour illustrer le premier sens s'inscrivent dans l'univers du calcul, du chiffrage, des données mesurables, communicables, sur lesquelles on devrait pouvoir s'entendre sans état d'âme. Alors que le deuxième sens, même s'il est engagé par le terme rassurant de « fixer », donne bien l'idée d'un flou, d'une marge d'erreur ou en tout cas de l'impossibilité de connaître précisément la totalité de la réalité évaluée.

La nature duale de l'acte évaluatif s'impose ainsi dès sa définition. Comme toute ambiguïté, celle-ci impactera, de manière consciente ou non, les réactions et les postures des individus engagés dans un processus d'évaluation – et encore plus ceux qui s'y sentent soumis et voudraient l'éviter. En tout cas, elle contient l'idée d'un risque : est-il possible ou pertinent de chercher à le dépasser ou à le limiter et comment ?

Nous commencerons par déployer la définition de l'évaluation que nous donne J.-C. Torres (Torres, 2011). Son étude nous permet en effet d'affiner la question du jugement, de mieux comprendre les mouvements intérieurs des individus face à l'évaluation et, finalement, de préciser notre acception du concept de valeur. Cette définition est la suivante : « Forme spécifique du jugement, l'évaluation est avant tout une façon pour la conscience humaine d'appréhender le réel, de lui assigner du sens afin de se situer par rapport à lui. »

Qui écrit sur le jugement en sciences humaines fait nécessairement référence à la pensée kantienne, pour laquelle « juger, c'est unir des représentations dans une conscience » (Torres, 2011). Or Kant distingue déjà deux formes de jugement :

- Le jugement déterminant, qui « suit la pente naturelle du langage humain, celle de l'abstraction qui consiste à ignorer la diversité innombrable des formes d'être et des qualités ». Il s'agit alors de reconnaître et reconstruire des identités qui sont autant de repères stables pour notre pensée et pour notre action. Sous cette forme déterminante, l'évaluation est par essence réductrice et s'apparente à un *contrôle*. La simplification est le prix de son efficacité.
- Le jugement réfléchissant qui, à l'inverse, singularise son objet. Il s'agit ici de trouver, par le libre jeu de l'imagination, d'autres catégories qui correspondraient à l'objet perçu. Si cette démarche ouvre sur l'interprétation symbolique du sujet, elle ne peut toutefois être taxée de pure subjectivité. En effet, le jugement réfléchissant peut avoir un caractère universel. L'exemple du jugement esthétique vient soutenir cette remarque : la valeur de certaines œuvres est reconnue par tout type de publics et traverse les siècles. Danielle Zay propose par exemple, pour fonder un tel jugement, un « questionnaire d'évaluation des représentations réciproques des partenaires » (Zay, 1999) ou même le jeu du « portrait chinois » ; l'analyse approfondie des données recueillies par ce dernier biais lors de l'évaluation d'une formation montre en quoi de telles démarches peuvent servir non seulement la compréhension des fondements d'un dispositif mais aussi des finalités bien plus pragmatiques (l'ajustement des actions de formation, dans son exemple).

Cette approche philosophique affirme d'une autre manière l'aspect dual de l'acte d'évaluer. Ardoino et Berger (Ardoino & Berger, 1993) le soulignent à leur tour, en en donnant la définition suivante :

- « attitude philosophique, posant la question de la valeur [Torres dirait « des » valeurs, nous le verrons ci-après] et du sens et des significations d'un acte donné ». Cette démarche est essentiellement qualitative.

- « dispositif, constitué de méthodes, de techniques et d'outils, servis par des professionnels qui se veulent formés à cet usage, pour rendre compte et rendre des comptes [...], le plus précisément possible [...], sur des données recueillies ». L'aspect quantitatif peut y être prépondérant, mais l'analyse qualitative est également nécessaire à cette démarche, selon ces auteurs.

Sans grande surprise, la dualité du concept d'évaluation rencontre celle du concept de valeur.

1.1.2. Qu'est-ce qu'une valeur ?

Nous examinerons cette notion à partir des propositions de Torres (Torres, 2011), qui distingue nettement la valeur (au singulier) des valeurs (au pluriel).

Au pluriel, le terme engage, selon cet auteur, dans des considérations éthiques, souvent précisées sous l'expression des « valeurs morales ». Même si certaines sont largement partagées, parfois même au fondement de nos sociétés, *les valeurs* relèvent de l'intime, se singularisent par la manière dont chaque individu se les approprie, de manière plus ou moins consciente : elles sont de ce fait peu communicables. Les référents de ces valeurs sont le plus souvent induits, s'expriment rarement. Il n'est pas évident de les connaître, encore moins de les comprendre et de les révéler. Quant à les partager avec d'autres, en débattre ou les faire évoluer, la tâche est délicate : dans la vie de chaque personne, les valeurs varient peu. Nous noterons toutefois que le « changement de regard », c'est-à-dire l'évolution de ces valeurs personnelles, reste possible lorsque cette personne est invitée à se décentrer par rapport à ses préoccupations, confronter son point de vue avec ceux d'autres personnes, s'engager dans des approches inhabituelles,

Au contraire, *la* valeur d'une chose est une donnée dépendant bien plus de cette chose et de son contexte de réalisation que de la personne qui la considère ou de son point de vue. La valeur, plus objective donc selon Torres, peut avoir un caractère universel car elle se détermine sur la base de référents déduits, eux-mêmes objectivables, et dans des conditions relativement stables. Un prix - la meilleure illustration de cette notion - est aisément communicable, tout comme les référents qui ont permis de le déterminer et sa méthode de calcul. Ce type de valeur devient donc aisément une unité d'échange, permettant de mesurer et de comparer les apports des participants à cet échange et de fonder la discussion sur ces apports ou, plus largement, la négociation. Mais *la* valeur, tout comme le prix, est extrêmement variable.

Un même mot, donc, « valeur », pour désigner deux notions totalement différentes selon qu'on l'utilise au pluriel ou au singulier. A cette dualité du concept de valeur et de l'acte d'évaluer correspond celle des enjeux de l'évaluation.

1.2. Pour quoi évaluer ? La question des enjeux

Torres (2011) insiste sur l'importance de cet acte dans la vie de tout individu, importance qu'Ardoino et Berger notaient déjà très simplement ainsi : « Vivre, c'est, déjà, évaluer. » (Ardoino & Berger, 1993).

En effet, il n'existe pas de perception neutre et totalement objective du réel. La perception est d'emblée valorisation ou dévalorisation du donné sensible (les pré-jugés). Cette attitude naturelle est un héritage ou un prolongement de l'instinct. Nietzsche dira d'ailleurs de l'homme qu'il se désigne comme « l'animal évaluateur par excellence ». Avec la représentation consciente, cette tendance psychique se prolonge et se poursuit. Ces deux gestes, l'un instinctif et l'autre conscient, ont pour finalité de préparer le réel en vue de l'action. L'omniprésence des préjugés dans la réalité sociale repose sur un mode de fonctionnement structurellement inscrit dans les mécanismes psychiques : il est impossible de s'en départir totalement, et ils sont très subjectifs.

Torres (2011) ajoute que l'évaluation joue le rôle central de construire une représentation immédiate du monde sur la base de nos attentes individuelles (en plus de nos préjugés). Il reprend ici la notion d'« intentionnalité » développée par Husserl puis par Sartre, qui observent qu'elle conditionne également notre conception du réel : nous n'évaluons pas un lieu de la même façon, par exemple, selon que nous y entrons dans un projet personnel enthousiasmant ou contraignant, dans un état émotionnel heureux ou pesant.

Ainsi, quel que soit le réel considéré, l'homme l'évaluera, instinctivement, déjà. Or Alföldi nous rappelle que le secteur social « enjoint à ses professionnels de ne pas juger » (Alföldi, 2015). Ce qui nous permet d'affirmer que dans le champ socio-éducatif, l'acte d'évaluer met « naturellement » ses professionnels en tension, autrement dit que « la fonction de jugement comporte une part de décision qui heurte la culture du travail social » (Alföldi, 2015).

Mais dans la définition que nous avons retenue, Torres précise qu'il s'intéresse au jugement conscient et nous donne immédiatement le but d'une évaluation : assigner du sens au réel. C.Mérini (2001) la définit d'ailleurs d'emblée comme un « outil de construction de sens ». Reprenant Lecointe, elle précise que ce « sens » s'entend bien sous ses trois acceptions : la direction (orienter une prise de décision), la signification (comprendre le réel dans sa complexité) et la sensation, au sens de satisfaction. Considérons ces trois axes.

Le premier - la direction d'un projet, d'une action - correspond à l'attente la plus commune d'une évaluation. Dans notre champ institutionnel, elle s'impose, selon Dina Sensi, aux Etats-Unis, pendant la grande dépression des années 30, du fait de « l'impérieuse nécessité de justifier et de rationaliser les dépenses de l'Etat » (Sensi, 1990) : il fallait « démontrer la pertinence des choix effectués » et « pouvoir prendre des décisions rationnelles sur base d'informations scientifiques solides » (*ibid.*). La référence aux sciences n'est pas fortuite : des techniques d'évaluation se sont développées à partir de ce besoin éminemment politique, dans une « grande quête de la scientificité » (*ibid.*). Durant les années 60, la recherche en « sciences de l'évaluation » a connu un formidable essor, notamment dans les champs social et éducatif, principalement orientée selon un modèle positiviste, « le quantitatif étant alors synonyme de scientifique » (*ibid.*).

Ardoino et Berger disent à ce sujet que « l'ambition critique se voudrait scientifique quand elle n'est, le plus souvent, que praxéologique » (Ardoino & Berger, 1993). En effet, répond Sensi, il est « rare voire impossible qu'un cadre de référence théorique s'applique totalement à une réalité de travail social » (Sensi, 1990).

Le deuxième et le troisième axes envisagés par C.Mérini, la signification et la satisfaction, relèvent d'une intention en tous points différente de celle que nous venons d'exposer. L'intérêt porté à ces valeurs a pris de l'ampleur dans les années 70 et débouché sur divers courants : « évaluation répondante, formative, illuminative, pluraliste, ... » répertorie D.Sensi (Sensi, 1990) dans une liste qu'elle laisse ouverte. M.Vial, dans sa contribution à l'ouvrage de L.Mottier-Lopez et de G.Figari sur les « Modélisations de l'évaluation en éducation » les réfère aux modèles « systémique » et « de la complexité de l'humain » (Mottier Lopez, Lucie & Figari, Gérard, 2012).

Deux enjeux, donc, correspondant à deux grands profils d'évaluation, que nous choisissons de nommer « évaluation-contrôle » et « évaluation réflexive » et dont nous allons préciser les contenus.

1.2.1. L'évaluation - contrôle

Le terme « contrôle » naît au XVII^{ème} siècle du souci d'authentification d'écritures (contre-rôle, rôle étant entendu ici au sens de registre) ; il est d'emblée attaché à la sphère administrative. Au-delà de la valeur d'un bien, au sens de Torres (*cf* point 1.2), il va vérifier « la conformité [...], si ce n'est

l'identité, entre une norme, un gabarit, un modèle et les phénomènes ou les objets que l'on y compare » (Ardoino & Berger, 1993) ou mesurer l'écart entre ces items.

Le contrôle s'appuie sur différents éléments (critères, indicateurs, procédures, ...) organisés en méthodologies, différentes selon les paradigmes retenus. L'ensemble de ce dispositif est explicite ou peut, en tout cas, être explicité - il l'est d'ailleurs souvent, pour rassurer acteurs et commanditaires de l'évaluation quant à la scientificité de la démarche. Les données du contrôle sont donc des indices formels, des traces normées du réel.

Son ambition est d'homogénéiser ces traces en vue d'expliquer ce réel et d'optimiser l'action sur celui-ci. Mais le risque d'une simplification réductrice est unanimement ressenti, sinon exprimé. En effet, les particularités de certains contextes, les aléas de l'expérience - et du processus de contrôle lui-même, d'ailleurs - sont considérés comme des déviances voire des anomalies dans ce cadre de pensée. Torres (2011) précise que, typiquement, le contrôle s'exerce « dans le cadre d'une autorité centralisée exerçant sa tutelle avec un souci d'égalité - toutes les instances évaluées sont considérées selon les mêmes critères - et d'efficacité » ; ses procédures sont administrées dans un contexte de hiérarchie descendante.

Ardoino et Berger insistent sur le fait que le contrôle « s'effectue à partir d'un modèle de référence qui est, toujours, extérieur et antérieur (au moins logiquement, si ce n'est chronologiquement), à l'opération de contrôle proprement dite » (Ardoino & Berger, 1993) et constant, invariable. Le contrôle doit pouvoir être toujours le même, en tous temps et en tous lieux, quels que soient les agents-contrôleurs. Ces derniers peuvent être des personnels spécifiquement - ou prétendument - formés à son exercice ou des experts tiers, mais dans cette fonction, ils sont extérieurs au réel considéré. Dans une démarche de contrôle, action et modèle (référents) sont externalisés.

Dans le même ouvrage, Ardoino et Berger remarquent en outre que la nature normative du contrôle invite à glisser du « vrai » au « bien » ou au « bon », c'est-à-dire engage facilement dans un jugement moral, qui peut dès lors faire tourner le processus d'évaluation au procès et lui confère souvent un caractère contentieux. Ce qui, selon eux, induit une démarcation « quasi-raciste » entre contrôleurs et contrôlés.

Enfin, ils observent que « cette représentation juridique et administrative [...] plus liée aux visées de sanction et de réparation qu'à l'optimisation de l'action, [...] va s'imposer, ainsi, durant des siècles, et perdure toujours, aujourd'hui, en de nombreux domaines » (*ibid.*). Elle perdure, certes, mais

n'a plus le monopole. A partir du début des années soixante-dix, le mythe de l'objectivité a fait long feu et la science de l'évaluation, comme toutes les sciences humaines, remet ses fondements, ses pratiques et ses visées en question. Le contrôle lui-même, notent Ardoino et Berger, évolue vers la régulation, « variante souple de la règle », et considère le rapport entre un réel et un « programme », variante de la norme d'antan. Le modèle de cette nouvelle forme de contrôle n'est plus mécanique mais fonctionnel, c'est-à-dire qu'il ne s'intéresse plus seulement aux procédures mais aussi aux processus et aux organes.

Les origines de ces bouleversements dans la conception de l'évaluation sont multiples et souvent rattachées à l'évolution bien plus large de la pensée scientifique et du contexte mondial. Dina Sensi (1990) amène à ce sujet un point de vue original, celui des évaluateurs. Elle évoque leur insatisfaction et leur sentiment d'échec, du fait que leurs constats et avis, malgré toute leur scientificité revendiquée, étaient peu pris en compte dans les décisions des commanditaires des évaluations et n'ont pas permis de faire évoluer le monde vers plus de justice sociale. Dès lors, ce sont les évaluateurs eux-mêmes qui cherchent à faire évoluer l'évaluation en montrant, notamment, que « la connaissance quantitative dépend de la connaissance qualitative » (Sensi, 1990). Qu'est-ce, alors, que cette évaluation dite qualitative, que nous avons choisi, pour notre part, de nommer évaluation réflexive ?

1.2.2. L'évaluation réflexive

Elle vient interroger *les valeurs*, au sens de Torres (*cf supra*), à savoir ce qui a trait à la morale, à la culture, à l'éthique des acteurs - de l'individu à l'institution - impliqués dans le réel considéré. De façon primordiale, elle questionne le sens des actions, de l'implication des acteurs, et celui qu'ils donnent aux faits et actes observés et/ou mesurés, le terme « sens » étant entendu ici dans les trois acceptions que nous avons vues précédemment : signification, objectif et ressenti.

Torres (2011) la rapproche d'un mode de management participatif où l'autorité s'exerce par la recherche de consensus. Ardoino et Berger dépassent le cadre managérial pour lui conférer une dimension politique (Ardoino & Berger, 1993). Puis ils observent que « dans une société prompte à réifier, une dissociation s'opère entre ces dimensions, avec fréquemment un « oubli » du politique au profit du stratégique ». Tout se passe comme si les valeurs, les intentions allaient de soi, regrettent-ils. Or, dans le cadre d'une démocratie, elles doivent elles aussi être explicites, sinon, « c'est l'occasion

de toutes les manipulations possibles » (*ibid.*). Même sans vouloir aller aussi loin, nous observons avec eux que des processus d'évaluation qui évitent ces questions sur *les* valeurs souffrent d'une absence de consensus et d'enthousiasme auprès des acteurs sollicités

Torres (2011) définit ainsi l'objectif d'une évaluation réflexive : « estimer moralement ou culturellement l'objet considéré en le référant à des représentations inquantifiables et souvent inconscientes. » Pour Ardoino et Berger (1993), il s'agit d'une critique du sens se faisant, en cours d'élaboration, à travers le jeu interhumain des échanges de significations. Laisant libre cours à la subjectivité des opinions, elle « laisse parler des préférences qui ne sont pas nécessairement en lien avec les compétences professionnelles recherchées » (*ibid.*). Quitte à produire du « hors sujet » ?

Certains auteurs souhaitent que le terme d'évaluation soit réservé à cette seule démarche pour ne qualifier la première que de « contrôle ». Mais l'usage, qu'il soit populaire ou institutionnel, ne les suit pas dans cette vigilance. Quant aux chercheurs, s'ils semblent unanimes quant à la nécessité de différencier ces attitudes, aucun consensus ne ressort sur la façon de les désigner. D'où la nécessité pour nous d'opérer un choix personnel de terminologie, présenté ci-avant.

1.2.3. La complémentarité des deux démarches

Si les auteurs cités jusqu'alors opposent, sur différents axes, évaluation-contrôle et évaluation réflexive, ils s'accordent pour affirmer que ces deux démarches sont indissociables, dans la pratique, car toutes deux indispensables à l'intelligence de l'action. Ce qui unit également évaluation-contrôle et évaluation réflexive est le fait que toutes deux sont des fonctions critiques qui poursuivent des enjeux sociaux.

Dans un article de 2001 intitulé « Usages de l'évaluation en situation plurielle et d'ouverture », C.Mérini présente et développe ces objectifs à partir de l'assertion première et générale selon laquelle l'évaluation est un outil de construction de sens. En élaborant l'enjeu - important - de vérification de l'efficacité des actions, *a priori* rattaché à la démarche d'évaluation-contrôle, elle précise que l'évaluation doit aussi permettre de veiller à ce que les objectifs du projet ne soient pas dénaturés. Nous sommes alors plutôt du côté d'une évaluation réflexive. C.Mérini (2001) insiste sur la nécessité de cette vigilance lorsqu'un projet change d'échelle c'est-à-dire lorsqu'il s'applique à d'autres champs que le champ initial

ou passe à de plus grands flux. Nous pensons qu'elle est aussi nécessaire lorsqu'un projet s'installe dans la durée ou dans des contextes où les cadres institutionnels évoluent sensiblement.

Comme nous l'avions évoqué dans l'analyse étymologique du verbe évaluer, C.Mérini en expose l'effet « révélateur » (au sens photographique) des éléments enfouis dans l'épaisseur des vécus. L'évaluation donne à voir les fondements et les « construits » de toute action. Elle permet d'interroger, voire d'accepter, la complexité de tout système : son irréductibilité, les interdépendances qui s'y nouent et ses incertitudes.

Mais l'auteure évoque en contre-point son aspect « diachronique » : le film, après la photographie. En effet, une évaluation informe également sur le développement de l'action. La notion de fidélité au programme nous semble relever de cet enjeu. Toujours dans cet aspect dynamique, l'évaluation, selon C.Mérini (2001), vient « repérer les ajustements et les réactions du système » et « dégage l'évolution des pratiques d'évaluation ».

Elle y voit un outil d'analyse de la manière dont s'articulent les trois pôles d'une action, qu'elle définit ainsi :

- le pôle individuel (celui de la subjectivité),
- le pôle collectif (celui des acteurs dans les organisations),
- le pôle institutionnel (qui relève des décisions politiques et réglementaires).

Une évaluation facilite le repérage des interdépendances qui se nouent entre ces pôles et les modes de régulation qui s'instaurent entre eux. Elle analyse les « interstices », c'est-à-dire les « écarts qui s'instaurent entre intérêt de chacun, intérêt du système et volonté collective d'œuvrer [dans un objectif commun] ».

S'agissant des « différentiels de sens » entre « L'acteur et le système » (Friedberg et Crozier, 1977), ouvrage auquel elle fait ouvertement référence (1999, 2001), C.Mérini observe que, dans sa démarche réflexive, l'évaluation interroge les valeurs partagées et « ce qui fait problème ». Ce faisant, elle introduit, d'une part, « une distance entre ce qui est fait, dit ou produit et l'être ou le vécu », ce qui lui permet de « dissocier réalisation et réalité subjective pour réguler le système sans remettre en cause les personnes » (Mérini, 2001). D'autre part, elle a un effet « téléologique » (*ibid.*) : identifier le problème contribue à trouver sa solution ». Ainsi, en obligeant à l'échange et à la négociation de sens, une évaluation contribue à la « reproblématisation collective » et à la « stabilisation de l'action commune » (*ibid.*). Nous opérerons, pour notre part, un léger glissement de sens pour passer de l'idée de stabilité

à celle d'équilibre, qui, sous l'aspect plus dynamique des équilibres instables, nous semble mieux représenter les tensions et les ajustements, petits ou grands mais constants, qui rythment toute réalité sociale, à plus forte raison quand il s'agit de projets en partenariat.

« Les systèmes de références, auxquels on rapportera nécessairement les phénomènes considérés, s'élaborent et se construisent, au fur et à mesure, à travers le processus même de l'évaluation » (Ardoino & Berger, 1993). En développant cette réflexion, en l'appuyant sur des exemples, Lecointe affirme que l'évaluation, notamment dans sa démarche réflexive, est par elle-même production voire « fondation de valeur » (Lecointe, 1997).

Avec ces auteurs, nous pensons avoir circonscrit les principaux enjeux d'une évaluation. Mais cette question du « pour quoi » évaluer ne nous semble pas complètement traitée si nous n'abordons pas sa question corollaire : « pour qui ? ».

1.3. Pour qui évaluer ?

S'intéressant aux programmes d'innovation en éducation, Sensi (1990) dresse une première liste, très consensuelle, des destinataires potentiels de leur évaluation :

- Les responsables (politiques) de la mise en œuvre du programme
- Les commanditaires du programme / de l'évaluation
- Les participants au programme
- Le public.

Une fois encore, nous nous référons à sa recherche car elle y ajoute les « spécialistes » (experts ou chercheurs en évaluation). Pour eux, explique-t-elle, l'enjeu est majeur : il en va de leurs propres intérêts (dans toutes les dimensions du terme, y compris celle de leur rémunération) et de la survie de leur mission, de leur emploi, de leur métier. Mais il s'agit aussi pour cette communauté de continuer à construire un nouveau savoir et de nouvelles pratiques scientifiques. D'autres éléments pouvant constituer leur point de vue transparaîtront dans l'analyse qu'elle fait ensuite de chaque type d'acteurs.

S'agissant des responsables politiques, Sensi reprend Knapp et les théories de l'analyse organisationnelle, selon lesquelles l'évaluation est avant tout « un processus de contrôle par lequel les différentes parties du système organisationnel peuvent être plus liées entre elles et grâce auquel ce

système, et particulièrement le système bureaucratique, peut atteindre ses buts et accroître son pouvoir. » L'évaluation présentera également l'avantage, pour les acteurs à ce niveau, de réduire leurs incertitudes. En outre, plus elle sera scientifiquement validée, plus elle aura valeur de justification de leurs décisions aux yeux du public. L'auteure note que l'évaluateur a tout intérêt à satisfaire ces destinataires. Pour autant, nous avons déjà constaté avec elle que les responsables politiques utilisent en fait très peu les résultats des évaluations.

La deuxième catégorie de destinataires, les commanditaires du programme et de l'évaluation, peut se confondre avec la première : tout dépend, surtout, de la taille du programme considéré. Les remarques et suggestions précédentes valent de ce fait très souvent pour cet ensemble également. L'auteure insiste néanmoins sur l'importance d'une « réelle négociation » (1990) entre demandes du commanditaire et propositions de l'évaluateur, pour aboutir à une explicitation du cadre de travail, de la méthodologie d'évaluation et, le cas échéant, du prix de la prestation. Nous ajouterons que la position hiérarchique de ces professionnels, à l'intersection entre décideurs politiques et acteurs de terrain, rend plus complexe l'accès à leurs véritables attentes par rapport à une évaluation. Elle se traduit en outre, généralement, par une ambivalence de leur implication dans une démarche évaluative. De fait, s'ils en font peu de cas, elle ne sera pas suffisamment « portée », ne bénéficiera pas des moyens (temps, rencontres, taille de l'équipe d'évaluateurs, moyens techniques voire budgétaires, ...) nécessaires à sa bonne marche et ne produira sans doute pas tous ses effets potentiels. Mais lorsqu'ils s'y impliquent plus nettement, les évaluateurs qu'ils ont désignés peuvent « apparaître aux yeux des [acteurs de terrain] comme les représentants de l'organisme commanditaire, missionnés pour une démarche de contrôle des actions menées » (Bart, Lahanier-Reuter, & Reuter, 2013). Ces chercheurs ont remarqué que les thèmes ou objectifs de leurs enquêtes ont été « reconstruits » par le terrain avec toutes les réticences que cette interprétation entraîne et les difficultés conséquentes, pour eux, d'accéder aux données dont ils avaient besoin, d'une part, et à l'expression authentique des personnes interrogées, d'autre part.

Pour les participants, une évaluation sera surtout utile si elle remplit une « fonction diagnostique » (Sensi, 1990). L'auteure a noté que, pour répondre à ces attentes, « bon nombre d'évaluateurs contemporains » s'inscrivent alors « délibérément dans la philosophie de l'évaluation formative forgée par Scriven », dont les « principes font presque partie du contexte normatif de la science évaluative » (*ibid.*). Cela sous-entend, là encore, que ces acteurs ne soient pas opposés à l'idée de l'évaluation, qu'ils aient confiance en les compétences et en l'éthique de l'évaluateur et qu'ils

acceptent d'entrer dans cette démarche formative, ce qui ne peut constituer un postulat de base. Il nous semble qu'une réflexion sur les rapports entre l'évaluation et les acteurs évalués ne peut se limiter à ces seules considérations. En effet, nous avons étudié, notamment à travers l'analyse de C.Mérini sur les enjeux de l'évaluation, ses effets de « reproblématisation » voire de « refinalisation » des projets et son action « constituante » (Lecoïnte, 1997) ou « institutionnalisante » (Mérini, 2001), qui ont nécessairement un impact sur les acteurs de ces projets.

Enfin, l'enjeu pour les usagers des programmes sociaux et/ou éducatifs qui nous intéressent et pour la société plus globalement, est avant tout démocratique : le public doit être considéré comme une audience politique et a le droit de savoir, c'est-à-dire de connaître les résultats des évaluations de ces programmes pour pouvoir participer réellement à la définition des politiques éducatives et sociales. Toutefois, Sensi note, en accord avec d'autres spécialistes, que les commandes d'évaluation sont « destinées à donner au public l'illusion d'une intention démocratique, elles servent surtout de couverture permettant à la bureaucratie de mener son vrai travail de contrôle social. » (Sensi, 1990) En élargissant ce point de vue, Sensi considère avec Mac Donald et Norris que « l'évaluation est une activité symbolique plutôt qu'une entreprise effective ». Nous rapprochons cette assertion de l'analyse de C.Mérini lorsqu'elle observe l'impact d'une évaluation sur les usagers du projet évalué dans sa dimension « temporelle-singulière », celle qui interroge le quotidien des actions : « l'évaluation contribue à la régulation des interstices qui s'instaurent dans les rapports », en révélant, par exemple, les différentes logiques à l'œuvre dans ce contexte et en permettant aux usagers et aux acteurs de les « inter-prêter », comme l'écrit C.Mérini, c'est-à-dire de « prêter du sens ensemble aux événements » (2001) mais aussi, nous semble-t-il de se prêter les uns aux autres des points de vue et DES valeurs.

1.4. Comment évaluer ?

La question n'est pas nouvelle et de plus en plus complexe à traiter. En effet, et nous l'avons déjà noté, les théories de l'évaluation ont essaimé, et avec elles les propositions de dispositifs à mettre en œuvre. A tel point que Gérard Figari parle de « la pensée éclatée de l'évaluation » et d'une grande diversité de conceptualisations de l'évaluation en éducation qui « reflète l'état d'esprit de travaux [...] qui font coexister des concepts d'origine diverses et qui contribuent à décrire de manière de plus en plus complexe les processus d'évaluation. » (Mottier Lopez, Lucie & Figari, Gérard, 2012).

Néanmoins, des principes praxéologiques se dégagent de ces nombreuses recherches et des méta-évaluations menées depuis un demi-siècle. Nous présentons ici ceux qui nous semblent les plus pertinents pour notre recherche.

Tout d'abord, Lise Demailly remarque qu'il est « souvent pertinent de pratiquer d'abord une analyse stratégique, au sens que Crozier et Friedberg (1997) donnent à ce terme, pour repérer les jeux d'intérêts et les rapports de force » (Demailly in Mottier Lopez, Lucie & Figari, Gérard, 2012). Nous soutenons cette suggestion mais nous questionnons néanmoins sur la possibilité d'accéder à ces éléments de compréhension *en amont* du processus évaluatif. Il nous semble au contraire que l'un des enjeux de ce processus est justement de les révéler sinon de les construire ou de les porter à débattre.

Tout comme sa nature, la pratique de l'évaluation diffère selon qu'on se situe dans le cadre d'une évaluation-contrôle ou d'une évaluation réflexive. En termes d'outils et de démarches, nous en résumons les différences ainsi :

- Le contrôle se fonde sur des *procédures* et des référents pré-pensés, pré-construits ; il est nécessairement programmé. Il s'appuie sur des indicateurs et des grilles d'analyse qui doivent valoir pour tout contexte (temps et espace).
- Au contraire, l'évaluation réflexive s'appuie sur des principes et des *processus* construits collectivement, au fur et à mesure de leur déroulement. Elle renvoie à des démarches de type clinique. Ses outils de base sont des analyseurs, caractérisés par leur flexibilité : ils seront déterminés pour s'ajuster au plus près au contexte considéré, avec les acteurs concernés. Elle adapte ses modalités aux caractéristiques des individus en présence et de leurs liens entre eux et avec le système. Elle valorise l'expression subjective et ses « données privilégiées [...] se trouveront ou se révéleront aux marges du processus, dans le non-dit et dans ce qui survient inopinément [...] dans l'impensé du système. » (Ardoino & Berger, 1993) Elle ne peut être programmée sinon elle « avorte pour s'achever en contrôle » (ibid.). La posture de l'évaluateur, qui ne peut valablement être extérieur au réel évalué, conditionne le processus d'évaluation ; elle devra se rapprocher de celle du chercheur.

Contrôle et évaluation, nous disent Ardoino et Berger, sont des « différenciateurs sémantiques puissants » (1993). On contrôle un résultat, on évalue des effets. On contrôle la réalisation d'un objectif, on évalue la pertinence de celui-ci. On contrôle l'exécution d'un programme, on évalue un projet. Nous retiendrons particulièrement leur avis sur la temporalité du processus évaluatif nécessaire « pour qu'un modèle articulant contrôle et évaluation [réflexive] fonctionne » : « la poursuite d'une efficacité plus

grande et de la responsabilisation de chacun des acteurs repose sur l'inscription de l'évaluation dans la temporalité même de l'action » et « l'évaluation doit rester un moment structurant du processus de production. » (Ardoino & Berger, 1993, p.126)

Ils insistent d'ailleurs sur l'importance de l'attention portée aux acteurs en affirmant que « à partir du moment où l'expert ne rend compte qu'à l'instance qui l'a commissionné et que celle-ci ne s'adresse qu'au [responsable de l'action], l'évaluation devient inévitablement contrôle ». (*ibid.*) Au sujet de ces acteurs, Lise Demailly note dans sa contribution à l'ouvrage de L.Mottier-Lopez et A.Figari que les méta-évaluations ont mis au jour des conditions permettant à une évaluation d'être efficace en termes de transformation positive de leurs pratiques :

- La pluralité des modes d'approche : l'évaluation doit être pluraliste et large, ce qui suppose de trouver un juste équilibre entre élaboration d'outils de mesure et respect de la complexité du travail (nous relisons ici notre souci d'articuler contrôle et évaluation réflexive).
- Le caractère participatif, nécessaire à plus d'un titre : pour la qualité des données recueillies et de leur interprétation ; pour la saisie des données qualitatives ; pour le bon accueil de l'évaluation ; pour l'appropriation de l'évaluation [par les sujets] et pour le développement de ses effets sociaux et notamment de « compétences d'auto-évaluation ». (Mottier Lopez, Lucie & Figari, Gérard, 2012)

Méthodologiquement, expliquent Ardoino et Berger, il ne suffit pas de constituer un stock d'indicateurs. Il faut aussi se rendre attentif aux traces (« manifestations involontaires qui permettront de reconstituer les structures organisant les événements et les pratiques ») et aux signes (« tout ce qui concerne l'auto-production de l'image de soi par des acteurs individuels ou collectifs »).(Ardoino & Berger, 1993) Cet ensemble de traces et de signes constituent des indices, qu'il s'agira d'interpréter à partir d'analyseurs, conçus spécifiquement pour chaque projet d'évaluation.

Puis, considérant qu'une évaluation est un processus et une intervention (c'est-à-dire « une démarche construite aboutissant à opérer un ou des changements dans une organisation par la démarche de réflexivité et donc par la reprise du mouvement instituant qu'elle induit »), ils en tirent trois conséquences qui devront, elles aussi, guider sa mise en œuvre ; nous les discuterons au fil de leur présentation :

- 1) L'évaluation « doit toujours être négociée » (Ardoino & Berger, 1993). La négociation portera, au préalable, sur /es valeurs du projet, sur ses intentions. Elle permettra également de déterminer voire de construire l'objet même de l'évaluation. Cet objet peut être construit théoriquement mais il s'agit surtout d'un construit social ; le fait que l'évaluation donne l'occasion de cette construction constitue d'ailleurs un de ses intérêts majeurs. En effet, ces négociations permettront de réduire l'écart entre les critères et dimensions privilégiés par les acteurs (considérés individuellement ou comme un collectif) et ceux choisis par les commanditaires de l'évaluation et/ou les responsables politiques. Elles devraient ainsi clarifier la position de l'évaluateur vis-à-vis des différents destinataires de son travail.
- 2) « L'évaluation a pour fin son inachèvement ». Elle vise à nourrir en permanence l'action. L'évalué n'est pas seulement l'objet de l'évaluation mais également « sujet évaluant ». Le résultat de l'évaluation « n'est que le point de départ possible de la construction par le sujet des critères qui lui permettront de s'approprier [les compétences] et les procédures qui y conduisent. » (Ardoino & Berger, 1993)
- 3) « L'évaluation n'est possible qu'à partir d'une position paradigmatique convenable ». Elle doit s'ancrer dans les positions paradigmatiques des sciences humaines. De ce fait, l'ambition d'intelligibilité d'une évaluation (contrôle et réflexive) « suppose un deuil, [...], celui d'une connaissance totale, absolue, universelle » (Ardoino & Berger, 1993). Ce que confirme Michel Vial : « Encore faut-il faire le deuil d'un modèle englobant tous les modèles et donnant une version unique de l'évaluation en éducation. » (Vial in Mottier Lopez, Lucie & Figari, Gérard, 2012)

Ainsi, contrôle et évaluation réflexive doivent être pensés de manière complémentaire pour donner sens (signification, direction et sensation) au réel et le valoriser (révéler sa/ses valeur/s et lui en apporter). La pratique évaluative devra donc équilibrer et articuler les caractéristiques que nous venons d'énoncer, dans un partage toujours spécifique, qui dépendra des contenus de la commande mais aussi des types et modes d'organisation des actions considérées, de leur contexte et des acteurs.

Avant d'envisager ce qu'il découle de ces observations lorsqu'il s'agit d'évaluer un partenariat, nous devons définir rapidement ce qu'est le partenariat.

2. La notion de partenariat

2.1. Etymologie et histoire du concept

Dès 1999, C.Mérini, dans l'ouvrage « Le partenariat en formation », fait remarquer que la première définition du terme n'apparaît dans un dictionnaire français qu'en 1987 alors que le terme « partenaire », pour sa part, existe depuis le XVIIIe siècle sous sa forme anglo-saxonne (*partner*), elle-même issue de l'anglo-normand (*parcener*) et du latin (*partitio-partitionis*).

Or *parcener* renvoie à l'idée d'association, d'indivision, que C.Mérini traduit comme « *l'avec* » : « *Les partenaires sont en effet propriétaires indivis du projet et de l'action conjointe [...]* ». Mais *partitio-partitionis* indique au contraire qu'il y a partage, division, séparation, que l'auteure traduit cette fois comme « *le contre* ». A ce stade, nous n'irons pas jusqu'à cette interprétation : cette origine latine nous semble surtout révéler l'idée de différence, de diversité des partenaires – qui peut certes conduire à leur opposition, mais pas systématiquement. Pour autant, nous retenons avec elle la nature étymologiquement paradoxale du mot « partenaire » qui indique à la fois la division et l'indivision.

Ainsi la langue française a construit le mot « partenariat » à partir de ce radical *parten-* en lui adjoignant le suffixe, *-ariat* qui, comme l'indique encore C.Mérini (1999), « *désigne, lui, un système, une organisation et renvoie à la fois aux dimensions sociologiques [...] et juridiques de la notion* ». Le choix du mot « système » n'est pas anodin et invite immédiatement à penser complexité, interactions et évolutivité.

Au-delà de l'étymologie, l'histoire des termes « partenaire » et « partenariat » est elle aussi riche de sens. Comme bien des auteurs s'intéressant à ces notions, C.Mérini relève qu'ils se sont tout d'abord imposés dans le monde économique, dans les années 60, pour désigner « *un dispositif complexe ayant visée de performance et d'efficacité technologique* » (Mérini, 2006b). Ce succès dans le monde de l'entreprise est lourd de sens pour qui étudie le partenariat dans le monde éducatif. Nous notons là une similitude avec la brève histoire de l'évaluation que nous avons présentée au point 1.

Etymologie et historique de l'usage du mot amènent à concevoir le partenariat comme une notion à la mode (moderne ?), bivalente et paradoxale. Il est dès lors intéressant de voir comment différents auteurs qui se sont intéressés à ce concept le définissent.

2.2. Définition et principales caractéristiques

J.Damon (Damon, 2002) argue de la multiplicité des formes de partenariat pour éviter de le définir. Certes, la tâche est complexe mais assez riche de sens pour que de nombreux chercheurs s'y risquent néanmoins. A commencer par C. Mérini qui, au fil de ses recherches et selon leurs contextes, en a proposé plusieurs, dont celles-ci :

- « Le partenariat [...] serait une manière de mobiliser un système de ressources (venant de l'organisation) et d'enjeux (venant des acteurs) visant à unir des acteurs et/ou des organisations ayant des missions distinctes et des préoccupations conjointes. » (Mérini, 2006, p. 10)

- « Minimum d'action commune négociée visant à la résolution d'un problème reconnu commun ». (Mérini, 2001)

- « Association d'acteurs fondée sur les différences de chacun pour négocier et construire une action commune visant la résolution d'un problème reconnu comme commun. » (Mérini, 2012)

Comme cette auteure, P. Brachet et J. Damon (2010) réfèrent toute tentative de théorisation de la notion de partenariat à la sociologie des organisations, et notamment à la définition qu'en ont donnée M. Crozier et E. Friedberg en 1977, dans « L'acteur et le système » : « Système d'action concret qui organise le travail dans l'intervalle de différents univers ».

Nous retiendrons cette première caractéristique : un partenariat est un système, c'est-à-dire un « ensemble d'éléments interagissant entre eux selon certains principes ou certaines règles » ou encore « une totalité organisée, faite d'éléments solidaires ne pouvant être définis les uns par rapport aux autres qu'en fonction de leur place dans la totalité » (Ebersold, 2012).

La définition qu'en donne F.Dhume s'appuie sur des notions corollaires implicites du concept qu'il nous semble intéressant d'aborder. Voici cette définition :

« Une méthode d'action coopérative fondée sur un engagement libre, mutuel et contractuel d'acteurs différents mais égaux, qui constituent un acteur collectif dans la perspective d'un changement des modalités de l'action – faire autrement ou faire mieux – sur un objet commun – de par sa complexité et/ou le fait qu'il transcende le cadre d'action de chacun des acteurs -, et élaborent à cette fin un cadre d'action adapté au projet qui les rassemble, pour agir ensemble à partir de ce cadre. » (Dhume in Brachet & Damon, 2010, p.3)

Elle convoque les acteurs du partenariat, d'une part, en précisant différents points que nous souhaitons étoffer :

- Ils sont *différents*. C'est d'ailleurs cette différence qui fonde l'action commune et en assure la créativité, rappelle C.Mérini (Mérini, 2012). Or C.Mérini et S.Thomazet, s'ils affirment la nécessité du travail collectif pour la mise en œuvre de l'école inclusive, nous avertissent aussi des tensions et dilemmes propres à l'inter-métier qu'elle peut « mettre en mouvement » (Thomazet & Mérini, 2014).
- Ils sont *égaux*. A notre sens, il ne s'agit pas d'une égalité de parts, de temps de parole ou de moyens engagés dans l'action conjointe, mais d'une égalité de poids dans les décisions collectives. Et D.Paturel précise que les relations entre partenaires sont « d'égal à égal, non fondées sur la hiérarchie » (Paturel, 2007).
- Ils doivent s'engager *librement*, mutuellement et *contractuellement*. C.Mérini, qui avait déjà affirmé l'aspect contractuel de cet engagement (Mérini, 2006a), nous précise que ce contrat est surtout de nature morale, mais qu'il est important que ses termes viennent en débat dans la vie du partenariat. Quant à la liberté de l'engagement des acteurs, elle nous semble idéale, mais non forcément réelle. En effet, si deux institutions décident de mener des actions conjointes, leurs professionnels n'ont pas nécessairement la liberté de refuser de coopérer. Il en va de leur professionnalisme, peut-être même de l'évolution de leur carrière... L'identification de ces différents enjeux, des « interstices » entre postures individuelles, collectives et institutionnelles visés par C.Mérini dans son étude de l'évaluation (voir ci-dessus) constitue justement une pierre angulaire de l'inter-métier.

D'autre part, la définition de Dhume donne la condition première de l'existence du partenariat : un « objet commun », un « projet qui [les] rassemble », tout comme C.Mérini invoque « des préoccupations conjointes » ou un « problème reconnu commun » dans les définitions présentées plus tôt. Il ne peut y avoir de partenariat que s'il existe une problématique commune - « reconnue » commune, ce qui sous-entend qu'elle doit être mise au travail. Et si l'action permet de résoudre le problème ou d'aller au bout du projet, le partenariat disparaît. Un partenariat est par essence contingent.

En dernière partie, Dhume évoque un « cadre d'action », auxquelles les actions partenariales doivent se référer. Cela suppose un minimum d'institutionnalisation du partenariat. Et, pour sa mise en œuvre comme pour son opérationnalisation, cela implique que soient définis des « temps » et des

« espaces » d'élaboration et/ou d'action communs. De cette dernière condition dépendent la viabilité et la vitalité de ce nouvel « acteur collectif ».

Pour terminer ce rapide tour théorique du concept, nous notons que le fait de négocier est constitutif de l'action en partenariat. En effet, même si le projet commun est motivant, seule la négociation peut venir à bout de la multitude d'écarts (sémantiques, culturels, de temporalité, etc.) entre les *différents* acteurs pour assurer cohérence, pertinence et efficacité aux actions conjointes.

Ainsi, en appui sur ces auteurs, nous proposons cette définition du partenariat : système d'action concret faisant interagir et agir ensemble, de façon négociée, au moins deux acteurs de mondes différents, selon des règles ou des principes plus ou moins formalisés, pour répondre à une problématique commune dans une situation donnée.

Il ressort de ces analyses des deux concepts que ce sont deux notions duelles présentant des enjeux importants, depuis le « terrain » jusqu'au niveau politique. Pour autant, ce sont aussi des objets qui peuvent sembler menaçants ; la destination de leurs produits (résultats d'une évaluation, objectifs des actions partenariales), en particulier, doit être clarifiée. Quant à la question de savoir comment évaluer un partenariat, la recherche nous donne bien des guides théoriques mais ne nous fournit pas de modèle. Or évaluer et agir de manière conjointe constituent des injonctions institutionnelles, tant du côté de la Santé que de l'Éducation nationale, et des nécessités pour les acteurs et usagers de leurs services.

Nous faisons l'hypothèse que c'est l'analyse affinée des enjeux de l'évaluation d'un partenariat qui constitue le noyau de résolution des problématiques qui s'y jouent. Dès lors, notre question de recherche devient : « **où situer les obstacles et les leviers de l'évaluation d'un dispositif partenarial ?** »

Troisième partie : la recherche

Cette partie a pour objet la présentation des aspects concrets de notre recherche.

A commencer par son champ d'opérationnalisation, c'est-à-dire le dispositif CAP, dont nous vérifions au fil du propos s'il s'agit bien d'un dispositif et, à son terme, s'il relève bien du concept de partenariat.

Nous nous intéressons ensuite plus particulièrement aux documents dits « d'évaluation quantitative et qualitative » du dispositif : Comment se déroule-t-elle ? Avec quels outils ? Peut-on considérer qu'il s'agit bien d'une évaluation ?

Mais auparavant, pour respecter la chronologie de notre démarche, nous consacrons le prochain chapitre à l'explicitation de nos choix méthodologiques.

1. Les choix méthodologiques

En termes de temps, notre étude est bornée d'un côté par la date de création du dispositif, c'est-à-dire fin août 2013, et de l'autre par la fin de l'année scolaire 2017/2018. En termes d'espace, notre champ recouvre celui de CAP, c'est-à-dire notre département en termes de pilotage et 6 territoires correspondant à 6 circonscriptions de l'éducation nationale en termes de terrains d'action CAP (ce fonctionnement territorialisé sera explicité au point 2 de cette partie).

D'un point de vue global, cette enquête visant à *comprendre* les liens qui unissent évaluation et partenariat dans un dispositif de taille réduite, elle nous situe d'emblée dans une démarche qualitative de type compréhensif.

De manière plus pragmatique, notre mission de coordinatrice départementale de CAP nous donne accès à une grande quantité d'écrits concernant le dispositif, son fonctionnement et son évaluation. Cette richesse nous incite à exploiter en priorité ce type de matériau dont nous connaissons l'abondance et la richesse des contenus. Mais cette implication dans la vie du dispositif peut également nuire à l'intention d'objectivité de la recherche, d'une part. D'autre part, nous avons rédigé une grande partie de ces documents, ce qui renforce l'impact de notre subjectivité dans l'analyse de leurs contenus. Pour limiter ces risques, nous privilégions donc des documents que nous n'avons pas écrits et/ou qui

ont été soumis à la validation des personnes qu'ils concernent. Et nous recourons à des types de matériau qui nous donnent un accès direct aux propos des enquêtés : questionnaires, enregistrements audio d'observations participantes et d'entretiens.

1.1. Sélection du matériau de recherche

Notre enquête doit tout d'abord donner une vision succincte mais suffisante du fonctionnement du dispositif CAP. Alors tout document le décrivant ou décrivant ses actions nous est utile : plaquettes d'information, comptes-rendus de réunions de présentation, etc. Dans cette intention descriptive, nous nous contentons d'un premier niveau de lecture de ces documents.

Pour vérifier que CAP est un partenariat, c'est-à-dire qu'il répond aux principales caractéristiques de ce type de coopération (voir partie II), nous devons interroger, entre autres points, les modalités des prises de décision, tant au niveau opérationnel qu'au niveau du pilotage du dispositif. Sur ce dernier point, nous disposons des relevés de décision des comités de pilotage départementaux édités depuis l'origine du dispositif. Quant au niveau opérationnel, le verbatim issu de l'enregistrement d'une réunion de mutualisation des professionnelles médico-sociales engagées dans CAP devrait nous aider.

Il sera alors temps de présenter ce qui tient lieu d'évaluation du dispositif : ses modalités et ses produits formels. Pour ce faire, nous collectons et examinons des documents écrits - rapports d'activité, comptes-rendus d'entretiens évaluatifs, etc. - mais nous nous appuyons également sur l'enregistrement audio issu de notre observation participante à la « réunion-bilan » de juin 2018. Nous concluons cette étude en vérifiant s'il s'agit effectivement d'une évaluation, ainsi que nous l'avons définie en deuxième partie, et, le cas échéant, de quel type.

Enfin, s'intéressant à l'usage qu'acteurs, usagers et pilotes de CAP font de cette évaluation, l'enquête s'appuie, pour un premier niveau d'analyse, sur les réponses de certains d'entre eux à un bref sondage. Mais les liens entre l'évaluation et le partenariat ne sont pas forcément conscients pour ces personnes, nous ne pouvons donc pas nous contenter de ce qu'ils en écrivent spontanément et rapidement, mais aller chercher au-delà, du côté de leurs représentations, de leurs valeurs, de leurs ressentis, si possible. Les entretiens ouverts, semi-ouverts ou de confrontation constituent un idéal dans le cadre d'une démarche compréhensive. D'autres types de questionnaires faisant plus appel à l'imaginaire qu'un sondage, peuvent, si l'on dispose de bons outils d'analyse clinique, révéler ces

éléments. Il est néanmoins aussi possible de débusquer ce type d'informations dans des traces - écrites, rapportées, enregistrées - moins formelles du vécu ou dans une lecture « entre les lignes », basée sur des analyseurs précis, des documents de travail mentionnés auparavant ou d'autres écrits. Nous n'avons pas pu réaliser d'entretiens : les contraintes de temps étaient prégnantes, tant pour nous que pour les personnes que nous avons choisies. Et nous ne disposons pas des outils cliniques garants d'une exploitation valide de questionnaires de type « jeu du portrait chinois ». Mais nous souhaitons néanmoins accéder à l'expression directe du plus grand nombre de personnes possible, aussi avons-nous enregistré plusieurs « entretiens d'évaluation » et rédigé le verbatim d'un bref « point pilotage départemental » auquel nous avons participé, en plus du verbatim du temps de mutualisation entre professionnels médico-sociaux déjà cité. L'ensemble de ces données sera exploité dans la dernière partie de ce mémoire.

Pour résumer nous disposons donc des :

- Nombreux écrits sur différents aspects et moments de la vie et de l'évaluation du dispositif.
- Réponses de différents acteurs de CAP à un sondage sur leur rapport à son évaluation.
- Verbatims des enregistrements sonores de nos observations participantes à différentes réunions : un comité de pilotage départemental, un « point pilotage départemental » et une réunion « mutualisation médico-sociale ».
- Enregistrements sonores de notre observation participante à des « entretiens d'évaluation » et à un comité de pilotage départemental « bilan CAP ».

1.2. Organisation du matériau de recherche

Dans le souci de respecter les droits des personnes citées dans ce mémoire, l'anonymat des documents écrits d'impose. Une nomenclature des lieux et des personnes, filée tout au long de l'enquête, nous permet de repérer leur métier et/ou leur position dans le dispositif. Cette nomenclature figure en annexe 4. Nous ne disposons ni des moyens ni des compétences techniques pour anonymiser des documents audio. Aussi, seules des citations issues de ces enregistrements figureront ici.

Nous avons mentionné la masse de documents écrits dont nous disposons. Cela constitue une richesse pour le chercheur, mais aussi une charge considérable de traitement des données. Il faut donc établir des catégories d'analyse et de tri des documents puis, à l'intérieur de chaque catégorie, une sélection des écrits afin d'éviter les redondances tout en conservant les données les plus pertinentes.

Là encore, ce jugement de pertinence et les critères de sélection font appel à un filtre trop attaché à l'opinion ou à l'intention du chercheur lorsqu'il est engagé dans le réel étudié. Le partage des lectures et des choix avec des partenaires de recherche constitue alors un excellent moyen de limiter l'impact de la subjectivité, ainsi que l'ont constaté Bart, Lahanier-Reuter et Lahanier dans leur étude de « quelques problèmes de méthodologie de recherche » (Bart, Lahanier-Reuter, & Reuter, 2013). Nous n'avons pas cette possibilité et devons donc assumer cette part de subjectivité.

Cette catégorisation des documents écrits et autres supports de données est faite en fonction des différentes questions que nous avons mentionnées en introduction de cette partie, selon les analyseurs suivants :

- Ce qui permet de vérifier que CAP est un partenariat,
- Ce qui permet de vérifier si le dispositif fait l'objet d'une évaluation et, le cas échéant, de comprendre en quoi elle consiste,
- Ce qui permet d'analyser les liens entre évaluation et partenariat au sein de CAP.

Enfin, chaque type de document est codifié pour faciliter la lecture du corpus et permettre de prendre connaissance rapidement des contenus du document référencé au fil du propos. Ces modalités d'indexation sont présentées en annexe 5.

La première série de ces données nous permet de présenter et de caractériser CAP.

2. Présentation et caractérisation de CAP

Toutes les informations regroupées ci-dessous sont synthétisées à partir des documents répertoriés dans le tableau « traces partenariat » figurant en annexe 6. L'index de la source est indiqué entre parenthèses après chaque information spécifique, dans la limite d'un alourdissement excessif des propos

CAP est l'acronyme de « cellules d'accompagnement pluridisciplinaires ». Il désigne à la fois une cellule départementale de pilotage d'actions conjointes entre professionnels du secteur médico-social et de l'enseignement, et des cellules opérationnelles réparties sur 7 territoires (à fin juin 2018) du même département et dans lesquelles co-agissent *a minima* un acteur de chacune des deux institutions.

Créées en 2013 à l'initiative d'un IEN ASH et d'une inspectrice ARS, ces cellules ont pour objectif principal d'« apaiser la scolarisation des élèves au comportement difficile », comme l'indique leur plaquette de présentation (ZPD2), dans le cadre de la mise en œuvre de l'École inclusive. Longtemps intitulé « expérimentation », CAP a rapidement été désigné comme un « dispositif » ou comme un « partenariat » par tous ses types d'acteurs, sans que ce glissement sémantique ait été concerté. Nous jugeons toutefois intéressant de vérifier si ces concepts sont bien adaptés à l'objet CAP.

C'est ce que nous ferons, après avoir présenté ses actions, ses acteurs, et donné quelques informations, nécessaires pour la suite de ce mémoire, sur sa structuration territoriale et sur son mode de pilotage. Puis nous terminerons par la description de ses modalités d'évaluation à fin juin 2018.

2.1. Que fait CAP ? Qui fait CAP ? Et comment ?

2.1.1. Que fait CAP ?

Un référentiel départemental (ZPD1) nous donne les 3 grands axes dans lesquels toute action CAP doit pouvoir s'inscrire :

- 1) Coopérer : comment le « faire ensemble » s'organise, à tous les niveaux du dispositif.
- 2) Re-médier ensemble : les comptes-rendus des comités de pilotage lors desquels ce référentiel a été présenté aux différentes cellules précisent qu'il ne s'agit pas d'apporter un remède mais une nouvelle (re-) médiation. Cela suppose que des aides ont déjà été proposées et n'ont pas donné satisfaction : l'appel à la cellule se fait après épuisement des ressources internes de l'école / du collège,
- 3) Prévenir ensemble : tant au niveau individuel (éviter que des élèves ne « basculent » dans ou ne chronicisent des comportements-défis, éviter ou anticiper la gestion des crises, ...) qu'au niveau collectif (penser l'accueil de ces élèves, travailler sur le climat scolaire, réfléchir à l'accessibilité pédagogique ...), et tant pour les enfants que pour les adultes (accompagner une équipe en difficulté, réfléchir au lien école-famille, à la parentalité, ...).

Ces précisions viennent des mêmes sources que celles apportées au point précédent.

La plaquette de présentation du dispositif (ZPD2) indique que l'un des principes fondateurs du dispositif est la liberté laissée aux acteurs de co-construire leurs actions (logique d'« empowerment »). Celles-ci sont donc très diverses. Le document RPT4.1 montre qu'à la rentrée 2014, la cellule du secteur

4 ne mènera que des accompagnements individuels, pris en charge par des éducatrices du SESSAD et dans les locaux du SESSAD. Alors que les professionnelles (éducatrice spécialisée et psychologue) du SESSAD du secteur 1 proposeront seulement d'animer des groupes d'élaboration de la pratique constitués d'enseignants des écoles et du collège ciblés (document NCT1). Entre ces deux extrêmes, un panel de modalités d'actions voit le jour dans les autres territoires : prise en charge alternée (en classe ou en relation duelle), co-intervention éducatrice SESSAD / directrice auprès d'un groupe d'enfants du cycle 3, médiation de rencontres avec des familles, participation aux équipes éducatives ou de suivi de scolarisation, animation à l'école de groupes photo-langage par une éducatrice et une psychologue du SESSAD etc. Nous notons également dans les comptes-rendus des comités de pilotage, qu'au fil du temps, ces extrêmes se sont rapprochés l'un de l'autre : d'une part, les séances d'analyses partagées sont le plus souvent assorties d'observations en classe par les professionnelles médico-sociales voire de liens directs d'un intervenant du SESSAD avec un enseignant, un parent ou un autre acteur agissant auprès de l'enfant (RAT1) ; d'autre part, les accompagnements de type SESSAD n'ont plus cours : tout se passe autant que possible dans l'enceinte scolaire et la plupart des éducateurs chargés de suivis individuels assurent également des temps de présence, plus ou moins formalisés mais fréquents, dans les structures scolaires, pour y rencontrer les adultes engagés auprès de l'enfant (voir par exemple RPT4.2).

Enfin, certaines cellules ont ouvert le partenariat à d'autres acteurs territoriaux. Cette ouverture était déjà souhaitée dans les comptes-rendus des premiers comités de pilotage territoriaux (RPT1.1 et RPT 4.1, par exemple) et au niveau du pilotage départemental (comité de pilotage du 1^{er} trimestre 2013/2014, RPD2). On constate dans les rapports d'activité (RAT1 et RAT5) remis par les SESSAD fin juin 2018 qu'un seul secteur en a fait une véritable action (intitulée « cellule de veille maternelle » et faisant également participer un Centre médico-psychologique, un Centre social, la Protection maternelle et infantile et une crèche de quartier) ; les autres ont tissé des liens suffisants pour faciliter leur coopération si elle est nécessaire à une action ou au relais d'une action auprès d'un enfant / d'un jeune (relai d'un accompagnement vers un point écoute adolescents, participation à des réunions à la Direction de la Protection de l'Enfance, par exemple).

2.1.2. Qui fait CAP ?

Sur le terrain, CAP engage tous les acteurs des structures scolaires (membres du RASED, psychologues de l'éducation nationale, assistants d'éducation (AESH), attachés territoriaux (ATSEM),

professionnels de la vie scolaire (conseillers principaux d'éducation), des services sociaux et médicaux, etc.) mais en premier chef les enseignants et les personnels de direction de ces structures.

Les professionnels du premier degré agissent comme d'usage sous le contrôle de leur Inspecteur de Circonscription (IEN), qui partage le pilotage de la cellule territoriale avec le Principal du collège (éventuellement) et le chef de service ou directeur adjoint du SESSAD / de l'ITEP : ces réunions se tiennent sous leur responsabilité, même si elles sont organisées, en termes pratiques, par la coordonnatrice départementale.

Les ESMS dédient en général des temps de travail d'éducateurs spécialisés (en moyenne un équivalent temps plein (ETP), qui peut être réparti sur plusieurs professionnels) et un temps partiel (de 20 à 45% d'ETP) de psychologue ainsi que du temps d'encadrement à CAP. Ils peuvent faire appel à d'autres personnels, soit directement (une assistante sociale du SESSAD peut participer à des échanges avec une famille, par exemple) soit indirectement (en consacrant des temps de synthèse, en interne, à des situations d'enfants accompagnées par CAP, en sollicitant le concours de l'enseignant spécialisé du SESSAD, ...).

Enfin, CAP engage les élèves et leurs familles : tout accompagnement est soumis à l'accord des parents. Ce principe est posé dans chaque compte-rendu de chaque territoire dès la première année de l'expérimentation et a été rappelé lors de comités de pilotage départementaux. Mais la plupart des cellules opérationnelles vont plus loin dans la recherche d'une véritable alliance au service du projet de l'enfant / du jeune. L'une d'elles a formalisé cet engagement mutuel dans un contrat (document ZT2.2).

2.1.3. Comment CAP est-il structuré et piloté ?

Le tableau ci-dessous, tiré d'une annexe de la plaquette de présentation du dispositif (ZPD2), présente ses acteurs ainsi que les principales modalités et prérogatives de chaque niveau de pilotage de CAP.

Tableau 1 : Les 3 niveaux de pilotage de CAP

	Qui ?	Quand ?	Quoi ?
Départemental	<ul style="list-style-type: none"> - Responsable du service Personnes handicapées, Délégation départementale, ARS - Inspecteur de l'Education nationale ASH - Chargée de mission « comportements difficiles », DSDEN - Directeurs / coordonnateurs des ESMS - Autres membres invités. (Ex : partenaires sociaux) 	<ul style="list-style-type: none"> Réunion trimestrielle <li style="text-align: center;">+ Journée d'évaluation finale 	<ul style="list-style-type: none"> - Cadrage général - Mode d'évaluation - Orientations globales - Communication sur l'expérimentation - Groupe de travail « conventionnement » - Groupe de travail « évaluation »
Territorial	<ul style="list-style-type: none"> - Directeur / Directeur adjoint de l'ESMS - Chef de service / Référent CAP de l'ESMS - Inspecteur de l'Education nationale de la circonscription - Principal du/des collège/s - Chargée de mission « comportements difficiles », DSDEN - Autres membres invités (Ex : médecine scolaire, RASED, directeurs d'école, psychologue SESSAD, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> Trimestre <li style="text-align: center;">+ Points d'étape si besoin 	<ul style="list-style-type: none"> - Désignation des écoles / collèges - Conventionnement entre ESMS et écoles / collèges - Evaluation et orientation des actions - Communication avec les autres professionnels (ESMS et EN) et les familles - Lien avec d'éventuels partenaires extérieurs
Opérationnel	<ul style="list-style-type: none"> - Professionnels ESMS impliqués dans l'action - Directeur d'école / coordonnateur CAP pour le collège - Membre du RASED - Autres membres invités par les précédents 	<ul style="list-style-type: none"> Trimestre <li style="text-align: center;">+ Temps de concertation sur des instances EN 	<ul style="list-style-type: none"> - Choix des actions / situations à accompagner - Organisation des interventions - Evaluation partagée des actions

Remarque : Datant de 2016, ce tableau conserve l'ancienne dénomination du poste de chargée de mission (aujourd'hui intitulé « réponse accompagnée pour tous les élèves ») et il mentionne les commissions « conventionnement » et « évaluation », supprimées en 2017.

Pour assurer le pilotage départemental de CAP, les deux maîtres d'œuvre institutionnels (inspectrice ARS et IEN ASH) sont assistés de la chargée de mission « réponse accompagnée pour tous les élèves », enseignante spécialisée affectée dans la circonscription du même IEN ASH dont l'une des missions, justement, s'intitule « coordination départementale CAP ». Toutes les réunions départementales se tiennent à l'ARS ; l'inspectrice ARS en rédige les comptes-rendus et les soumet à validation des membres du comité.

Dès ces premiers comités, il a été prévu que la coordinatrice départementale coordonne pour sa part les comités de pilotage territoriaux, puis les opérations d'évaluation annuelle du dispositif (tous les éléments concernant cette évaluation, au cœur de notre problématique, sont présentés au point 3 suivant). Par ailleurs, nous disposons d'un « projet de convention-cadre » entièrement rédigé mais dont les annexes ne sont pas finalisées ; aucun document ne mentionne sa signature officielle. L'enregistrement audio d'un temps de travail partagé entre les deux maîtres d'œuvre et la coordinatrice départemental fait état du projet de rédaction d'une charte départementale CAP, en appui sur des chartes territoriales déjà co-signées.

Quant au niveau opérationnel, il n'y a trace d'aucune harmonisation ni de cadrage des modalités de coopération. Des comptes-rendus de comités de pilotage territoriaux actent néanmoins de réunions régulières entre professionnels de RASED (réseaux d'aide spécialisée en faveur des élèves en difficulté) et de CAP ainsi que de participations régulières de professionnelles médico-sociales à des réunions de travail dans les écoles / les collèges (conseils des maîtres, conseils de cycles, comités de suivi, groupe de prévention du décrochage scolaire, équipes éducatives ou de suivi de scolarisation, etc.)

Dans le courant de l'année 2017, comme suite à l'appel d'offre de l'ARS à toutes les organisations médico-sociales pour l'ouverture de Pôles de Compétences et de Prestations externalisées (PCPE, cf I,1.2), toutes les cellules territoriales ont reçu ce label. Ainsi sorti de sa phase d'expérimentation, le dispositif CAPE a perdu son « E » (de « expérimentales ») pour devenir l'actuel CAP. Bien que ce label soit strictement médico-social, les deux institutions considèrent que le dispositif est désormais pérennisé.

2.2. CAP relève-t-il du concept de dispositif ?

Dans un article de 2008, Gérard Figari situe l'avènement du concept de dispositif à la fin des années soixante et en attribue l'initiative à Michel Foucault. Ce dernier en avait donné la définition suivante, très générale : « réseau que l'on peut établir entre les éléments ». En 1994, Figari avait déjà spécifié que, concernant une « ingénierie éducative », la notion de dispositif a une double définition :

- « Manière dont on agence les divers organes d'un appareil, d'un mécanisme. » « Ce sens premier désigne les différents phénomènes relatifs à la conception et à la construction du dispositif (ingénierie, participation des acteurs, modes de décision) » ;
- « Au sens extensif, il s'agit de l'appareil lui-même, sa partie visible, donnée à voir (programme, projet, etc.) » (Figari, 2008)

Il le considère tout d'abord comme une « figure intermédiaire entre une approche totalisante (structure) et une approche complexe (interactions) », en se référant aux travaux de 1999 de Peeters et Charlier, puis comme « la concrétisation d'une intention au travers de la mise en place d'environnements aménagés (au moyen de mécanismes finalisés constituant des instruments pour l'action) » et comme « l'intermédiaire entre l'objectif et le résultat d'une activité, visant essentiellement son efficacité ». Il présente enfin ses aspects « instrument de projet » et « outil de médiation » pour conclure par la définition suivante :

« Plus qu'un objet isolé et indépendant, le dispositif serait un processus d'intervention sur le monde, au service d'un projet humain, en « entre-deux » indispensable à la médiation entre sujet (auteur de l'intentionnalité), objet (contenu de l'action) et technique (ensemble des instruments) ». (Figari, 2008)

Si l'on reprend les termes saillants de cette définition et les caractéristiques de CAP présentées précédemment, on constate les analogies suivantes :

- L'objet CAP n'est ni isolé, ni indépendant : il n'a pas de personnalité morale ou juridique, il n'existe que par la volonté des acteurs départementaux et territoriaux ;
- Son caractère processuel transparaît à plusieurs niveaux, notamment dans l'élaboration progressive de ses modalités d'action ;
- Il intervient sur le monde, en l'occurrence le monde scolaire, le monde médico-social et dans l'« entre-monde » de ces deux champs ;

- Sa finalité, « apaiser la scolarité des élèves au comportement difficile » est un projet pour l'humain, porté par des humains ;
- CAP est typiquement un espace de médiation (nous avons noté que l'un des axes de son référentiel s'intitule re-médier). Médiation concrète, d'une part, directement entre l'utilisateur et le système (l'élève, sa famille / l'école ou le collège) et entre les acteurs du système (personnes physiques, structures et institutions). Mais médiation plus symbolique, aussi, entre :
 - o d'un côté, l'intention initiale des maîtres d'œuvre du projet, porteurs de leurs problématiques institutionnelles respectives ainsi que de leur vision partagée des actions à entreprendre et de leurs principales modalités (CAP nous semble particulièrement bien correspondre à l'assertion de Peeters et Charlier citée ci-dessus),
 - o d'un autre côté, le contenu des actions, co-construit sur les terrains, dans le cadre lui-même co-construit par l'instance de pilotage,
 - o et enfin l'ensemble des outils pédagogiques, éducatifs et partenariaux, soit déjà présents lors de l'enclenchement d'une action, soit construits pour l'action et/ou pour l'implantation d'une cellule dans un territoire.
- Chaque cellule CAP est bien un « environnement aménagé » constitué de mécanismes, c'est-à-dire d'actions ou d'engrenages d'actions finalisées.

En conclusion, CAP relève bien du concept de dispositif. Vérifions maintenant s'il fonctionne de manière partenariale.

2.3. CAP relève-t-il du concept de partenariat ?

La réalité de l'action conjointe au sein de CAP ne fait pas de doute. La place de l'axe « coopérer » en première ligne du référentiel laisse entendre que cela constitue la priorité des acteurs CAP. Cette impression est corroborée par le fait que co-construire est un des termes les plus fréquemment utilisés dans les documents (comptes-rendus de réunions, bilans d'activité, ...) pour décrire les activités des cellules et des comités de pilotage. Au-delà des mots, les vécus décrits dans les rapports d'activités et lors de la description de la vie dans les comptes-rendus des comités de pilotage nous en assurent : actions partagées entre les différents professionnels du dispositif, avec les usagers - élèves, familles - parfois même avec des acteurs tiers.

S'agit-il pour autant de partenariat ? Pour le savoir, nous devons revenir aux définitions que nous en avons donné dans la deuxième partie et que l'on peut résumer ainsi : le partenariat est un *système* d'action concret faisant interagir et agir ensemble, de façon négociée, au moins deux acteurs de mondes différents, selon des règles ou des principes plus ou moins formalisés, pour répondre à une problématique commune dans une situation donnée.

En nous appuyant sur les données présentées au point 1.1 ainsi que sur d'autres éléments (dont nous précisons la référence dans notre corpus), voyons si CAP répond à l'ensemble de ces caractéristiques.

Une problématique commune ? Celle de la scolarisation et des risques de rupture de parcours pour les enfants et jeunes présentant des difficultés de comportement, partagée tant au niveau institutionnel qu'au niveau opérationnel, et à laquelle chacun des acteurs, seul, ne parvient pas à apporter de solution.

Un fonctionnement systémique ? Le dispositif s'est organisé et dispose d'outils et de méthodologies spécifiques (VD2, Verbatim « mutualisation », 4 :48 ou 18 :20 ou 43 :58) ; les acteurs qui le portent, tant au niveau des personnes que des institutions, revendiquent leur interdépendance face à la complexité des situations auxquelles ils sont confrontés ; il évolue en fonction des besoins des terrains (VD2, 31 :45), des postures des individus (usagers, professionnels, pilotes) et des changements des contextes (depuis les absences de personnels jusqu'aux évolutions réglementaires).

Pour des actions concrètes ? Les rapports d'activité annuels des ESMS et les comptes-rendus des différents comités de pilotage, où les activités des cellules sont décrites, donnent à voir ces aspects concrets.

Selon des principes communs ? On ne trouve mention de points relatifs à des valeurs ou à des principes éthiques dans aucun ordre du jour des relevés de décision des instances départementales, ni pendant l'année de création du dispositif (pourtant considérée comme celle où le dispositif devait être « pensé ») ni les suivantes. Pourtant, des « principes d'action » ont été édictés et des questions éthiques apportées par les territoires : « pas de SESSAD déguisé » (VD2, 19 :30), « pas d'intervention auprès d'un élève sans accord préalable négocié avec sa famille », par exemple. Enfin, une « culture commune » s'est progressivement instaurée (VD1, 42 :55, dernier paragraphe, et 89 :59).

Mais avant tout, à chaque niveau et à tout moment, le contenu, le fonctionnement et l'évolution du dispositif, de ses cellules et de leurs actions sont négociés (« co-construits », disent ses acteurs).

Les structures de ces négociations sont instituées, actives et coordonnées, dans des espaces et sur des temps repérés.

CAP constitue donc bien un partenariat.

Les deux premiers éléments de notre corpus (ZD1 et ZD2, tableau « traces d'évaluation », annexe 7), qui exposent les contenus des deux réunions actant la création de ce partenariat, l'une interne à la DSDEN le 26 août 2013 et l'autre à l'ARS le 13 septembre 2013, mentionnent déjà la « nécessité de déterminer conjointement les indicateurs de suivi et d'évaluation de ce dispositif expérimental ». Examinons maintenant la façon dont ce souhait a été mis en œuvre et à quelle forme d'évaluation il a abouti.

3. De quoi l'évaluation de CAP est-elle constituée ?

Toutes les sources des éléments examinés ici sont répertoriées dans le tableau « traces d'évaluation » qui figure en annexe 7. Les éléments suivis d'un astérisque (*) sont décrits à la suite de cette introduction. Outre les deux documents que nous venons de citer, les relevés de décision des comités de pilotage départementaux traitant d'évaluation et/ou les notes prises par la coordonnatrice départementale lors de ces instances y figurent. S'y ajoutent deux rapports d'activités* que deux ESMS ont présentés à la fin du mois de juin de la même année. Le verbatim tiré de l'enregistrement d'un comité de pilotage départemental du février 2018 figure en annexe 12 et l'enregistrement audio d'une réunion départementale* « bilan CAP » de la même année est porté au corpus. Enfin, ce dernier comprend les enregistrements audio de 2 « entretiens d'évaluation opérationnels* » menés dans le collège du territoire 3 et avec la directrice d'une école du territoire 5 au printemps 2018 et les « grilles d'évaluation* » correspondant à ces entretiens.

3.1. Des éléments « tracés »

3.1.1. L'évaluation dite quantitative

Deux rapports d'activité produits par les ESMS lors de la réunion-bilan du 25 juin 2018 (RAT1 et RAT5) donnent des éléments chiffrés sur la participation médico-sociale dans les dispositifs

territoriaux (moyens humains consacrés au dispositif chiffrés en ETP, parfois en heures) et sur les actions partenariales (nombre d'élèves accompagnés, nombre de séances de travail entre partenaires, nombre de cellules opérationnelles sur le territoire, ...). Considérés dans les comités de pilotage départementaux comme la partie quantitative de l'évaluation, les rapports de ce type sont toutefois constitués en majeure partie d'éléments qualitatifs (description des actions, effets généraux des actions sur les différents publics, perspectives d'évolution des cellules et dispositifs territoriaux). Les acteurs scolaires ne participent pas à la rédaction ni ne valident ces rapports. Ils sont écrits par les responsables des ESMS, en appui sur les professionnels de leur service qui interviennent dans CAP, et validés par la direction de leur association. Chaque ESMS produit un rapport spécifique CAP annuel depuis 2015. Il a été question lors du comité de pilotage départemental de février 2018 d'harmoniser la forme et les contenus de ces rapports d'activité et de leur présentation : « C'est vrai que quand on voyait la diversité de nos power points ... entre nos ronds, nos carrés et nos losanges ... on ne quantifiait pas forcément les mêmes choses », résume la directrice du SESSAD1 (VD1, 93 :10). La comparaison des deux rapports d'activité 2017/2018 portés à ce corpus permet d'affirmer que cette harmonisation n'a pas été mise en œuvre. Notamment, la question du chiffrage du volume d'activité en termes de nombre d'élèves accompagnés pose problème : le SESSAD 1 y compte tous les élèves ayant fait l'objet d'un échange entre professionnels lors de temps d'analyse partagée des situation (entre équipes de professionnels) alors que le SESSAD 5 n'y inscrit que ceux qui ont fait l'objet d'une démarche directe (accompagnements individuels, soutien à la famille, etc.).

3.1.2. L'évaluation dite qualitative

Cette partie de l'évaluation doit être concertée entre partenaires opérationnels et territoriaux. Elle concrétise le souhait initial des pilotes départementaux de « déterminer *conjointement* les indicateurs [...] d'évaluation » (ZD2). Le comité de pilotage de février 2018 indique que les pilotes des dispositifs territoriaux gardent la liberté d'organiser les modalités de l'évaluation comme ils le souhaitent (VD1, 86 :30), mais que le support des bilans opérationnels doit être commun et identique à celui utilisé les années précédentes (VD1, 79 :20 et 89 :59 et 90 :15). Nous notons dans le même document que cet outil-support est jugé comme « lourd » mais que, faute de mieux, les pilotes souhaitent que son utilisation soit maintenue (mêmes références). En tout cas, il s'agit d'un outil institutionnalisé. Ces supports doivent être renseignés par les acteurs des deux institutions ; le même verbatim indique que les pilotes du dispositif souhaitent que la coordonnatrice départementale anime les temps partagés pour

remplir ces documents. Ce déroulé des opérations d'évaluation est donc relativement cadré et harmonisé au niveau départemental.

- Grilles et entretiens d'évaluation

Les outils-supports évoqués ci-dessus consistent en des grilles ou « grilles d'entretien ». Une grille vierge figure en annexe 8 et une grille remplie figure dans notre corpus. Ces grilles sont des tableaux électroniques conçus sur traitement de texte. Elles représentent 9 pages de tableaux imprimables en format A3. L'intitulé des lignes reprend strictement la formulation des axes, objectifs, sous-objectifs et familles d'actions du référentiel CAP présenté au point 2.1.1). Les colonnes prévoient pour chaque famille d'actions sa description, son analyse qualitative (scindée en « intérêts » et « points de vigilance ») et des perspectives d'évolution.

Notons que cette fidélité des supports de l'évaluation au référentiel général du dispositif l'inscrit dans la démarche de référentialisation promue par G.Figari (Figari, 1994).

Ces grilles constituent le support d'entretiens. Les enregistrements audio de 2 entretiens permettent de comprendre que les personnes présentes sont : le responsable de l'ESMS, le responsable du lieu de scolarisation (Principale de collège ou directrice d'école) et la coordonnatrice départementale de CAP, auxquels peuvent s'ajouter d'autres personnels de l'école / du collège engagés dans la cellule opérationnelle (dans notre corpus, une CPE et une assistante sociale pour le collège et le prochain directeur de l'école). La plupart des entretiens concernant les écoles ont lieu dans les locaux de la circonscription, l'IEN y participe à certains moments.

La première partie des entretiens est consacrée à l'évolution du comportement des élèves - ou de certains d'entre eux - à la suite de l'accompagnement CAP ; les élèves y sont nommés. Les effets des actions sur ces usagers sont renseignés de manière globale dans la ligne « proposer et mettre en œuvre des actions individuelles ». Quant aux effets des actions à destination des professionnels de l'EN, ils sont également décrits pour l'« équipe ».

Les grilles permettent dans une lecture directe, une mesure globale de la satisfaction des équipes enseignantes. Certaines grilles mentionnent des intérêts du dispositif pour le service médico-social dans son ensemble.

Grilles et entretiens décrivent très précisément les actions des cellules opérationnelles et les modalités de choix de ces actions. Elles renseignent aussi de façon détaillée sur les différentes instances, espaces et temps de coopération.

Les participantes aux entretiens partagent leurs constats et leurs avis sur ces actions et sur le fonctionnement des cellules. Il est manifeste qu'elles avaient déjà échangé ces points de vue lors de « bilans opérationnels » à l'école ou au collège ; ces avis sont repris pendant les entretiens afin de remplir la grille d'évaluation. Cette redite peut ouvrir un nouvel espace d'échange sur certains de ces points entre pilotes opérationnels, mais il reste court.

Grilles et entretiens font état de perspectives d'évolution des actions ou du fonctionnement du partenariat local.

Enfin, l'écoute des enregistrements montre que les grilles sont remplies au fil de l'entretien par la coordonnatrice départementale, qui vérifie régulièrement que les participantes sont d'accord sur les formulations qu'elle choisit. Elles sont diffusées aux pilotes opérationnels qui les ont construites ainsi qu'à l'IEN de circonscription pour les cellules relevant du premier degré.

- Comités de pilotage territoriaux consacrés à l'évaluation du dispositif

La plupart des pilotes territoriaux consacrent une réunion de fin d'année à l'étude de ces bilans et à la préparation de leur présentation en comité départemental. Les écrits synthétiques sur l'évaluation, à ce niveau, sont donc limités aux :

- Comptes-rendus de ces comités territoriaux « bilans », rédigés par la coordonnatrice départementale et diffusés à tous les membres du comité,
- Eléments du rapport d'activité annuel CAP tirés des entretiens d'évaluation et de leurs grilles supports ; ce rapport est rédigé par la responsable de l'ESMS. Il n'est pas systématiquement diffusé mais envoyé sur demande.

- Comités de pilotage départementaux dédiés aux bilans annuels de CAP

Ils sont placés en fin d'année scolaire. Ils ont eu lieu les premières années à la DSDEN. Celui de 2018 s'est tenu à l'ARS. Aux membres constitutifs des comités départementaux CAP s'ajoutent, à cette seule occasion, les pilotes scolaires des territoires : IEN de circonscription et Principaux de collège (si la cellule intervient dans le second degré). Ainsi, cette instance réunit une bonne trentaine de personnes.

Si les ESMS sont tenus de produire chaque année un rapport d'activité, ils ne le présentent à la réunion-bilan qu'une année sur deux. Cette organisation des présentations est décidée au comité de pilotage de février 2018 (VD1, de 77 :55 à 104 :25). Donc avant 2018, tous les territoires y exposaient leur bilan. Dans l'enregistrement de la réunion de juin 2018, on remarque que pour ce temps de

présentation, la parole est répartie entre le responsable de l'ESMS et les pilotes territoriaux scolaires (IEN et/ou principal ou principal adjoint de collège). Ensuite, les membres du comité, pilotes d'autres territoires, maîtres d'œuvre départementaux et autres partenaires présents disposent d'un temps pour apporter leurs questions et leurs remarques sur l'exposé.

3.2. Des éléments non tracés

Une lecture « en creux » des grilles-supports et le même type d'écoute des entretiens qui ont permis de les remplir nous indiquent que ni les enseignants ni les éducatrices ou psychologue des SESSAD impliqués dans les actions ne s'expriment directement lors de ces temps de bilan. Les directrices des SESSAD mentionnent le fait que les « professionnelles CAP » de leur service ont travaillé avec elles et qu'elles ont participé à un temps de bilan dans chaque école / collège avec les enseignants concernés en amont de ces entretiens ; nous nommerons ces bilans entre équipes « bilans opérationnels » dans la suite du mémoire. La directrice d'école et la Principale du collège ne disent rien, pour leur part, d'une éventuelle préparation de cet entretien avec les enseignants ou autres professionnels concernés par des actions CAP dans leur structure ; d'autres enregistrements non inscrits à ce corpus, concernant d'autres cellules opérationnelles, l'évoquent toutefois.

Si l'évolution de situations individuelles fait l'objet d'échanges pendant l'entretien d'évaluation, aucune case de la grille ne prévoit de tels renseignements pour chacun des élèves accompagnés. Il n'y figure aucun critère permettant d'évaluer ces évolutions individuelles. Cette remarque vaut pour les actions en direction des enseignants : les grilles ne font pas place aux avis personnels, situations et évolutions de posture de chaque enseignant.

Aucune de nos données ne fait état d'une consultation des familles ou des élèves sur la valeur du dispositif pour eux. Elles indiquent que les parents sont systématiquement invités à des temps de bilans, dits intermédiaires ou de fin d'accompagnement, avec l'éducatrice et l'enseignant (de la classe, à l'école, ou le professeur principal, au collège) ; ces bilans portent sur l'évolution du comportement de l'élève, sur la poursuite ou l'arrêt de l'accompagnement, et sur les actions à mettre en œuvre à la suite de celui-ci. Mais le contenu de ces échanges n'apparaît pas dans l'évaluation du dispositif.

Nous avons noté que les grilles font état de la satisfaction générale des équipes scolaires quant à leur engagement dans le partenariat CAP. Cet avis y est librement argumenté par les participantes, mais les grilles ne prévoient aucun critère ni aucune échelle de mesure de cette satisfaction. Quant à

la satisfaction des professionnelles médico-sociales partenaires, elle n'est pas questionnée. Les enregistrements audio des entretiens d'évaluation n'en disent rien non plus.

Les comptes-rendus des bilans opérationnels auxquels les participantes aux entretiens se réfèrent parfois ne font pas partie des traces de l'évaluation du dispositif.

Le comité de pilotage départemental consacré à l'évaluation annuelle du dispositif ne fait pas l'objet de la rédaction d'un compte-rendu par la maître d'œuvre ARS du partenariat, contrairement aux autres instances de ce type qui se tiennent dans le courant de l'année scolaire : nous ne connaissons pas de document conjoint synthétisant les résultats des opérations d'évaluation du dispositif au niveau départemental.

3.3. Conclusion sur l'évaluation de CAP

Comme nous l'avons noté, l'intention des maîtres d'œuvre, des pilotes et des acteurs de CAP, quelle que soit leur institution d'origine, d'évaluer leurs actions et plus généralement leur dispositif est évidente, et ce dès les fondements du partenariat.

Les efforts qu'ils fournissent pour y parvenir également : une commission « évaluation » a été créée, a réfléchi à la question et apporté différentes propositions qui ont été débattues lors de différents comités départementaux, une stagiaire a été accueillie afin de soutenir le travail de coordination nécessaire à la mise en place de procédures d'évaluation, des outils et des instances ont été produits et mis en œuvre, ce cadre de travail est effectivement mis en œuvre chaque année.

Même si leurs modalités sont discutées et discutables, les actions évaluatives sont organisées, cadrées, institutionnalisées et menées régulièrement. Elles donnent lieu à des productions d'écrits et à des communications.

CAP fait donc bien l'objet d'une évaluation, que nous connaissons maintenant de manière suffisamment détaillée pour pouvoir nous questionner sur sa nature et sur ses liens avec le fonctionnement du partenariat.

Quatrième partie : liens entre évaluation et partenariat

Les parties précédentes nous ont permis de situer le contexte institutionnel et le terrain de notre recherche, d'en envisager les cadres théoriques et d'avoir une vision assez précise du fonctionnement de son champ d'opérationnalisation, le dispositif CAP et son évaluation.

Nous avons déjà parcouru deux pans de notre corpus de recherche, dont nous utiliserons à nouveau quelques items, et nous l'enrichissons de nouvelles sources de données pour questionner l'usage fait de l'évaluation dans le partenariat CAP et, plus largement, les liens entre ces 2 objets.

Nous examinons tout d'abord les résultats de ces nouvelles données : les réponses à un sondage sur l'utilisation de l'évaluation de CAP par ses acteurs et le verbatim tiré de l'enregistrement audio d'un bref temps de pilotage départemental. Nous les émaillons par les liens possibles entre ces observations et des points de théorie présentés dans la deuxième partie de ce mémoire.

Enfin, nous synthétisons ces propos pour faire état des liens que nous avons perçus entre l'évaluation et le partenariat au sein de CAP en portant une attention particulière aux points où ils se situent.

1. Analyse du sondage

Un exemplaire vierge du questionnaire figure en annexe 9, la description des choix qui ont guidé la construction et la méthodologie de cette enquête en annexe 10, le compte-rendu schématique et le tableau contenant toutes les réponses en annexe 11. Après quelques considérations sur la valeur de ces données pour notre recherche, ce point présente tout d'abord ce que les résultats *nous disent* de l'utilisation de l'évaluation de CAP par les enquêtés puis des liens qu'ils font - ou que nous pouvons comprendre qu'ils font - entre cette évaluation et le partenariat CAP.

1.1. Intérêts et limites de cette enquête

A la clôture de l'enquête, le taux de retour s'élève à 37%. Donc ni l'exploitation des données chiffrées ni les déductions analytiques tirées de l'analyse des propos ne peuvent être projetées

validement pour valoir pour tous les acteurs - ou chaque catégorie d'acteurs - du dispositif. Sous ces réserves, nous tirons néanmoins des remarques générales de l'examen de ces données puis tentons d'affiner la compréhension des réponses individuelles.

Affinons en premier lieu ces observations générales en considérant les taux de retour par type d'acteurs ou de positions (niveaux de pilotage) dans le partenariat.

L'annexe 10 présente la constitution du public enquêté, pensée pour questionner la majorité des acteurs du dispositif. Pour autant, mis à part les directrices d'école, dont certaines peuvent être considérées comme des bénéficiaires⁶, les usagers (enfants / jeunes, familles, enseignants) n'ont pas été sollicités - un participant regrette d'ailleurs la « confidentialité » de l'évaluation en précisant « seules les directrices font remonter ». Quant aux deux maîtres d'œuvre départementaux, ils n'ont pas répondu à notre invitation à participer. Donc les produits de l'analyse de ce sondage ne valent que pour le public professionnel des niveaux opérationnel et territorial de fonctionnement du dispositif. En revanche, tous les acteurs répondant à ces caractéristiques et concernés par les actions CAP de 2017/2018, à l'exception notable des enseignants, ont été sollicités.

Parmi ces types d'acteurs, le renseignement par certains directeurs d'ESMS de leur nom (entrée facultative) permet de constater que 4 ESMS sont représentés sur les 6 concernés, ce qui élève le taux de représentativité des résultats à 66%. De la même façon, sur 14 IEN et principaux de collèges sollicités, l'enquête affiche 6 retours, mais un IEN a mal renseigné la question 9 (il a donné son nom, ce qui permet de corriger l'erreur) : nous avons donc 7 avis sur 14 personnes concernées, soit un taux de retour de 50%. Donc la validité des analyses pour ces catégories d'acteur présente plus de certitude que celle constatée ci-dessus pour l'ensemble de l'enquête, mais elle reste insuffisante pour une généralisation de leurs résultats.

En ce qui concerne les éducatrices et autres professionnelles (hors direction) des établissements et services médico-sociaux qui ont répondu, le taux de retour apparent est de 6/13. Mais ces avis couvrent 4 territoires CAP (sur 6), d'une part. D'autre part, les informations qu'ils nous ont données sur leur participation (courriels ou rencontres informelles) assurent une meilleure

⁶ Certaines directrices, non complètement déchargées d'enseignement en classe, ont présenté des élèves à des actions individuelles de leur cellule et/ou participent à des séances CAP d'analyse partagée de situations. Ces types d'actions sont présentées dans le chapitre III.

représentativité de leurs réponses car deux d'entre eux ont apporté des réponses convenues avec leurs autres collègues CAP du service.

En revanche, le taux de représentativité des directrices d'école et des autres professionnels opérationnels est très bas. Ce qui rappelle un élément important relevé dans la présentation du contexte institutionnel de la recherche : les écarts culturels entre secteur enseignant et secteur médico-social en matière d'évaluation des actions. Et ce qui peut aussi laisser penser un niveau d'engagement moindre des écoles/collèges dans le partenariat en comparaison de celui des ESMS ; précisons toutefois que cette remarque ne vaut qu'en termes collectifs et peut cacher des positionnements individuels très variés au sein du collectif (une directrice d'école (ligne 22) affiche nettement son investissement et sa satisfaction, par exemple). Sur ce point, l'intérêt porté par C.Mérini aux « interstices » entre collectif et individuel (voir partie II) résonne.

1.2. Analyse des contenus des réponses.

92% des sondés déclarent avoir eu accès aux résultats de l'évaluation 2017/2018, avec un taux de 100% pour les pilotes territoriaux (certains renseignent même sur un double accès). Les 2 personnes déclarant ne pas avoir accès sont un enseignant spécialisé de RASED et l'éducatrice du territoire 4. Si l'on croise ce constat avec les réponses des personnels ESMS hors direction à la question 2 (sur les modalités d'accès), on en déduit que l'information des professionnels de terrain (enseignants, éducateurs, etc.) dépend complètement de la volonté de leurs directions (d'ESMS et d'école) et, pour les professionnels de RASED, du choix de leur IEN de les inviter ou non aux comités de pilotage territoriaux.

Au cœur de notre question de recherche, l'analyse des réponses à la question sur l'utilité de l'évaluation pour eux et le croisement de ces réponses avec les autres éléments de l'enquête, individu par individu (ligne par ligne dans le tableau synthétique) constitue la tâche la plus signifiante. Après avoir développé quelques réflexions globales sur cette question, nous l'examinons selon deux axes : les réponses négatives (« l'évaluation 2017/2018 ne m'a pas été utile ») et les réponses positives, toujours en lien avec les autres entrées du questionnaire.

1.2.1. Réflexions générales sur les résultats obtenus à la question n°3

Le taux de réponses positives est considérable (l'évaluation 2017/2018 a été utile à 70% des répondants) mais doit être pondéré : une enquêtée (ligne 17) n'a pas renseigné la question 3, or on sait que l'évaluation 2017/2018 ne lui a pas été utile puisqu'elle n'a pas eu accès à ses résultats (question 1). Cela fait baisser le taux de réponses positives à 65%. Malgré la limite donnée ci-dessus de la représentativité de ces résultats pour l'ensemble des acteurs CAP, cela prêche à penser que l'évaluation est perçue comme utile par la plupart de ces personnes.

Par ailleurs, nous avons recherché une éventuelle corrélation entre les réponses à cette question et celles sur l'indice de satisfaction générale quant aux modalités de l'évaluation CAP ; en d'autres termes : les acteurs qui déclarent une utilité de l'évaluation 2017/2018 ont-ils été satisfaits des modalités de l'évaluation ? Ou encore : y a-t-il un lien entre la manière d'évaluer et l'utilité perçue ? Sans recourir à l'usage d'outils mathématiques d'analyse statistique, nous estimons que cette corrélation existe entre déclaration d'utilité et satisfaction, dans le sens où 14 des 15 sondés⁷ qui jugent l'évaluation 2017/2018 utile sont globalement satisfaits de ses modalités. En revanche, cette corrélation est fautive entre déclaration d'inutilité et satisfaction quant aux modalités : 5 sondés sur les 8 qui n'ont pas utilisé l'évaluation 2017/2018 se déclarent néanmoins satisfaits de ses modalités (indice moyen = 6,8). Nous notons également qu'avec une moyenne de 6,27, l'indice de satisfaction quant aux modalités de l'évaluation est assez bon.

Les réponses à la question 6 (quels reproches sur ces modalités ?) concernent pour 6 entrées leur lourdeur et pour 9 entrées leur complexité. Certains précisent que la lecture des résultats est difficile ou qu'ils sont « peu transparents ». En croisant ces données avec l'examen des grilles-supports à l'évaluation présentées en partie III et, de manière plus significative encore avec les réflexions sur ces grilles lors du comité de pilotage départemental de février 2018 (VD1), on comprend que ces outils gênent l'utilisation de l'évaluation par ses acteurs et leur satisfaction quant à ses modalités.

⁷ Les résultats du sondage font apparaître 16 « oui » à la question sur l'utilité mais l'indice donné en ligne 19 (4) ne peut être considéré comme valide car le reste des réponses de ce professionnel médico-social permet de penser qu'il ne répond pas sur le travail d'évaluation CAP mais sur celui lié au nouveau rapport annuel de fonctionnement des PCPE, effectivement très exigeant dans la précision des éléments quantitatifs demandés ; d'ailleurs, cette personne déclare spontanément désirer « conserver les évaluations qualitatives », expression usuelle pour désigner l'évaluation CAP dans les ESMS.

De plus, quelle que soit leur réponse à cette question, nous notons que 4 personnes déclarent que l'évaluation devrait questionner l'avis des familles, et parmi elles 3 professionnelles ESMS et une enseignante RASED. La question sur les éléments souhaités dans l'évaluation et l'entrée « autres remarques » étant ouvertes (aucune suggestion de réponse dans les libellés), nous y lisons, en creux, que l'avis des familles n'intéresse pas *spontanément* les pilotes territoriaux ni les professionnels non spécialisés de terrain.

Toujours quelle que soit leur réponse à la question n°3, 9 enquêtés voudraient que les évaluations les renseignent sur les effets de CAP sur le parcours (scolaire, surtout) des élèves accompagnés. Parmi ces 9 personnes, 5 pilotes territoriaux appartenant à l'Education nationale, 1 professionnel RASED et un directeur d'école. Cette préoccupation est donc prégnante chez les acteurs scolaires et doit constituer un critère d'évaluation majeur pour le pilotage du dispositif. Or nous avons noté au point III,3.2. que ces renseignements individuels ne figurent pas dans l'évaluation actuelle de CAP. Pourtant, ces 5 pilotes ne reprochent rien à l'évaluation CAP, ne font aucune autre remarque et 4 d'entre eux la déclarent utile. Cela ouvre sur une alternative :

- Ils ont ces informations par un autre canal. Alors, cet autre accès dépend-il du processus évaluatif ou lui est-il extérieur ?
ET/OU
- L'évaluation présente d'autres vertus et le rapport (apports de l'évaluation) / (manques et inconvénients de l'évaluation) reste supérieur à 1.

Nous venons de balayer les colonnes, passons à l'analyse des lignes du tableau de résultats.

1.2.2. Analyse individuelle des réponses négatives à la question n°3

Nous avons noté qu'il n'y a pas 7 mais 8 personnes qui n'ont pas trouvé d'utilité à l'évaluation 2017/2018. 7 d'entre elles relèvent de l'Education nationale.

Nous avons vu que l'une d'elles - enseignant spécialisé RASED - n'a pas eu accès à ces résultats et ne revenons donc pas sur son avis ici. Une psychologue EN précise sa réponse négative : les résultats de l'évaluation ne lui ont pas été utiles cette année (pas de cellule sur les écoles où elle

intervenait) mais elle considère que les informations qu'elle en a tirées lui permettront de faire appel au dispositif à bon escient si besoin ; il s'agit d'une inutilité conjoncturelle.

4 réponses négatives viennent de directrices d'école, c'est-à-dire de personnes qui « font » l'évaluation des cellules au niveau opérationnel⁸ :

- La réponse de la première (ligne 9) semble logique : elle souhaite trouver dans les évaluations CAP (question n°4) des éléments qui n'y figurent effectivement pas ou auxquelles elle n'a peut-être pas accès (les données quantitatives souhaitées figurent dans les rapports des ESMS, pas dans les grilles CAP). Pourtant, en tant que directrice d'école, elle connaît les éléments qu'elle souhaite au niveau de sa cellule opérationnelle. Souhaiterait-elle connaître ces données au niveau territorial et/ou départemental ? Le reste de ses réponses ne nous permet pas de le savoir.
- La deuxième (ligne 13) remarque néanmoins que les modalités de l'évaluation sont « constructives » (Q8). Cela peut signifier qu'elle n'utilise pas les résultats de l'évaluation parce que le processus évaluatif lui apporte déjà les informations nécessaires à son action locale. D'ailleurs elle est très satisfaite de ses modalités (indice de satisfaction : 8).
- Les troisième et quatrième (lignes 18 et 23) souhaitent trouver dans l'évaluation des exemples de « situations sur lesquelles le dispositif a été le plus satisfaisant pour les acteurs » ou de « points difficiles » et « comment y faire face ». Ceci indique une recherche des bonnes ou mauvaises pratiques conjointes, c'est-à-dire d'un outil de pilotage pragmatique, aidant au choix des actions partenariales. De tels outils sont-ils concevables et ces informations seraient-elles pertinentes, étant donné les spécificités du fonctionnement de chaque cellule et celles de la situation de chaque enfant accompagné ? Nous entrons dans la question délicate de la « simplification réductrice » (cf II, 1.2.1) nécessaire mais non suffisante à l'évaluation complète d'un réel.

⁸ Pour rappel (partie III) : elles remplissent les grilles-supports avec les responsables des ESMS et la coordonnatrice départementale lors d'entretiens spécifiques. Certaines pilotent, en outre, des bilans opérationnels réunissant professionnelles médico-sociales CAP et équipe d'école, en amont de ces entretiens.

La dernière réponse négative des partenaires scolaires sur l'utilité provient d'un pilote territorial EN, qui tempère son propos en disant apprécier les « contenus » de l'évaluation. Contenus produits ou contenus construits ? L'absence d'autres réponses ne nous permet pas de le savoir.

Enfin, une éducatrice dit être satisfaite de l'évaluation mais ne pas avoir besoin de ses résultats pour ses actions. Elle ajoute participer aux bilans opérationnels annuels et l'apprécier. Cela conforte notre interprétation précédente : les résultats de l'évaluation ne sont pas forcément utiles (ou utilisés ou utilisables) mais son processus l'est.

1.2.3. Analyse individuelle des réponses positives à la question n°3

Les réponses positives à cette question sur l'utilité étant plus nombreuses (16), un examen ligne à ligne serait fastidieux. 8 d'entre elles émanant de pilotes territoriaux, nous cherchons tout d'abord à voir si elles présentent des points communs.

- L'avis des pilotes territoriaux

Nous avons déjà noté qu'ils souhaitent massivement des informations sur les effets des actions CAP sur le parcours des élèves et que ces informations ne font pas partie des résultats lisibles de l'évaluation.

Nous lisons dans leurs souhaits d'informations apportées par l'évaluation CAP (question 4) : « informations quantitatives », « éléments de comparaison », « profil des élèves », « nombre d'interventions », « indicateurs de qualité », « nombre de prises en charge effectives ». Autant d'éléments qui convergent vers l'idée d'une évaluation-contrôle, ainsi que nous l'avons définie en partie II. Venant de pilotes, cette attente est logique.

Mais la plupart d'entre eux souhaitent aussi des informations qu'ils nomment « qualitatives ». Du côté des pilotes EN, nous identifions difficilement le contenu précis de ces attentes. Du côté des pilotes médico-sociaux, en revanche, l'attachement au fonctionnement partenarial (« freins et leviers », « travail de collaboration », « contraintes de la mise en œuvre du dispositif ») est manifeste. Nous avons noté un écart culturel en termes de partenariat et d'évaluation entre les professionnels des deux secteurs. Il ressort ici avec évidence et une responsable de site le pointe au sujet de l'évaluation (ligne 1) : « L'EN pourrait aussi produire sa propre évaluation ». Mais il ne peut suffire à expliquer tout l'écart postural en termes de partenariat : ces réponses nous semblent aussi dénoter un écart dans les enjeux

et des manières très distinctes de s'engager dans les actions conjointes. Tout se passe comme si CAP devait uniquement « servir » l'Ecole pour les pilotes EN. La préoccupation d'une responsable d'ESMS (ligne 14 : « la cellule répond-elle aux besoins des écoles ? ») montre que certains pilotes médico-sociaux rentrent dans ce jeu du « service » rendu - tout les y invite par ailleurs, à commencer par le nom de leurs structures - et ne disent rien de leurs propres attentes quant au partenariat. Si la réflexion de pilotes autour de l'évaluation ne pointe que cet écart, nous pensons qu'elle fait déjà beaucoup progresser le travail conjoint.

- Et d'autres points

Une éducatrice relève les mêmes écarts au niveau opérationnel (ligne 21) et suggère de traiter ces freins au travail conjoint en *instituant* des rencontres-bilans plus fréquentes sur le terrain, non seulement pour ajuster actions et organisation, mais aussi pour « donner l'envie aux équipes de s'interroger sur nos objectifs communs ». Pour elle, la réponse à notre question est limpide : oui, l'évaluation sert le partenariat ! Mais un autre enquêté, professionnel EN, questionne la rentabilité de ces temps d'échanges et laisse entendre (le ton de ses réponses est critique) qu'il la met en doute. L'évaluation vient ici révéler des « tensions d'intermédier », et notamment des « écarts de temporalité » pointés par S.Thomazet et C.Mérini en 2014.

Elle nous rappelle aussi que le partenariat ne permet pas aux partenaires de régler tous leurs « dilemmes de métiers » (Thomazet & Mérini, 2014) respectifs : ce professionnel EN regrette que l'investissement en temps des enseignants dans CAP ne soit pas mieux pris en compte (cette mesure n'est effectivement pas demandée dans les évaluations). Il ramène ainsi au grand jour le décompte des heures de travail des enseignants : un serpent de mer dans l'Education nationale, surtout dans le premier degré. Pour les partenaires de l'EN, cette confrontation avec des freins qui leur sont étrangers est forcément complexe, ainsi que l'a analysé une psychologue de SESSAD lors d'un temps de mutualisation CAP à l'ARS.⁹

Pour clore les questions de temporalité, nous notons que d'autres propos déplorent qu'évaluer le partenariat prenne trop de temps, et notamment ceux de pilotes territoriaux. Cela indique que, soumis

⁹ Verbatim « temps de mutualisation CAP à l'ARS », 92 :00 : « Ils [les acteurs EN] disaient « voilà des moyens, ben donnez-les nous à nous plutôt que vouloir créer encore quelque chose ». Donc je pense que là, c'est à nous de travailler sur notre culpabilité et sur le fait que, voilà, on arrive avec des moyens, certes, mais qui ne sont pas ceux de l'Education nationale. C'est aussi ce qui nous permet de faire le travail qu'on fait. » Et ça c'est un levier. »

à des plannings surchargés, ces acteurs ne parviennent pas à considérer ce temps passé comme un investissement, une opportunité pour gagner du temps ailleurs. Cette question est un frein récurrent pour mettre en œuvre l'évaluation. Or, sans vouloir dénier la réalité de la densité des emplois du temps, nous faisons l'hypothèse, avec C.Mérini, que ces références au manque de temps peuvent masquer d'autres obstacles aux pratiques conjointes, délicats à débusquer et non nécessairement conscients pour les acteurs eux-mêmes (Champagnac & Merini, 2017).

Pour être complète, la lecture de l'ensemble des résultats du sondage doit enfin aborder les quelques points suivants :

- L'évaluation doit être prospective : (« dégager des projections de besoins », « objectifs pour l'année suivante », par exemple). Ce souhait est partagé par pilotes et acteurs opérationnels.
- L'évaluation donne - ou doit donner - à voir différentes formes d'action et peut en cela nourrir la créativité des cellules ; par son aspect mutualisant, elle enrichit la diversité des actions partenariales et des réponses aux besoins des usagers.
- Mais surtout, elle donne l'occasion de « rencontres positives » et de « réel échange » : en contrepoint des tensions d'intermétier, le processus évaluatif ferait goûter des « moments de bonheur d'intermétier » ?

Nous concluons l'étude des résultats de ce sondage par une réflexion d'ordre sémantique. En effet, plusieurs répondants utilisent le terme « qualitatif » pour désigner une part que la plupart d'entre eux jugent nécessaire de l'évaluation CAP. Certains la relient ouvertement à l'analyse des « freins et leviers » à l'action partenariale, mais toutes les réponses ne sont pas aussi claires. Il nous semble percevoir une confusion déjà pointée dans la présentation du cadre théorique de l'évaluation (partie II) entre évaluation-contrôle et évaluation quantitative, d'une part, évaluation réflexive et évaluation qualitative, d'autre part. Or nous avons vu avec différents auteurs que ces identifications sémantiques sont erronées et confondantes. Alors, la confrontation des points de vue, caractéristique du partenariat, et la recherche d'une définition commune des concepts pourraient à leur tour servir la cause de l'évaluation.

Comme nous l'avons noté, ce sondage ne permet pas d'accéder à l'avis des pilotes institutionnels de CAP. Pour pallier ce manque, nous disposons de l'enregistrement d'un entretien entre la maître d'œuvre ARS, la coordonnatrice départementale - qui occupent ces fonctions dans le dispositif depuis sa création - et l'IEN ASH qui vient de reprendre le rôle de maître d'œuvre du partenariat pour la DSDEN.

2. Analyse de l'enregistrement audio du « point de pilotage départemental »

Cet échange dure environ 10 minutes. Il se tient à l'ARS, à la fin de la réunion « bilan CAP » du 25 juin 2018, à laquelle ont participé tous les pilotes des différents territoires (direction des ESMS, IEN et Principaux de collège ou leurs représentants), les deux maîtres d'œuvre ainsi que la coordonnatrice départementale. L'enregistrement audio de cette réunion avait été autorisé par tous ces membres ; il s'est poursuivi pour ce « point de pilotage » sans être mentionné à nouveau. Son verbatim, relativement court, figure en annexe 12 ; toutes les mentions de temps entre parenthèses ci-dessous renvoient à ce document.

2.1. Evaluer et faire alliance

L'objet de cet entretien, comme l'indique son titre, porte sur le pilotage institutionnel de CAP, mais 60% de sa durée concerne l'évaluation du dispositif. Cela est lié, sans doute, au fait que la réunion a lieu à la suite des 2 heures d'échanges intenses qui closent chaque évaluation annuelle. Mais, alors que IHc - l'IEN ASH - a confirmé ses réticences par rapport au partenariat CAP (00 :45), il participe pleinement aux échanges sur les contenus souhaités de l'évaluation. Cela laisse entendre que, quel que soit son attachement au dispositif, la question de son évaluation est une véritable préoccupation pour lui. Cet intérêt pour l'évaluation est un levier à son intérêt pour le dispositif.

A ce propos, A - l'inspectrice ARS - en questionnant cette réticence de IHc à s'engager dans ce partenariat (00 :32, « Il freine des quatre fers », plaisante-t-elle), exprime sa crainte de voir le changement d'IEN ASH dans le pilotage départemental remettre en cause le partenariat. Il la rassure en mettant en avant l'intérêt pour lui du comité de pilotage qui vient d'avoir lieu : « j'ai pris conscience de la diversité des dispositifs CAP » (00 :56). L'importance accordée à ce temps de clôture du processus évaluatif annuel, la présence de ses pairs inspecteurs de circonscription et des principaux de collège,

leurs avis positifs et argumentés sur le dispositif soutiennent sa fidélité à l'engagement de son prédécesseur. Autrement dit, ici, l'institution de l'évaluation soutient celle du partenariat, ce qui illustre les assertions de M.Lecoinge et de C.Mérini selon lesquelles l'évaluation est « instituante ».

Un autre aspect de l'entretien montre la reconstitution de l'alliance institutionnelle. Dans les premières minutes, lorsqu'A propose de prendre date pour un comité de pilotage de rentrée, IHc interroge le sens (l'utilité) de cette réunion. Alors qu'en fin d'entretien, lorsqu'il faut prendre date pour une autre instance partenariale, il ne pose plus ce type de question et insiste même pour pouvoir participer à un temps de cette future réunion qui ne le concernera pas forcément.

Mais la reconstitution de l'alliance des pilotes institutionnels, si elle est fondamentale, n'empêche pas des écarts de points de vue et de sens que ce débat autour des contenus souhaités de l'évaluation vient pointer.

2.2. Les écarts d'enjeux

La première trace de tels écart est le glissement de sens qui s'est opéré entre un souhait exprimé par IHc (05 :10) : « on pourrait avoir ... comment dire ... des informations sur leur parcours » et la proposition finalement retenue par A (06 :15) que deux « vignettes »¹⁰ par territoire soient exposées dans les rapports écrits des ESMS. Là où IHc confirme la demande des pilotes territoriaux (voir 1.2.1, ci-dessus) que l'évaluation renseigne sur l'effet des actions CAP sur le parcours de tous les élèves bénéficiant d'une action CAP, A ne l'entend pas mais poursuit dans les attentes qu'elle avait construites avec l'ancien maître d'œuvre, suivie par la coordonnatrice. Or ce hiatus va forcément mettre cette dernière en difficulté et, par ricochet, les équipes opérationnelles, médico-sociales notamment, car les responsables d'ESMS ont besoin d'organiser leurs outils de suivi dès la rentrée pour pouvoir répondre aux attentes institutionnelles en matière de suivi des actions (08 :32). Ce malentendu entre maîtres d'œuvre est un risque pour la bonne marche du processus évaluatif.

¹⁰ Ce terme est explicité dans le même verbatim à 05 :45 : il s'agit de brèves présentations d'accompagnements illustrant soit des freins soit des leviers aux actions CAP.

La deuxième trace de divergence se lit moins directement mais pointe une complexité spécifique des partenariats ARS/EN qu'aucun document à notre disposition ne mentionne explicitement. Elle concerne la place des enseignants dans le dispositif et dans son évaluation. IHC amène par deux fois (06 :10 puis 07 :42) la question de l'évaluation de l'impact des actions CAP sur les enseignants. Ce faisant, il les considère - avec raison - comme des usagers du dispositif. Or l'étude des résultats du sondage a montré que les partenaires médico-sociaux considèrent les enseignants surtout comme des acteurs professionnels du dispositif, au même titre qu'eux, et souhaitent qu'ils soient engagés plus directement dans son évaluation. Une analyse systémique du partenariat aurait sans doute révélé l'ambiguïté de cette position des enseignants, et permis, par conséquent, de mieux penser leur place dans l'évaluation du système.

En outre, cet échange sur la mesure de l'impact de CAP sur les équipes enseignantes fait dialoguer seulement l'inspecteur ASH et la coordonnatrice départementale, également fonctionnaire de l'Education nationale : l'inspectrice ARS est en retrait sur cette question. Ce souci pour les enseignants, même si elle semble le comprendre (elle acquiesce régulièrement, en arrière-plan), n'est pas sa préoccupation principale, naturellement. Cette observation rappelle la remarque d'une directrice d'ESMS dans le sondage : « L'EN pourrait produire sa propre évaluation ». Et effectivement, considérant que les ESMS ont la charge d'une part de l'évaluation du partenariat, pourquoi n'a-t-il jamais été envisagé que l'EN en prenne sa propre part ? En d'autres termes, quelle part de l'évaluation du partenariat doit être partenariale ? Nous dépasserions les limites de notre objet en tentant d'y répondre ici. Toutefois nous maintenons que la réflexion sur le partage des responsabilités dans l'évaluation du partenariat soutiendrait à la fois le fonctionnement partenarial et le processus évaluatif.

Enfin, ces deux passages concernant la mesure de l'effet de CAP sur ses usagers mettent une nouvelle fois en évidence un écart de perception des objectifs de l'évaluation. Le partenaire scolaire s'intéresse essentiellement à la façon dont elle répond à des préoccupations internes à l'EN (parcours des élèves, posture des enseignants) alors qu'en s'attachant aux « vignettes », c'est-à-dire aux freins et leviers des actions, la pilote ARS prouve son intérêt pour le fonctionnement partenarial et non uniquement médico-social. Même si leurs propos convergent vers l'idée que l'évaluation CAP doit avant tout soutenir le pilotage des actions, la prise de décisions, l'un parle des actions et décisions spécifiques de son institution quand l'autre parle de celles menées en partenariat.

2.3. Quel type d'évaluation ?

Avant même d'envisager les enjeux et les contenus de l'évaluation, IHc critique aussi diplomatiquement que possible le bilan présenté par le SESSAD3 : « mais on était sur des idées » (05 :00). Le débat sur *les valeurs* (au sens de Torres), l'évaluation « fondatrice de valeurs » telle que la considère Lecointe, ne l'intéressent pas, de fait. Il rejette de même les « trucs hyper ambitieux ». En revanche, il souhaite « quelque chose de critérié », des « éléments concrets » « qui ont le mérite d'exister », des « indicateurs » : autant de termes qui nous indiquent son souhait d'une évaluation-contrôle.

C'est sur cette phase de l'échange que A se met en retrait. Elle a lancé le travail de la « commission évaluation » dans les années de mise en place du dispositif et a participé aux travaux sur le cahier des charges des rapports d'activité des PCPE (voir parties I et III). Cadre de Santé, elle a nécessairement une expertise de l'évaluation des actions et des dispositifs. Donc elle connaît la complexité de la question, de manière générale et pour CAP spécifiquement. Lorsqu'elle interrompt le débat (09 :17), c'est pour convenir d'une instance qui réunira d'autres cadres expérimentés autour de la question ; elle ne se risque pas à apporter son avis personnel sur le type d'évaluation à instituer mais reste pragmatique et poursuit dans la voie déjà co-construite, celle d'une évaluation certes imparfaite mais qui mêle l'aspect « contrôle » et l'aspect réflexif du concept. Elle semble ainsi considérer que les instances partenariales sont aptes à régler des problèmes d'évaluation.

La culture de l'évaluation à l'EN ne permet pas à IHc de s'appuyer sur de telles bases pour être aussi tranquille qu'elle à ce sujet. Ses hésitations sur le sens des mots confirment un manque de maîtrise des concepts (07 :42, 08 :06) et des analyseurs de l'évaluation. Ses interlocutrices semblent sceptiques quant à la faisabilité de ses propositions (il y a un « blanc » dans la conversation à 08:06, la coordonnatrice tente - en vain - de lui faire expliciter ses attentes). Mais il persiste à considérer que l'évaluation doit et peut être simple. Nous avons noté que son intérêt pour l'évaluation peut porter son intérêt pour le dispositif ; en revanche, sa posture délicate en termes d'expertise et le caractère excessivement réducteur de ses exigences à ce sujet peuvent être sources de tensions.

3. Synthèse des analyses

Les acteurs de CAP, même s'ils ne disposent pas de données formalisées qui leur permettent de mesurer l'impact de leurs actions, font preuve d'un réel engagement dans le fonctionnement partenarial et dans son évaluation, et tout particulièrement ses acteurs médico-sociaux. Dans l'institution scolaire, l'intérêt pour l'analyse de la coopération est moins manifeste, l'engagement dans l'évaluation plus circonspect, mais les avis globalement positifs des acteurs de ce secteur, moins habitués à ces modalités de travail, témoignent du « pas de côté » qu'ils ont fait en la matière dans le cadre du dispositif CAP. Nous faisons l'hypothèse que la force des enjeux - la scolarisation des élèves agissant par comportements-défis - et le vécu professionnel conjoint, satisfaisant, a eu raison du sentiment de menace que pouvaient présenter le partenariat et l'évaluation des actions pour les acteurs de terrain.

Pourtant, les freins identifiés à la mise en œuvre de cette évaluation sont conséquents :

- imprécisions voire malentendus sémantiques (évaluation quantitative / qualitative)
- imprécisions sur le cadre des démarches (prestation de service ou partenariat ? évaluation-contrôle et/ou évaluation réflexive ?)
- écarts culturels et d'expertise entre les acteurs des deux institutions
- quelle est la place des enseignants dans l'évaluation ? des usagers ?
- qui fait quoi ? (l'EN doit-elle porter sa propre part du processus évaluatif ? l'évaluation doit-elle être partenariale ?)
- avec quels outils ?
- quand ? (sur quels temps professionnels ? à quel moment de l'année ?)
- comment rééquilibrer le système partenarial et le système évaluatif lors des changements de personnes, surtout lorsqu'ils ont lieu au niveau de la maîtrise d'œuvre du dispositif ?

Les difficultés à concevoir une démarche et des outils d'évaluation communs sont naturellement le fruit de ces obstacles. Nous notons toutefois qu'ils ne se situent pas là où les évaluations d'action se situent habituellement : dans le risque de réduction excessive du réel, dans le rejet d'une logique de contrôle et de la menace de sanction qui lui est attachée. L'implication forte des directeurs d'école, des professionnels de terrain des établissements et services médico-sociaux et de la coordonnatrice départementale dans la production de l'évaluation ne doit pas être étrangère à ce phénomène.

D'ailleurs, plus que les résultats et les documents produits par l'évaluation, très accessibles aux pilotes mais moins facilement aux acteurs opérationnels, c'est son processus, et notamment, les moments d'échanges entre partenaires, qui emportent la satisfaction des usagers de l'évaluation, alors même qu'ils pointent la charge qu'elle représente, en temps essentiellement.

Tous les types d'acteurs mettent en avant la nécessité de cette évaluation pour le pilotage du dispositif, mais peu d'entre eux montrent qu'ils ont conscience du fait qu'elle (re)donne du sens (signification) à leur action et/ou au partenariat ; ce dernier point est encore plus sensible lorsque ces acteurs relèvent de l'Éducation nationale. La question de la plus-value du dispositif est consciente, celle de sa plus-valeur nettement moins.

Pour sa partie « contrôle », les outils-soutiens à la formalisation de l'évaluation doivent présenter une certaine stabilité dans le temps et une certaine unité d'un territoire ou d'un type d'action à l'autre. Mais surtout, ils doivent répondre aux besoins exprimés par les acteurs, à plus forte raison les pilotes, du partenariat. Le débat autour de ces contenus, ou au moins le recueil des souhaits des personnes concernées, doit avoir lieu en amont de la mise en œuvre du processus évaluatif. La négociation de la part de chaque partenaire dans la production de ce type d'évaluation garantit la valeur de cette dernière et participe de l'institution du partenariat.

La décision de collecter ou non l'avis des usagers et la manière de le faire, le cas échéant, relèvent elles aussi d'une négociation partenariale. Lorsque, comme dans le cas de CAP, des participants sont à la fois acteurs professionnels et usagers, de tels débats lèvent une ambiguïté.

Plus globalement, l'analyse systémique du dispositif et de son processus évaluatif permet d'identifier des points-obstacles ou des tensions structurelles ; elle évite ainsi des crispations sur des dilemmes (propres à chaque métier, comme celle du temps des enseignants) ou des nœuds relationnels (comme ceux qui ont gêné les liens entre certaines cellules et des antennes de RASED) ; elle éclaire sur d'autres obstacles à l'évaluation du partenariat, moins visibles, tout aussi puissants, mais qu'il est peut-être plus simple de lever ou de contourner.

Conclusion

Chacun des champs qui constitue notre domaine de recherche, le partenariat et l'évaluation des actions, est organisé en systèmes et processus complexes, traversés de tensions et de dilemmes pour les acteurs qui y œuvrent. Dès lors, agir à l'intersection de ces deux champs ou penser l'intersection de ces notions duelles engage à double titre dans la complexité. L'examen des produits de l'évaluation du dispositif CAP montre toutefois que complexité n'implique pas infaisabilité, voire que l'interaction de nos deux objets est positive dans le sens où elle soutient le développement de chacun d'eux.

Dès l'étude du contexte institutionnel de notre recherche et régulièrement au fil de notre propos, nous avons notamment relevé des écarts (culturels, de pratiques, sémantiques, ...) entre la conception du partenariat et de l'évaluation des acteurs scolaires et celle des acteurs médico-sociaux.

Alors que le partenariat CAP agit depuis 5 ans et que le travail sur la coopération constitue son axe prioritaire de développement, ces écarts sont toujours sensibles. Donc l'expérience partenariale peut les réduire mais ne permet pas de les gommer complètement. Cela impacte le fonctionnement de l'évaluation : malgré toute l'énergie et le temps consacrés à choisir des modalités satisfaisantes d'évaluation, l'outil utilisé dans ce dispositif est nettement critiqué et des pans importants y manquent, notamment une mesure objective et harmonisée des effets des actions pour les usagers.

Pour autant, ces écarts ne constituent pas forcément des freins à l'action, en tout cas pas aux niveaux opérationnel et territorial, où les décisions et actions dépendent moins des postures individuelles qu'au niveau du pilotage départemental. Comme le remarque C.Mérini, ces différences fondent en fait l'intérêt des actions en intermédier.

Nous constatons dans le même temps que les entretiens nécessaires à la démarche évaluative telle qu'elle a été pensée pour le dispositif, qui ouvrent sur des questions plus générales en termes de collaboration que les seuls bilans d'accompagnement, satisfont les acteurs. Cet aspect d'un système évaluatif responsabilise les acteurs et les engage plus avant dans le partenariat, permettant ainsi à ce dernier d'ajuster son fonctionnement et ses actions à l'évolution des contextes. Même si l'intention première de l'évaluation est le pilotage des actions et du dispositif, cet attachement aux échanges réels,

où la parole est plus authentique, témoigne de l'importance accordée par les acteurs à la mise en valeur du sens-signification et du sens-ressenti de leur coopération et de leurs actions. Cela confirme, d'une part, les thèses de différents chercheurs selon lesquelles toute évaluation doit comporter une part réflexive et ne peut se limiter au seul aspect de contrôle. Sous cet angle de vue, le processus évaluatif sert la construction du partenariat.

D'autre part, l'authenticité des échanges entre professionnels exerçant différents métiers dans des milieux aussi distincts n'est pas donnée. L'examen des années de fondation du dispositif CAP montre que ce sont les instances partenariales et l'expérience des pratiques conjointes qui ont permis sa construction. Donc sous cet autre angle de vue, c'est la construction partenariale qui sert l'évaluation.

Ainsi, ces deux systèmes, celui de l'évaluation et celui du partenariat, sont intimement imbriqués : la bonne marche de l'un conditionne celle de l'autre, les soubresauts de l'un impactent le fonctionnement de l'autre. Le satisfecit général donné au dispositif CAP par ses différents acteurs a valu à l'expérimentation initiale d'être pérennisée. Mais il ne permet ni aux uns ni aux autres, quel que soit leur niveau d'action, de maîtriser les principaux rouages qui fondent cette synergie.

Notre étude nous a permis d'identifier cette imbrication, d'en expliquer certains aspects, d'en repérer certaines forces et certaines fragilités. Néanmoins, elle n'est pas suffisante pour en dégager une démarche systémique précise qui permettrait d'assurer un développement harmonieux et interactif du fonctionnement partenarial et du processus évaluatif de CAP. Et du point de vue de la recherche, elle n'est pas assez approfondie pour en dégager une modélisation des liens entre évaluation et partenariat.

Pour autant, l'analyse affinée des postures des différents acteurs permet de penser des améliorations du processus évaluatif de CAP. Et plutôt qu'un modèle, il nous semblerait intéressant de développer une gamme - au sens musical du terme - d'outils d'observation des partenariats afin d'harmoniser les interdépendances entre acteurs, d'une part, et entre acteurs et action, d'autre part, dans une optique d'ajustements.

Bibliographie

- Agence régionale de santé, & Région académique Auvergne - Rhône Alpes. (2016, septembre 21). *Convention thématique en faveur de l'école inclusive*. Consulté à l'adresse [https://www.auvergne-rhone-alpes.ars.sante.fr/system/files/2018-07/CONVENTION PARTENARIAT ARS 14 2016.pdf](https://www.auvergne-rhone-alpes.ars.sante.fr/system/files/2018-07/CONVENTION_PARTENARIAT_ARS_14_2016.pdf)
- Alföldi, F. (2015). *Évaluer en protection de l'enfance. Théorie et méthode*. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/evaluer-en-protection-de-l-enfance--9782100721382.htm>
- Ardoino, J., & Berger, G. (1993). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes: le cas des Universités*. Paris: Ed. Matrice.
- Bart, D., Lahanier-Reuter, D., & Reuter, Y. (2013). Répondre à une demande institutionnelle d'évaluation : quelques problèmes de méthodologie de recherche. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(3), 41. <https://doi.org/10.3917/lse.463.0041>
- Boimare, S. (2013). *Ces enfants empêchés de penser*.
- Brachet, P., & Damon, J. (2010). LE PARTENARIAT DANS LE TRAVAIL SOCIAL. *Réseau national de ressources en sciences médico-sociales, Créteil*, 35.
- Champagnac, P., & Merini, C. (2017). La coopération liée aux situations de handicap. Partenariats et non-dits. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 153. <https://doi.org/10.3917/nras.077.0153>
- Collectif AIRe. (2015). Dispositif ITEP et scolarisation. *Contraste*, 2015/2(42), 191-203. <https://doi.org/10.3917/cont.042.0191>
- Damon, J. (2002). La dictature du partenariat. Vers de nouveaux modes de management ? *Futuribles*, (273), 27-41.
- Didier-Courbin, & Gilbert, P. (2005). Eléments d'information sur la législation en faveur des personnes handicapées en France : de la loi de 1975 à celle de 2005. *Revue française des affaires sociales*, 2005(2005/2), 207-227.
- Falco, F. (2017, novembre). *Réflexion sur le processus d'orientation en ITEP*. Diaporama présenté à Journée de formation des Enseignants référents, Centre Michel Delay, Vénissieux, Rhône.
- Figari, G. (1994). *Évaluer: quel référentiel?* Bruxelles: De Boeck université.

- Figari, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 77-93.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1024966ar>
- Lecoite, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Consulté à l'adresse
<http://www.harmatheque.com/ebook/2738460208>
- Mérini, C. (2001). Usages de l'évaluation en situation plurielle et d'ouverture. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 6(1), 31–43.
- Mérini, C. (2006a, avril 4). *Enjeux et limites d'une formation au partenariat*. 15. Consulté à l'adresse
<http://cercle.lu/download/partenariats/EnjeuxformationPartenariats.pdf>
- Mérini, C. (2006b). *Le partenariat en formation: de la modélisation à une application*. Paris: L'Harmattan.
- Mérini, C. (2012). Trois obstacles au développement du partenariat. *Les cahiers pédagogiques, Les hors-séries numériques*(24). Consulté à l'adresse <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Trois-obstacles-au-developpement-du-partenariat>
- Mottier Lopez, Lucie, & Figari, Gérard. (2012). *Modélisations de l'évaluation en éducation: questionnements épistémologiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Paturel, D. (2007). Du pater-nariat au partenariat : à la recherche de nouvelles façons de collaborer. *Revue française de service social*, (228-229), 93-95.
- Piveteau, D., Acef, S., Debrabant, F.-X., Jaffre, D., & Perrin, A. (2014). « Zéro sans solution » : le devoir collectif de permettre un parcours de vie sans rupture, pour les personnes en situation de handicap et pour leurs proches (p. 151). Consulté à l'adresse Ministère des affaires sociales et de la santé website: <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/144000376/index.shtml>
- Sensi, D. (1990). *Evaluer des projets d'innovation en éducation*. Bruxelles: Editions Labor.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- Thomazet, S., & Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive? *Questions vives recherches en éducation*, (n° 21). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1509>
- Torres, J.-C. (2011). *L'évaluation dans les établissements scolaires: théories, objets et enjeux*. Paris: Harmattan.
- Zay, D. (1999). *Enseignants et partenaires de l'école: demarches et instruments pour travailler ensemble*. Paris [u.a.: De Boeck univ.

Master : Sciences de l'éducation

Parcours : Scolarisation et besoins éducatifs particuliers

Année : 2018 / 2019

- **auteur** : Isabelle Boussarie
- **date de soutenance** : 19 septembre 2019
- **nombre total de pages** du mémoire : 82
- **directrice de mémoire** : Corinne Mérini

- **titre** en français : Usages et rôles de l'évaluation dans un partenariat
- **titre** en anglais :

- **sous-titre** en français : Cas d'un dispositif en faveur des élèves agissant par comportements-défis
- **sous-titre** en anglais :

- **résumé** en français : Après une présentation du contexte institutionnel et opérationnel de l'accompagnement des élèves agissant par comportements-défis, ce mémoire développe le concept de l'évaluation et définit celui du partenariat pour examiner comment ces deux objets interagissent dans le développement d'un dispositif particulier, CAP, et pour chercher où se situent les obstacles et les leviers à de telles pratiques conjointes entre structures scolaires et établissements médico-sociaux.
- **résumé** en anglais :

- **mots-clés** en français : partenariat, inter-métier, pratiques conjointes, évaluation, Éducation nationale, élèves agissant par comportements défis, élèves à besoins éducatifs particuliers, établissements et services médico-sociaux, Agence régionale de Santé
- **mots-clés** en anglais :