



HAL
open science

Face au défi d'évaluer l'impact de l'éducation au commerce équitable en milieu scolaire : réflexions sur les principes, paradigmes et usages de l'évaluation d'une " éducation à... ", à partir d'une étude longitudinale de l'expérience du projet " Jeunes Ambassadeurs du Commerce Équitable "

Lise Trégloze

► To cite this version:

Lise Trégloze. Face au défi d'évaluer l'impact de l'éducation au commerce équitable en milieu scolaire : réflexions sur les principes, paradigmes et usages de l'évaluation d'une " éducation à... ", à partir d'une étude longitudinale de l'expérience du projet " Jeunes Ambassadeurs du Commerce Équitable ". Education. 2021. dumas-03790869

HAL Id: dumas-03790869

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03790869v1>

Submitted on 28 Sep 2022

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 - NoDerivatives 4.0 International License



**UNIVERSITÉ
RENNES 2**



Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages
et la Didactique (CREAD)

Master mention Sciences de l'éducation

Parcours Éducation et Formation :

cultures, pratiques, recherches

Face au défi d'évaluer l'impact de l'éducation au commerce équitable en milieu scolaire

Réflexions sur les principes, paradigmes et usages
de l'évaluation d'une "éducation à...",
à partir d'une étude longitudinale de l'expérience du projet
"Jeunes Ambassadeurs du Commerce Équitable"

Lise TRÉGLOZE

n° étudiante : 22010054

Directeur de recherche : Pierre PÉRIER

Année 2020-2021

« Pour évaluer une action,
il convient d'examiner sa maxime,
c'est à dire le principe qui l'anime. »¹

¹ Citation inspirée des *Fondements de la métaphysique des mœurs* d'Emmanuel Kant (1785) que je ne feindrais pas d'avoir lu. Cette citation est issue du livre très appréciable de Marianne Chaillan (2020) « *In pop we trust – la philo par les grands classique de la culture pop* », une référence pas du tout académique, j'en conviens, mais qui m'a permis de raccrocher avec la philosophie, avec laquelle j'avais pourtant décroché scolairement !

Remerciements

Je souhaite exprimer ma reconnaissance envers toutes les personnes qui rendent possible le droit à la formation professionnelle continue, que j'ai eu la chance d'exercer pour cette année universitaire.

Je remercie mon ancien employeur qui m'a permis de quitter mon poste dans des conditions rendant possible cette reprise d'étude et l'exercice de ce droit.

Je remercie les enseignantes-chercheuses et enseignants-chercheurs du laboratoire du CREAD de l'Université de Rennes 2, qui m'ont accompagnée, m'ont facilité l'accès à des informations et m'ont conseillée pour l'élaboration de ce mémoire, en particulier : Rozenn Décret-Rouillard, Nicolas Go, Pierre Périer, Chloé Riban.

Je remercie chaleureusement les animatrices de la Bibliothèque Universitaire de Rennes 2 pour l'animation des ateliers de formations et leurs conseils personnalisés qui m'ont été d'un grand soutien.

Une pensée spéciale à ma camarade de promotion Emmanuelle Barré, pour sa complicité et son soutien pendant cette année scolaire 2020-2021 si perturbée.

Je remercie le directeur, les enseignantes, bénévoles, volontaires et anciennes et anciens élèves de mon terrain de recherche pour leur précieuse collaboration.

Merci à Anne K et Anne T, Catherine, Claudia, Laura, Marguerite, Viviani, pour leurs relectures et leurs conseils dans ma découverte du monde universitaire.

Je remercie enfin Dominique pour sa présence et son soutien, sans qui cette année d'étude aurait été bien plus compliquée à suivre.

Sommaire

Liste des abréviations.....	5
Introduction.....	6
I . Synthèse des travaux de recherche.....	9
I.1 L'évaluation de l'éducation au commerce équitable.....	10
I.2 L'évaluation et l'éducation.....	17
II . Problématique, terrain de recherche et cadre théorique.....	22
II.1 Problématique et premières hypothèses.....	22
II.2 Le terrain d'enquête.....	27
II.3 Cadre théorique.....	34
II.4 Posture de recherche et nouvelles hypothèses.....	49
III . Méthodologie de la recherche.....	51
III.1 Une approche temporelle.....	51
III.2 Une approche compréhensive.....	53
III.3 Une approche descriptive.....	67
IV . Résultats et interprétations.....	72
IV.1 L'expérience du projet JACE, vue par ses participant·es.....	72
IV.2 La mise en évidence d'effets ?.....	97
IV.3 Panorama systémique des démarches évaluatives du projet.....	115
V . Perspectives et pistes de recherches.....	150
V.1 Les paradigmes éducatifs face aux paradigmes évaluatifs de l'ECE.....	151
V.2 Des outils et des alliés pour l'évaluation de l'ECE.....	157
Conclusion.....	163
Bibliographie.....	168
Table des matières.....	171
Annexes.....	174
Résumé.....	177

Liste des abréviations

AFD : Agence Française de Développement

APAE : Aide au Pilotage et à l'Auto-évaluation des Établissements

BOEN : Bulletins Officiels de l'Éducation Nationale

CoP : Communauté de Pratique

DEPP : Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance

ECSI : Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale

ECE : Éducation au Commerce Équitable

EDD : Éducation au Développement Durable

E&F : (Master) Éducation & Formation (Université Rennes 2)

ErE : Éducation relative à l'Environnement

ESS : Économie Sociale et Solidaire

JACE : Jeunes Ambassadeurs du Commerce Équitable

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale (sans rentrer dans les autres fonctions attribuées à ce ministère au gré des gouvernements)

PCS : Professions et Catégories Socioprofessionnelles

SHS : Sciences Humaines et Sociales

UE : Unité d'Enseignement

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

Citations et références

Les citations d'auteur-es sont écrites en « police normale entre guillemets » avec la source indiquée entre parenthèses à la suite, aux normes APA 7^{ème} édition, à retrouver en bibliographie.

Si l'auteur-e utilise aussi des guillemets dans son propre texte, ceux-ci sont indiqués avec d'autres types de guillemets "...") : « les "éducations à" ».

Les références à des extraits de documents sont *en italique*, avec la source indiquée en note de bas de page.

Les extraits d'entretiens sont « *entre guillemets et en italique* », avec le pseudonyme et le statut de la personne indiqué à la suite entre parenthèse (partie IV du mémoire).

Introduction

L'Éducation au Commerce Équitable (ECE) est l'un des trois moyens d'action des organisations de commerce équitable, avec l'action commerciale (vente de produits, ouvertures de débouchés) et l'action de plaider auprès des décideurs politiques et économiques (évolution de la réglementation, campagne d'opinion publique).

Au gré des organisations, des contextes d'interventions et publics visés, l'ECE est pensée et présentée comme un acte tant pédagogique que politique. Elle vise à informer les publics sur les réalités des filières commerciales, à les sensibiliser aux inégalités sociales et économiques mais aussi aux conséquences environnementales de ces filières (de la production à la consommation), à promouvoir des alternatives de consommation responsable et de mobilisation citoyenne axées vers plus de justice, d'équité et de durabilité.

L'Éducation au Commerce Équitable est l'une des nombreuses déclinaisons des éducations à...² dont plusieurs seront abordées dans ce mémoire : éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale, au développement durable, à l'économie sociale et solidaire, etc.

Ma recherche s'inscrit dans la continuité de quinze années d'expérience professionnelle au sein d'une fédération française d'associations de commerce équitable, où j'ai exercé le poste de responsable du secteur éducation jusqu'en octobre 2020.

J'ai vu progressivement évoluer au sein de mon organisation, mais également chez mes pairs des éducations à..., une préoccupation de plus en plus vive pour l'évaluation.

L'évaluation revêt en effet une importance stratégique pour ce secteur de l'éducation au commerce équitable et touche selon moi à des questions fondamentales pour son développement.

- La question de sa légitimité, en tant qu'outil pour la finalité de changement sociétal qu'elle revendique.

- La question de sa reconnaissance, en interne des organisations, mais aussi par les institutions publiques et par les partenaires dont ces organisations ont besoin, comme ceux du milieu scolaire.

- La question de son efficacité, par rapport aux deux autres moyens d'action du commerce équitable : le développement commercial et le plaidoyer politique. Or si les organisations du commerce équitable s'accordent sur l'importance de ces trois moyens d'actions, j'ai cependant pu observer une tendance à vouloir comparer leur efficacité. Cette mise en concurrence s'observe lors de l'attribution de moyens financiers et humains, lors des votes sur des orientations stratégiques, lors de la définition des chartes, référentiels, lois, et autres documents de cadrage officiels.

- La question de son financement, corollaire de sa légitimité, de sa reconnaissance, et de son efficacité. En 2016, l'Aide Publique Française dédiait 0,02% de son budget aux actions d'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale, loin des recommandations de 3% faites par le Programme des Nations Unies pour le Développement³.

² Il existe un nombre important de déclinaisons du terme. Pour faciliter la lecture, j'ai privilégié d'écrire éducation à... avec trois points de suspension, ayant réservé les guillemets aux citations des auteur-es. Quand le terme est utilisé par un-e autre auteur-e que je cite, il est généralement écrit tel qu'il apparaît dans le texte d'origine, c'est à dire entre guillemets : les "éducations à".

³ Voir communiqué sur <https://www.artisansdumonde.org/actualites-equitables/l-education-a-la-solidarite-devient-prioritaire-dans-politique-de-cooperation-internationale> en date de novembre 2016.

A ma connaissance et après des années de plaidoyer en ce sens par les associations concernées, aucun financement du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports n'est spécifiquement fléché pour ces éducations à... qualifiées pourtant par ce même ministère de "transversales" et par l'UNESCO de "transformatrices".

- La question de sa responsabilité, notamment quand elle s'adresse aux jeunes, ce qui implique de clarifier les intentions pédagogiques des personnes et des organisations qui s'en revendiquent.

Les personnes impliquées dans l'éducation au commerce équitable sont mises au défi d'évaluer l'impact de leurs actions et contribuer ainsi au développement de leur secteur d'activité.

Cependant, mon expérience et mes échanges avec mes pairs ont révélé des doutes, signes d'un certain malaise : les termes "d'évaluation d'impact" ne seraient pas les mieux choisis, les méthodologies mobilisables ne seraient pas les plus adaptées aux spécificités de ce que nous souhaitons observer ou évaluer, le personnel responsable de ces évaluations ne serait pas aussi formé et motivé qu'il le faudrait pour se mettre à la tâche.

C'est de la rencontre avec des scientifiques dans le cadre d'expérimentations d'évaluation de projets d'éducation à... , qu'il m'est progressivement apparu que le milieu de la recherche pourrait permettre d'éclairer ce défi de l'évaluation que je peinais à comprendre et à relever.

J'ai alors amorcé une reprise d'études universitaires qui m'a fait intégrer le Master 2 Éducation & Formation - Cultures, Pratiques et Recherches proposé par l'Université de Rennes 2. J'ai cherché dans ce retour aux études un cadre et des clés pour réfléchir différemment aux défis posés par mon métier, et notamment à celui de l'évaluation.

J'ai choisi les sciences de l'éducation car il m'importait d'aborder mes préoccupations sous l'angle de cette discipline scientifique et d'approfondir ma compréhension des enjeux du milieu scolaire dans lequel je souhaitais situer ma recherche.

Ma posture d'étudiante-chercheuse ainsi que le cadre théorique et méthodologique que j'allais mobiliser pour ce mémoire, se sont construits au fur et à mesure de ma découverte des Sciences Humaines et Sociales.

Pour terrain de recherche, j'ai choisi de réinvestir une des expériences qui m'avait le plus marquée dans ma carrière : le projet "Jeunes Ambassadeurs du Commerce Équitable" (JACE) mené entre 2015 et 2018 dans un lycée professionnel et technologique.

Le choix d'un terrain de recherche pratiqué comme professionnelle a impliqué un travail de distanciation. Il m'a fallu inscrire ma réflexion dans des courants de pensée et traditions de recherche déjà formulés, que j'ai pu prolonger, critiquer, étendre ou resserrer au service de ma propre recherche.

S'il est passionnant de revisiter des concepts et théories vus rapidement à l'époque du lycée à l'aune d'une vie professionnelle et personnelle déjà bien entamée, l'exercice n'en est pas moins difficile. Il implique de déconstruire un mode de pensée basé principalement sur la somme de ses propres expériences, pour le reconstruire en le cimentant de théories basées sur d'autres expériences et sur des méthodologies d'enquêtes cohérentes et adaptées.

Ce mémoire est donc aussi le récit d'un parcours entre la fin d'une expérience professionnelle et le début d'une expérience de recherche scientifique. J'ai voulu ce récit sincère, exposant mes doutes et mes difficultés. Le travail de mémoire a aussi cette utilité d'expérimenter la recherche en tant qu'étudiante, avant d'éventuellement s'y lancer plus officiellement.

Comme le préconise Serge Paugam et avant lui Raymond Aron (Paugam et al., 2010), j'ai essayé de prendre en compte mes potentiel·les lectrices et lecteurs.

Ce travail s'adresse dans un premier temps au jury formellement habilité à en juger. Mais ce mémoire n'est pas pour moi qu'un exercice pour valider cette année universitaire.

Dans un deuxième temps et dans une forme et un contenu que je pourrais améliorer, j'aimerais le destiner aux personnes qui partagent mon intérêt pour cet objet de recherche : les participant·es du projet JACE étudié, mes ancien·nes collègues et pairs des éducations à... et du commerce équitable, des scientifiques susceptibles de poursuivre ces réflexions.

C'est pourquoi, à l'intention des un·es et des autres, j'ai précisé dès que cela me semblait nécessaire, les informations utiles pour comprendre l'éducation au commerce équitable et la démarche scientifique avec laquelle je proposais de l'investir.

Ce mémoire de Master que je consacre donc à explorer le défi de l'évaluation de l'impact de l'éducation au commerce équitable, s'organise en cinq parties.

J'ai commencé ma recherche par explorer la documentation professionnelle et scientifique sur le thème de l'évaluation de l'éducation au commerce équitable. Constatant que ce secteur était encore en construction au niveau professionnel et encore peu investi par la communauté scientifique, il m'a fallu ouvrir ma recherche plus largement.

Cette synthèse des travaux de recherche est présentée en Partie I et les revues professionnelle et scientifique sont détaillées en Annexe A.

J'ai ensuite précisé les contours de ma problématique et formulé des hypothèses de travail pour guider ma recherche. En congruence avec mon terrain d'enquête, j'ai pu façonner un cadre théorique adapté et préciser ma posture de recherche. Ceux-ci sont présentés en Partie II. L'Annexe B précise les démarches évaluatives menées au sein du projet qui constitue mon terrain d'enquête.

Les méthodologies d'enquêtes que j'ai privilégiées se sont construites en relation étroite avec mon terrain de recherche et mon cadre théorique. Je présente les trois approches qui ont guidé le choix de mes outils d'enquête dans la Partie III. La démarche d'enquête longitudinale que j'ai menée s'est appuyée sur des entretiens qui sont détaillés dans l'Annexe C et des statistiques nationales qui sont présentées dans l'Annexe D.

L'approche temporelle, compréhensive et descriptive avec lesquelles j'ai investi ce projet JACE m'ont permis de collecter de nombreuses données que je présente et interprète selon les perspectives des sciences de l'éducation. Ces résultats et analyses sont présentés en Partie IV.

La richesse des données collectées et le travail de recherche n'étant jamais terminé, je finis ce mémoire sur quelques perspectives d'actions et pistes de recherches complémentaires présentées en Partie V.

I . Synthèse des travaux de recherche

Cette première partie présente une synthèse des principaux travaux scientifiques que j'ai pu identifier ainsi que les auteur-es qui ont pu m'inspirer et auxquels je me suis référé pour la recherche menée.

Si je me repérais aisément dans les publications de mon milieu professionnel, j'ai été plus désorientée dans cette « forêt épaisse des thèses, des ouvrages, des articles scientifiques et des magazines » notamment sur le thème de l'évaluation (Feneyrou & Saux, 1988, p.103). J'ai donc dédié une bonne partie de cette année universitaire à me constituer une bibliographie, bien entendu loin d'être exhaustive, que je présente en Annexe A.

Ce travail m'a amenée à deux constats : le champ très spécifique de l'évaluation en éducation au commerce équitable ne semble pas encore avoir été investi par la communauté scientifique, alors que celui plus large de l'évaluation dans l'éducation ou, dans une moindre mesure, celui des éducations à..., regorge de références.

Je ne prétendrais donc pas présenter ici les travaux les plus importants ou significatifs, car il m'aurait fallu tous les lire pour juger de leur pertinence au regard de ma recherche, ce que je suis loin d'avoir pu faire. Cependant, j'ai bien repéré au cours de mes investigations ou sur des recommandations, des articles ou des ouvrages qui ont fortement guidé ma recherche.

Mes cours ont aussi constitué une base précieuse de connaissances et de références. Si j'ai pu identifier et parcourir certaines des nombreuses références scientifiques mentionnées, je suis également loin d'avoir pu toutes me les approprier de telle manière à pouvoir les citer directement. Je m'appuierai donc régulièrement sur le décryptage proposé par mes enseignant-es durant cette année de Master⁴.

Dans un premier temps, il m'a semblé utile de partir de la documentation professionnelle avant d'aborder celle des scientifiques pour le champ spécifique de l'évaluation dans l'Éducation au Commerce Équitable (ECE) et autres éducations à... cousines de l'ECE (Chapitre I.1).

Dans un deuxième temps, j'ai élargi ma thématique à celle plus large de l'évaluation dans l'éducation en commençant par situer ces mots avant de présenter quelques uns de leurs contours et enjeux (Chapitre I.2).

⁴ Je citerai ces enseignant-es au fur et à mesure que j'y fais référence, ainsi que l'intitulé de leur Unité d'Enseignement (UE) au sein de ce Master 2 Éducation & Formation (E&F) de l'Université de Rennes 2 – année scolaire 2020-2021.

I.1 L'évaluation de l'éducation au commerce équitable

... ou de ce qui pourrait lui ressembler

I.1.1 L'éducation au commerce équitable (ECE) et les prémisses de son évaluation

a) Une revue professionnelle encore en construction

Le secteur de l'éducation au commerce équitable est encore récent, peu reconnu et peu structuré, en France comme à l'international. Je fais ce constat sur la base de mes observations en tant que professionnelle dont la mission a justement été de développer ce secteur d'activité entre 2007 et 2020.

La dimension éducative du commerce équitable est présente dans les chartes et textes de références des deux principales organisations internationales de commerce équitable⁵. Cependant il n'y a pas à l'international de définition précise de ce qu'est l'éducation au commerce équitable. Pour l'instant le besoin d'un tel consensus ne s'est pas exprimé. L'éducation est un des moyens d'action du commerce équitable, plutôt citée dans les termes d'information ou de promotion⁶, dont les modalités sont laissées à la libre interprétation des organisations.

En France, des organisations se revendiquent de l'éducation au commerce équitable et ont pu le définir, comme la Fédération Artisans du Monde dès 2004⁷. La législation française qui régit le commerce équitable, fait également mention de sa dimension éducative⁸.

Le besoin de structurer l'éducation au commerce équitable en France s'est fait ressentir ces dernières années. C'est l'un des objectifs du programme FAIR Future porté par Commerce Équitable France, mis en place en 2019⁹. En 2020, ce collectif publiait le premier état des lieux de l'éducation au commerce équitable en France.

Les organisations menant des activités d'éducation au commerce équitable en France, ont engagé des démarches évaluatives. Des rapports d'évaluation, souvent confiés à des consultant-es externes, sont réalisés régulièrement pour rendre compte aux bailleurs de l'éducation au commerce équitable. Des réflexions et des expérimentations sont menées, en lien avec d'autres familles d'acteurs comme dans l'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale (voir point suivant).

Le programme FAIR Future conduit certaines organisations membres à renforcer leurs capacités d'évaluation de leurs activités d'éducation, en collaboration notamment avec des laboratoires de recherche (voir point suivant).

Ma recherche peut être considérée comme un travail de prolongement ou de contrepoint de ces travaux, sur lesquels j'ai donc déjà pu m'investir comme professionnelle.

5 World Fair Trade Organization : <https://wfto.com> , Fair Trade International : www.fairtrade.net/ consultés en 2020.

6 [La charte internationale du commerce équitable](#) fait référence à *l'information des citoyens en vue de leur implication* et la *promotion du commerce équitable* est l'un des dix critères du commerce équitable de WFTO.

7 Référentiel éducation Artisans du Monde : https://www.artisansdumonde.org/documents/REFERENTIEL_EDUC_web.pdf. Ce référentiel validé en 2015 prend la suite d'un premier référentiel éducation mis en place en 2004.

8 Loi n° 2014-856 du 31/07/14 relative à l'ESS www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2014/7/31/2014-856/jo/article_94

9 FAIR Future est le premier programme national pluri-acteurs d'éducation au commerce équitable, piloté par Commerce Équitable France et un consortium de 10 organisations : <https://www.commerceequitable.org/fair-future/?highlight=education>

b) Une revue scientifique encore récente ou non disponible

A ce jour, à ma connaissance et au stade de mes recherches, il n'existe pas de référence scientifique disponible traitant spécifiquement de l'éducation au commerce équitable, en France comme à l'international, et encore moins de son évaluation.

Dans les divers moteurs de recherches usuels en sciences sociales¹⁰, j'accède à toute une série de résultats mais aucun ne traite directement de la thématique, ni de l'angle par lequel je souhaite l'aborder, celui des sciences de l'éducation. Un des biais de cette recherche est peut-être le terme éducation que j'ai volontairement choisi, et non celui de sensibilisation, d'information, de promotion... Cependant des recherches avec ces mots clés ne sont pas plus concluantes.

J'ai donc procédé à des recherches au sein d'espaces dédiés au commerce équitable impliquant des scientifiques :

- **Fairness¹¹** : un réseau d'universitaires francophones sur le commerce équitable. Au sein de cet espace, il n'existe pas à ce jour de publication disponible sur le thème de l'éducation au commerce équitable. Sur la trentaine de scientifiques référencés, cinq sont sociologues mais ne semblent pas avoir investi la dimension éducative du commerce équitable, ni son évaluation.
- **Le Fair Trade Institute¹²** : ce site rassemble de nombreuses publications sur le commerce équitable et les échanges alternatifs, postées par des scientifiques de diverses nationalités. Je n'ai repéré qu'une auteure, Sue McGregor, économiste canadienne, ayant publié sur l'éducation à la consommation et qui mentionne les actions menées en milieu scolaire. Ses travaux interrogent la compréhension conventionnelle de l'éducation et de l'autonomisation des consommateurs et suggère une approche alternative de l'éducation à la consommation dans une perspective holistique (McGregor, 2005, 2007, 2016). Cependant, il m'a été difficile de m'appuyer sur ces travaux qui sont pensés dans un contexte culturel et scolaire peu transposable à celui de mon terrain d'enquête.
- **L'axe évaluation du programme FAIR Future** : au sein de ce programme, deux scientifiques sont impliqués sur des recherches sur l'évaluation de l'éducation au commerce équitable, leurs laboratoires étant partenaires du programme. A ma connaissance ce sont les seuls scientifiques à mener actuellement des recherches sur cette thématique précise. Ils m'ont également indiqué qu'à leur connaissance, il n'existait pas encore d'autres références scientifiques sur l'évaluation de l'ECE.
 - **Jérôme Ballet**, maître de conférences à la faculté d'économie de l'Université de Bordeaux, laboratoire GREThA¹³. Ses travaux portent sur l'économie et ses différentes déclinaisons : sociale et solidaire, du développement, de l'environnement. En 2019 nous avons co-rédigé l'article « Éduquer au commerce équitable : L'émergence du label Écoles de commerce équitable en France »¹⁴ (Ballet et al., 2019) en référence à l'évaluation de cette campagne et aux perspectives de recherche portant sur l'impact de celle-ci sur les jeunes scolarisés. Dans le cadre du programme FAIR Future, il mène une évaluation des actions d'éducation au commerce équitable auprès du même lycée que celui concerné par mon enquête, via le réseau social instagram.

10 Cairn, Persée, Google scholar, site de la bibliothèque universitaire de Rennes 2. Consultés de septembre 2020 à mai 2021

11 <https://fairnessfrancophone.wordpress.com> consulté en janvier 2021

12 https://www.fairtrade-institute.org/publications/?fwp_search_publications=education consulté en janvier 2021

13 Groupe de Recherche en Économie Théorique et Appliquée <https://gretha.cnrs.fr/>

14 La campagne « Écoles de commerce équitable » valorise par un label l'engagement d'établissements scolaires dans des projets autour du commerce équitable - www.label-ecoles-equitable.fr

- **Jean-Louis Pernin**, enseignant-chercheur à l'IUT de Tarbes, laboratoire LERASS¹⁵, vice-président de Fairness France. Ses travaux portent sur les déterminants des comportements durables, en mobilisant les disciplines de la psychosociologie (théorie du comportement planifié) et du marketing. Dans le cadre du programme FAIR Future, il a engagé une enquête quantitative comparative auprès d'élèves de 5 "lycées de commerce équitable" (dont le lycée du terrain d'enquête de ce mémoire) et un lycée témoin. Les élèves sont invité-es à compléter un baromètre visant à mesurer l'écart entre l'individu et des comportements associés au commerce équitable (le bio, le local, le boycott). Son approche par la théorie du comportement planifié a été mobilisée pour une enquête sur les intentions à l'adhésion dans une Association de Maintien de l'Agriculture Paysanne (Bertrandias & Pernin, 2010).

Deux recherches sont donc en cours sur des démarches évaluatives d'actions d'éducation au commerce équitable du programme FAIR Future, notamment auprès du lycée de mon terrain de recherche. Des résultats sont attendus pour 2021 mais ne sont pas encore disponibles à la date de rédaction de ce mémoire.

Ayant collaboré avec ces deux chercheurs pendant mon activité professionnelle, je suis donc avec intérêt leurs travaux. Depuis ma reprise d'étude, nous sommes en contacts réguliers pour nous informer de l'avancée de nos réflexions et partager nos résultats.

Ma référence à leurs travaux peut donc se considérer comme leur prolongement, même si ma recherche est de nature différente du fait de méthodologies d'enquêtes, de cadre théorique et de champ scientifique différents.

L'absence, ou le manque de visibilité, de travaux scientifiques sur la question de l'éducation au commerce équitable peut être liée au fait que ce secteur est encore récent et en construction.

Je l'interprète aussi comme une possible conséquence du manque de relation entre le tiers secteur qui porte l'éducation au commerce équitable, et le milieu scientifique, notamment celui des sciences sociales. J'identifie que ces deux milieux disposent de peu de moyens pour fonctionner, leurs collaborations n'en sont sans doute pas facilitées. C'est en tout cas ce que j'en ai perçu, suite aux premières Assises du Tiers Secteur de la Recherche de 2020¹⁶.

C'est en partie ce constat d'un manque de références scientifiques, notamment en sciences de l'éducation, qui m'a incité à consacrer ma recherche à cette question, en espérant qu'elle pourra continuer à être investie par ailleurs.

I.1.2 L'évaluation des éducations à... cousines de l'ECE

Les références produites par les acteurs professionnels et scientifiques sur l'évaluation de l'ECE n'étant pas encore disponibles, il m'a fallu élargir ma revue de littérature à des thématiques proches. En effet, « tout sujet a une infinité de liens transversaux avec d'autres sujets : il suffit de dégager ces liens pour pouvoir utiliser des données disponibles » (Kaufmann, 2016, p. 30).

Ces secteurs thématiques auxquels j'ai élargi ma recherche, sont par ailleurs ceux auxquels se réfèrent les organisations de l'ECE dans leurs affiliations¹⁷.

15 Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales - Université de Toulouse 3 - www.lerass.com/author/jlpernin/

16 www.tiers-secteur-recherche.org/

17 Cf État des lieux de l'éducation au commerce équitable en France, Commerce Équitable France, 2020.

a) L'évaluation en Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale (ECSI)

La terminologie d'ECSI à laquelle je me réfère est celle issue du référentiel EDUCASOL¹⁸, qui inspira d'ailleurs le référentiel à ce jour existant pour l'ECE¹⁹. Cette terminologie de l'ECSI ne semblant pas non plus faire l'objet d'un consensus scientifique, il est difficile d'accéder à des travaux scientifiques s'y référant.

Le terme ECSI prête également à confusion, notamment à l'international où d'autres termes lui sont privilégiés comme celui d'éducation mondiale active ou d'éducation transformatrice par l'UNESCO²⁰, d'éducation globale ou encore d'éducation au développement pour certaines institutions²¹.

Ainsi, ma revue de littérature en matière d'évaluation de l'ECSI s'est aussi plutôt concentrée sur la documentation professionnelle, qui souvent se juxtapose plus qu'elle ne dialogue avec celle des scientifiques, même si elles peuvent parfois intégrer quelques collaborations.

Je me suis notamment intéressée aux productions des collectifs nationaux, référents de l'ECSI : EDUCASOL et de l'évaluation dans le domaine du milieu associatif de la solidarité internationale : le F3E²². Les publications traitant de l'évaluation en ECSI étant souvent le fruit d'une collaboration entre ces deux collectifs²³.

Certaines des associations de l'éducation au commerce équitable se sont impliquées dans des espaces de réflexions et de formations proposés par ces collectifs, permettant à l'évaluation de l'éducation au commerce équitable d'être identifiée dans la documentation professionnelle.

Je me suis également intéressée à plusieurs ressources produites par des organisations en Belgique²⁴ qui sont d'ailleurs des sources d'inspiration souvent mobilisées par des organisations d'ECSI et d'ECE en France.

b) L'évaluation de l'éducation à l'Économie Sociale et Solidaire (ESS)

Le commerce équitable appartient à la famille de l'ESS à plusieurs titres : la même loi française les régit²⁵, la structuration des organisations du commerce équitable est souvent sous statut ESS (association, coopérative) et les mêmes principes les animent (lucrativité limitée, alternative à l'économie libérale, etc.).

Je me suis intéressée aux travaux du Réseau interuniversitaire de l'économie sociale et solidaire (RIUESS) et notamment à plusieurs articles issus d'une publication basée sur les XVIIe Rencontres du RIUESS sur le thème Engagement, citoyenneté et développement : « Comment former à l'Économie Sociale et Solidaire ? » (Stoessel-Ritz, 2020).

Au sein de ce réseau, quatre scientifiques peuvent s'identifier sur l'éducation à l'ESS même si aucun·e n'est rattaché·e aux sciences de l'éducation²⁶.

18 EDUCASOL, Collectif national d'organisations d'ECSI, dissout en 2019. Référentiel ECSI disponible sur www.festivaldessed solidarites.org/ressources_educasol

19 Référentiel Fédération Artisans du Monde – voir note de bas de page n°7 p.10.

20 L'UNESCO communique sur l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale : <https://fr.unesco.org/themes/ecm> ; elle s'est par ailleurs dotée d'une Chaire UNESCO intitulée DCMÉT pour Démocratie, Citoyenneté Mondiale et Education Transformatrice qui a organisé son premier symposium international en mai 2021.

21 Le Ministère des Affaires Étrangères, l'Agence Française de Développement et l'Union Européenne font encore souvent référence à l'*éducation au développement* notamment dans les intitulés de leurs appels à financements.

22 F3E : réseau multi-acteurs de ressources et repères pour l'action en évaluation - <https://f3e.asso.fr/>

23 Voir publications EDUCASOL- F3E sur <https://f3e.asso.fr/eclairer/publications/>

24 Organisations OXFAM Magasins du Monde, ITECO, revue ANTIPODE (voir Annexe A)

25 Voir note de bas de page n°8 p.10.

26 <http://riuess.org/annuaire-des-chercheurs-de-lassociation-riuess/> consulté en janvier 2021

Je me suis intéressée aux travaux de deux scientifiques de ce réseau :

- **Sandrine Rospabé**, Maître de conférences à Rennes1, Laboratoire LiRIS, c'est l'auteure qui, à ma connaissance, a le plus investi la question de l'éducation à l'ESS en France (Carimentrand et al., 2019; Rospabé, 2014). Ses réflexions s'inscrivent dans les sciences économiques, l'animation socio-culturelle et le courant de l'approche critique sociale. Elle s'est pour cela référée à sa propre expérience d'enseignement et de recherche en éducation à l'ESS, ainsi qu'aux travaux sur l'éducation à l'économie sociale (Comeau, 1998) et sur ceux de l'éducation relative à l'environnement (Liarakou & Flogaitis, 2000; Robottom & Hart, 1993 ; Sauvé, 1997b) qui ont été des sources d'inspiration pour mon mémoire et que j'ai souhaité positionner dans leur prolongement.
- **Florine Garlot**, qui vient de publier une thèse relative à la perception des informations sur la solidarité internationale par le grand public. Elle propose de « décoloniser l'ESS » et notamment de repenser la communication des associations de solidarité internationale (Garlot, 2020a, 2020b).

Parmi d'autres sources d'inspirations, j'ai lu avec intérêt le mémoire de Master de Célia Attabary qui questionne l'expérience d'une association ayant mis en place un dispositif d'évaluation de ses actions d'éducation à l'ESS et le poids du management par l'évaluation de l'impact social qui semble s'imposer dans ce secteur (Attabary, 2020). J'ai retrouvé dans son travail des questionnements proches de ceux du secteur de l'éducation au commerce équitable, dont le témoignage est d'ailleurs mobilisé dans son enquête.

Je me suis donc intéressée à ses références qui ont été des sources d'inspiration :

- un article de Yves Charles Zarka où l'auteur propose une définition de l'acte d'évaluer, qu'il associe à la recherche de pouvoir, un « pouvoir supposé savoir ». Les systèmes d'évaluations qu'il décrypte engendrent pour lui une normalisation dont il dresse un tableau critique (Zarka, 2009).
- « la culture du chiffre dans l'entreprise sociale » (Eynaoud & Mourey, 2015).

Dans ce prolongement, j'ai suivi une partie du MOOC sur l'évaluation de l'impact social » proposé par l'ESSEC²⁷. Les définitions et systèmes de valeurs associés au travail évaluatif que les intervenant-es et enseignant-es y présentent, montrent les tendances actuelles des démarches évaluatives de l'ESS et des cadres dans lesquels elles s'expérimentent.

c) L'évaluation de l'Éducation relative à l'Environnement (ErE) et au Développement Durable (EDD)

La différenciation des courants d'éducation (relative) à l'environnement / à l'environnement et au (ou pour un) développement durable / au développement durable / ou plus récemment éducation aux objectifs du développement durable ou même éducation aux transitions, mériterait en soit un travail de recherche approfondi, qui a par ailleurs déjà été initié (Lange et al., 2007 ; Lange, 2014).

En France « l'Éducation au Développement Durable a fait l'objet ces dernières années d'un double processus de préconisation, d'encadrement et de prescription » des institutions comme l'UNESCO²⁸ ou du Ministère de l'Éducation Nationale²⁹(Lange, 2014, p.1).

27 MOOC : dispositif de formation en ligne. ESSEC : École supérieure des sciences économiques et commerciales <https://www.coursera.org/learn/evaluation-mesure-impact-social>

28 Décennie de l'UNESCO pour l'EDD 2005-2014 et Conférence Internationale de l'UNESCO pour l'EDD en mai 2021 <https://fr.unesco.org/themes/education-au-developpement-durable/comprendre-edd/decennie-des-Nations-Unies>

29 Références EDD du Ministère de l'Éducation Nationale : Loi d'orientation et de refondation de l'école (Article 42), BOEN 2004, 2007, 2011), ouvrages proposés par Canopé (notamment « Consommer Responsable » 2020 www.canop.fr/consommer-responsable)

Ces secteurs d'activités sont mieux investis par la communauté scientifique, notamment des sciences de l'éducation. J'ai pu trouver de nombreuses références sur les enjeux de ces éducations à... tournées vers les préoccupations environnementales, dont plusieurs travaux s'intéressant à leur évaluation.

Une recherche a par exemple été conduite dans des établissements scolaires français pour élaborer des indices et caractériser des indicateurs permettant de mesurer l'efficacité de l'éducation au développement durable en milieu scolaire (Lange et al., 2010).

Une revue scientifique est spécialement dédiée à l'Éducation relative à l'Environnement (ErE) : la revue francophone internationale « Éducation relative à l'environnement. Regards. Recherches. Réflexions. ». Cette revue est principalement animée par un laboratoire de recherche canadien : le Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'ERE). La coordinatrice de cette revue est Lucie Sauvé³⁰, une scientifique régulièrement citée dans les articles et colloques au sujet de l'ErE. J'ai trouvé dans cette revue de nombreux articles utiles pour ma recherche, que je n'aurais cependant pas tous pu parcourir, notamment ceux du numéro 2 paru en 2000 entièrement dédié à l'évaluation et qui n'a que très récemment été mis en ligne sur leur site internet, alors que la revue papier était inaccessible.

Les travaux d'Angela Barthes³¹, chercheuse en Sciences de l'Éducation à l'Université d'Aix-Marseille, m'ont également été recommandés. Elle a produit de nombreux travaux sur l'EDD, l'éducation et les territoires et sur les éducations à... (développement durable, citoyenneté) (Barthes, 2020; Barthes & Champollion, 2012).

Les travaux qui m'ont le plus inspirée en ErE sont ceux qui avaient été repérés par Sandrine Rospabé dans sa recherche sur l'éducation à l'ESS, et avec lesquels débute le numéro 2 de la revue ErE :

- **Les paradigmes de l'évaluation en ErE de Liarakou et Flogaitis**

C'est en partant de la typologie de Robottom et Hart pour l'éducation relative à l'environnement (ErE) (Robottom & Hart, 1993), que Georgia Liarakou et Eugénie Flogaitis ont dérivé trois paradigmes en évaluation adaptés à l'ErE (Liarakou & Flogaitis, 2000).

Ces auteures font pour l'évaluation dans le champs de l'ErE un constat similaire à celui que j'ai présenté au début de cette partie pour l'évaluation en ECE : « Le concept reste imprécis et les pratiques qui s'en réclament sont souvent floues. Au niveau théorique, il n'existe aucun consensus sur la définition de l'évaluation, pas plus, a fortiori, que sur la procédure à suivre. » (ibid. p. 14).

Les auteures font le postulat que l'éducation relative à l'environnement est façonnée de diverses approches, qui nécessitent donc différents types d'évaluation que les auteures tentent alors de décrypter. Elles présentent trois typologies d'évaluation, selon trois paradigmes : « le positivisme, l'approche interprétative et la théorie critique ». (ibid. p. 15)

Ma recherche est un prolongement de ces travaux que je propose de transposer à l'Éducation au Commerce Équitable. Pour faciliter la compréhension de la partie où je mobiliserai ces paradigmes, je propose en annexe A les deux tableaux issus de ces travaux :

30 Lucie Sauvé est Professeure émérite au Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et membre du Centr'ERE. : <https://centrere.uqam.ca/com-comm/lucie-sauve/>

31 Laboratoire ADEF : Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation - <http://adef.univ-amu.fr/>

celui sur les paradigmes en ErE de Robottom & Hart et celui sur les paradigmes en évaluation de l'ErE de Liarakou & Flogaitis.

I.1.3 Éducatons à... et milieu scolaire

Ma recherche m'a amenée à m'intéresser à la question plus globale de la place des éducations à ... dans ce milieu scolaire.

Or, « la place des "éducations à" demeure marginale dans la recherche universitaire » (Rospabé, 2014, p. 106), et ne semble pas non plus faire l'objet d'un consensus scientifique global.

En 2014 un colloque intitulé « Les "éducations à" un (des) levier(s) de transformation du système éducatif ? »³² a cependant donné lieu à de nombreuses contributions pluridisciplinaires pertinentes pour ma recherche (Lange et al., 2015). Dans leurs conférences inaugurales, François Audigier, Béatrice Mabilon-Bonfils, Lucie Sauvé pointent notamment en quoi ces éducations à... viennent questionner les savoirs et compétences ainsi que les formes d'enseignement qui font débat aujourd'hui dans le milieu scolaire.

Béatrice Mabilon-Bonfils questionne cette « injonction à la solidarité dans un milieu scolaire qui prône la compétition et la hiérarchie » (ibid.).

Jean-Marc Lange pose quant à lui la question des « intérêts et limites d'un usage scolaire des investigations multiréférentielles des enjeux » soulevés par l'Éducation au Développement Durable (Lange, 2014), qui peuvent tout à fait se transposer à ceux de l'Éducation au Commerce Équitable, dans leur application au milieu scolaire. Il utilise d'ailleurs le terme « d'EDD scolaire » (ibid. p. 2) que je pourrais être tentée de reprendre pour caractériser une Éducation au Commerce Équitable scolaire, dont il est question dans ce mémoire.

Ainsi, l'ECE scolaire tout comme l'EDD scolaire « s'intègre dans cet ensemble hétérogène et multiforme désigné dans le monde francophone sous le vocable "éducations à" »³³ et nommé "éducations transversales" dans la loi de refondation de l'école de 2013 » (ibid.).

Je ne rentrerai pas plus dans le détail de ce qui peut caractériser, rassembler ou différencier ces différentes éducations à... et en quoi elles sont à l'instar de l'EDD, « révélatrice des problèmes posés par ces éducations au monde de l'École, du fait de son inscription explicite et revendiquée dans une problématique politique et sociétale (Lange, 2014, p. 2) ». Il semble par ailleurs que ces éducations et les mouvements qui les portent ont des racines communes ou en tout cas qui se croisent historiquement avec celles du milieu scolaire (Chaïbi, 2018).

Ces questionnements sur l'émergence et le développement des éducations à... dans le milieu scolaire font échos à d'autres réflexions sur ce qu'il peut être qualifié de « mutation » à défaut de crise de l'école (Dubet, 2003).

Les travaux de François Baluteau sur le cas des « enseignements par projet » (Baluteau, 2016) font échos aux spécificités des éducations à... Les projets, ateliers ou autres interventions liées à ces éducations à... prennent les caractéristiques de ces « enseignements optionnels ou innovants » qui traduisent une « orientation pédagogique spécifique et alternative à l'enseignement ordinaire » (Baluteau, 2016)(ibid. p.189).

³² Organisé par l'ESPE de Rouen avec les laboratoires et associations de recherche CIVIC, IRIHS, RéUniFEDD. Actes publiés en 2015 sous la direction de Jean-Marc Lange, chercheur en science de l'éducation (492 pages).

³³ Le terme de « global education » est utilisé dans le milieu anglophone.

Sa méthodologie de recherche basée sur l'analyse de divers projets menés en milieu scolaire inclut d'ailleurs l'analyse d'un projet portant sur le commerce équitable mené en lycée en partenariat avec une association durant une année.

Loïc Clavier remarque que l'évaluation, en tant que tentative de la « maîtrise du rationnel », impacte l'école et les éducations à... et notamment les pratiques évaluatives des enseignant-es (Clavier, 2014). Partant de la vision de Castoriadis, il interroge le statut de l'enseignant-e qui peut « à la fois être celui qui dans le cadre des "éducations à" vise à favoriser les stratégies instituant (déverrouiller la clôture du sens institué) chez les élèves dans une logique d'autonomie et celui qui, par la pratique évaluative (Clavier, 2001), maintient l'institué » (ibid. p. 3). Sa réflexion l'amène à constater que « les "éducations à" en tant que démarche dé-disciplinarisante visant le décroisement des disciplines et la construction de sens dans les apprentissages, se heurtent à la forme scolaire et plus particulièrement à l'évaluation » (ibid. p. 9).

Ce mémoire s'inscrit dans un prolongement de ces réflexions sur les éducations à... et notamment sur leur relation avec le milieu scolaire français, qui peut aussi expliquer mon choix du terrain d'enquête.

I.2 L'évaluation et l'éducation

La thématique de ma recherche portant sur ce mot évaluation, je me suis intéressée à quelques contours, paradigmes, fonctions et sens donnés à ce « carrefour sémantique » (Ardoino, 1976 cité par Feneyrou & Saux, 1988). Je ne vise pas non plus ici une synthèse des travaux les plus significatifs dans le domaine, seulement ceux que j'aurais eu la possibilité de découvrir. Je m'appuierai donc sur les propos de mes enseignant-es³⁴ et sur leurs références, n'ayant pas encore pu aller à la source de ces auteur-es.

Je ne prétends pas inscrire mon mémoire en prolongement ni en critique de ces travaux, mais ceux-ci m'ayant inspirée, il me semble utile d'en faire la référence dans cette partie.

I.2.1 L'évaluation et l'éducation, des mots polysémiques

Certains de mes enseignants³⁵ n'ont eu de cesse de rappeler qu'il convient de situer les mots dans leurs temps, dans leurs usages communs, politiques et scientifiques, car ces mots sont le produits d'un rapport social dominant et façonnent nos pensées.

Le mot évaluation par exemple s'est imposé dans mon ancienne profession, sans pour autant qu'un consensus sur le sens à lui donner se soit exprimé parmi les personnes en charge de mener cette activité évaluative. Concernant le mot éducation, il amène diverses interprétations, source de débat.

L'évaluation et l'éducation sont donc au cœur d'un « halo sémantique » (au sens donné par Bourdieu) qu'il conviendrait de décrypter. Je me sens encore trop dépourvue pour m'y risquer et ce mémoire n'y suffirait pas.

Une plongée dans la littérature scientifique et professionnelle et cette année universitaire m'auront tout juste permis de découvrir en quoi le mot évaluation associé à celui d'éducation pouvait constituer un défi tant théorique que méthodologique, tant sociologique que didactique, tant dans le monde professionnel que dans le milieu scolaire.

³⁴ Cette partie est inspirée des cours de Nicolas Go - UE Éducation scolaire et société et Sandra Safourcade - UE Apprentissages formels et non formels, UE notions et concepts (M1).

³⁵ Référence à Pierre Périer, Nicolas Go et Thierry Le Fort – Université Rennes 2.

Cependant, je tente de clarifier ici quelques contours sémantiques de ces deux mots que j'utiliserai tout au long du mémoire.

a) L'éducation

Il me semble important de clarifier trois adjectifs souvent cités par les professionnel·les ou militant·es de l'éducation : l'éducation formelle, non-formelle et informelle. Il existe plusieurs appréciations permettant de caractériser et distinguer ces types d'éducation. Il existe aussi beaucoup de confusions entre ces termes quand ils sont mobilisés dans le langage ordinaire, par exemple dans mon ancienne profession.

Thierry Ardouin propose quatre critères majeurs pour distinguer ce qui relève d'une éducation formelle, non-formelle et informelle (Ardouin, 2014) :

- (1) L'existence d'une institution nationale comme le système scolaire sous contrat avec le Ministère de l'Éducation Nationale,
- (2) L'existence de structures organisées comme un établissement scolaire, une association d'éducation populaire,
- (3) L'identification d'un public cible particulier (comme les élèves classés par âge ou niveau scolaire, les adultes, les professionnels,
- (4) L'objectif d'éducation avec une intentionnalité lisible comme un programme ou un projet précisant des attendus d'acquis.

Selon Ardouin l'éducation formelle répond à ces quatre critères et l'éducation informelle à aucune. L'éducation non-formelle répond au moins à trois des critères (organisation, public, intentionnalité), mais son mode d'organisation n'est pas celui de l'Institution en charge de l'Éducation.

Dans mon mémoire, je me référerai donc à ces catégories lorsque je qualifierai l'éducation de formelle ou non-formelle. L'éducation informelle n'est quant à elle pas mentionnée.

Au cours de mes travaux universitaires et par mes lectures, j'ai été amenée à m'intéresser à une dimension de l'éducation, souvent mobilisée quand il s'agit d'éducation au sein du milieu scolaire : celle des apprentissages.

Ceux-ci peuvent également être classés en diverses catégories, souvent associées aux types d'éducation dans lesquelles elles se déroulent. Cependant, il est tout à fait possible d'observer des apprentissages informels au sein de pratiques d'éducation formelle, ou au contraire déceler en quoi des pratiques éducatives non-formelles permettent d'acquérir des apprentissages formalisés.

Je ne rentrerais pas plus en détail dans la caractérisation des différents types d'apprentissages car ce n'est pas l'objet de ma recherche. Je serai cependant amenée à citer un facteur nécessaire aux apprentissages qui est celui de l'intentionnalité en m'appuyant sur des travaux réalisés en formation pour adulte (Cristol & Muller, 2013).

b) L'évaluation

J'abordais cette année de Master avec l'idée d'approfondir mes réflexions sur ce défi de l'évaluation de l'impact de l'éducation au commerce équitable que j'avais pu connaître en tant que professionnelle. J'ai ensuite pris conscience de l'amplitude des valeurs et notions qui gravitent autour de la « conception ordinaire de l'évaluation » (Go, 2021) : performance,

compétences, mesure, contrôle, instrument, etc. ainsi qu'à une série de mots qui lui sont associés : impacts, effets, connaissances, compétences, chiffres, etc.

Changeant radicalement d'univers social, le mot évaluation prenait d'autres sens dans le milieu universitaire et dans les sciences de l'éducation que je souhaitais mobiliser pour cette recherche. L'évaluation fait d'ailleurs l'objet d'un cours au sein du Master Éducation & Formation³⁶ visant notamment à clarifier ce concept.

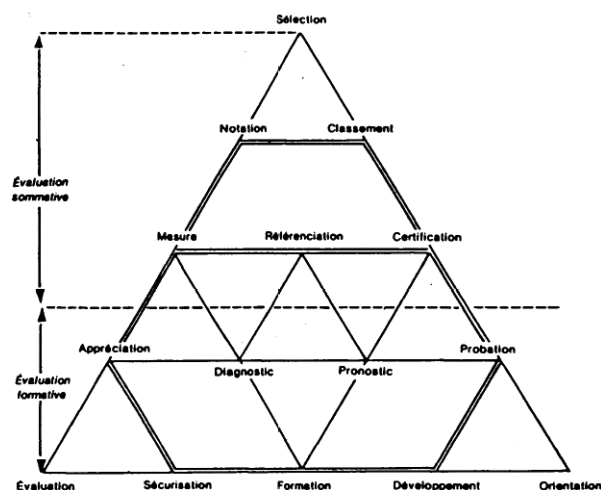
Je ne tenterai pas ici non plus de vouloir donner un sens clair au mot évaluation qui sera utilisé dans ce mémoire, puisque l'objet de celui-ci est justement de le questionner. Je présenterai quelques approches qui m'ont servi de repères au moment d'essayer de qualifier à quoi le mot évaluation pouvait se référer dans les pratiques observées. Ces références se situent principalement dans le champ des sciences de l'éducation et ont donc plutôt été pensées dans le milieu de l'éducation formelle. Ces références me semblent cependant pouvoir s'appliquer aux pratiques de l'éducation non formelle, surtout quand celles-ci sont menées dans le milieu scolaire.

• Le triangle de l'évaluation de Peretti

Ce schéma permet de se rendre compte des diverses fonctions de l'évaluation en fonction des usages qui peuvent lui être donnés.

Il a constitué un repère dans mon analyse des démarches évaluatives de mon terrain d'enquête.

A. de Peretti « Pour une école plurielle » Larousse, 1987, p.210 in (Feneyrou & Saux, 1988)



• Autour des mots de l'évaluation

Face à la « forêt épaisse » des références sur le mot évaluation (Feneyrou & Saux, 1988, p.103), ces auteurs proposent pour « stimuler la réflexion », quelques formulations brèves autour du mot évaluation qui m'ont été utiles pour découvrir la diversité des définitions et des sens donnés à ce mot.

Deux de ces citations font particulièrement écho aux questionnements qui seront abordés dans ce mémoire :

- « Lors d'une évaluation, tout se passe comme si l'on voulait connaître la taille d'un bout de papier en lançant des pierres. » (Bateson, 1977)

- « L'évaluation fascine, elle fait peur, elle suscite des enthousiasmes suspects et des refus qui ne le sont pas moins. » (Simondin, 1979)

• Les paradigmes de l'évaluation de De Ketele

Les travaux du chercheur De Ketele ont permis de catégoriser des paradigmes relatifs à l'évaluation (De Ketele, 1993). Je me référerai à certains de ces paradigmes (intuition pragmatique et évaluation centrée sur les objectifs) pour interpréter mes observations.

36 UE Notions et Concepts - la notion d'évaluation - Cours de Sandra Safourcade (M1)

• Les valeurs de l'évaluation

J'ai été inspirée par les « Propos sur l'évaluation » réalisé par l'un de mes enseignants (Go, 2021) pour des organisations impliquées dans la pédagogie Freinet. Dans son article, il questionne « les valeurs de la conception ordinaire de l'évaluation ». Il distingue les différents termes qui peuvent être associés à l'acte d'évaluer en milieu scolaire. Il adopte une posture critique pour traiter de la question d'évaluation, tant du point de vue théorique que pratique, et au regard des principes de la pédagogie Freinet. Au delà des pratiques d'évaluation scolaire, il revient sur ce que sont les évaluations spontanées de l'existence, notamment pour l'enfant. Il constate que les pratiques évaluatives institutionnelles du milieu scolaire sont soumis à une « hégémonie du contrôle ». Il propose donc de partir du postulat de la primauté des processus pour réévaluer les valeurs de l'évaluation.

I.2.2 Enjeux de l'évaluation dans le milieu scolaire

J'ai pu parcourir divers articles et ouvrages sur les enjeux de l'évaluation telle qu'elle est communément pratiquée dans le milieu scolaire en France, par des auteurs qui en faisait la critique et appelaient à d'autres formes d'évaluation (Canvel, 2018; Coen, 2015; Go, 2021; Hadji, 2016; Meirieu, 2010; Merle, 2019).

L'ouvrage de Charles Hadji a particulièrement attiré mon attention :

• **« Faut il avoir peur de l'évaluation ? » (Hadji, 2016)** Le titre de cet ouvrage traduisait bien mes questionnements. Je me suis donc plongée dans l'ouvrage conséquent de ce professeur en sciences de l'éducation agrégé de philosophie, régulièrement cité comme spécialiste de l'évaluation. Il analyse l'évaluation sous l'angle d'une pratique sociale devenue dangereuse dont il faut sans cesse interroger le sens. Son analyse du « déchaînement évaluatif » (Hadji, 2016, p. 14) l'amène à la conclusion que l'« on évalue trop, on évalue trop souvent, et on évalue trop souvent mal ». (ibid.) Il plaide pour une « évaluation sachant garder raison en s'inscrivant dans une démarche méthodologiquement, socialement et éthiquement légitime » (ibid.). Il s'en réfère à la philosophie de Kant, pour définir les principes d'une morale éthique de l'évaluation.

• L'évaluation des apprentissages

Mon intérêt portant sur les pratiques de l'évaluation dans le champ de l'éducation et notamment du milieu scolaire, j'ai été amenée à m'intéresser à des travaux mettant en perspective cette question de l'évaluation avec celle de l'apprentissage.

- Les travaux de El Hage et Reynaud qui explicitent les liens entre l'approche écologique de Bronfenbrenner et complexe de Morin dans les théories de l'apprentissage concernant le « sujet-apprenant » (Hage & Reynaud, 2014)

- Les travaux de Bourgeois sur le rôle de l'expérience dans l'apprentissage et la contribution de John Dewey (Bourgeois, 2013)

La référence à Dewey étant mobilisée par des enseignant-es³⁷ et dans plusieurs articles, je me suis intéressée de plus près à ses travaux et notamment à son ouvrage « Expérience et éducation » (Dewey & Carroi, 1968) et le décryptage qu'en propose Carroi.

37 Référence à Eric Bertrand - UE Apprentissages formels et informels et Nicolas Go - UE Éducation scolaire et société

Cette plongée dans l'univers de Dewey m'a amené à essayer de mieux comprendre la théorie de la valuation qu'il développe, en contrepoint de celle de l'évaluation (Garcia, 1993). Les réflexions de Dewey ont donc été une source d'inspiration, notamment pour mon cadre théorique et méthodologique. J'émettrais cependant des réserves sur l'approche du behaviorisme social dont il s'inspire, surtout quand il s'agit d'évaluer des apprentissages supposés de l'ECE.

• **L'analyse des parcours**

M'intéressant aux parcours des jeunes dans le milieu scolaire, j'ai porté un intérêt particulier à l'article de Claire Ganne sur « l'analyse séquentielle des parcours » (Ganne, 2017) et à l'approche longitudinale et non causale des effets des interventions sociales qu'elle privilégie. Cette perspective m'a incitée à m'intéresser au statut qui pouvait être donné aux parcours des personnes ayant vécu le projet JACE et aux outils pour le saisir. Or « il existe une grande diversité d'épistémologies possibles face à la dimension longitudinale des phénomènes sociaux » (Ganne, 2017, p. 26). Je me suis alors intéressée aux deux approches théoriques qu'elle-même a choisi de mobiliser pour son analyse : celle de Andrew Abbott sur le positivisme narratif et celle de Urie Bronfenbrenner sur le développement écologique.

Sans rentrer dans une application exacte des méthodologies préconisée par Andrew Abbott et mise en application par Claire Ganne, leurs travaux ont toutefois influencé ma recherche. J'ai souhaité adapter leur approche au contexte spécifique de l'éducation au commerce équitable en tant qu'intervention sociale, et au type d'enquête mené pour ce mémoire.

J'ai donc tenté de suivre les recommandations faites à qui veut se lancer dans la recherche de « lire pour lui avec curiosité et appétit, pour développer un échange enrichi avec son propre terrain, (...) lire pour découvrir et constituer des outils de travail » (Kaufmann, 2016, p. 37). Ces lectures m'ont assurément enrichie et fournis des outils.

Mais j'ai clairement manqué de méthode et d'outils conceptuels, surtout lors de mes premières lectures. Ainsi, je n'ai que tardivement commencé à prendre note des citations et de leurs pages associées. A l'heure de mobiliser ces lectures et d'y faire référence dans mon mémoire, j'ai du renoncer à nombre d'entre elles qui m'avaient pourtant accompagnées dans ma recherche, incapable que j'étais de les retrouver précisément dans le temps imparti !

Je propose donc en annexe A, à toutes fins utiles, la revue de littérature professionnelle et scientifique réalisée au cours de ce mémoire. Elle n'est pas exhaustive, notamment pour celle scientifique, mais permet d'avoir un aperçu de la richesse des savoirs disponibles sur ces thématiques.

La bibliographie réalisée à partir des références scientifiques directement mobilisées pour ce mémoire est à retrouver en fin de document à la page 168.

Les autres références, notamment institutionnelles ou la sitographie sont présentées au fur et à mesure des propos, en note de bas de page.

II . Problématique, terrain de recherche et cadre théorique

Pour cette partie, je propose de retracer le chemin de ma recherche de manière chronologique, afin d'explicitier comment s'est façonnée ma posture épistémologique, dans un aller-retour constant entre théorie et pratique.

Mon point de départ est celui d'un questionnement initial, que j'ai tenté de formuler en problématique et hypothèses de travail (chapitre II.1).

J'ai ensuite choisi un terrain d'enquête qui a influencé mes choix théoriques et méthodologiques. Il m'a incité à mener un travail d'objectivation. (chapitre II.2).

J'ai enfin tenté de choisir parmi la richesse des théories possibles. Dans un premier temps je me suis appuyée sur mes premières hypothèses et découvertes des approches dominantes en sociologie de l'éducation. Dans un deuxième temps, j'ai pu construire un cadre théorique adapté (chapitre II.3).

Ce cadre théorique m'a amenée à reconsidérer mes hypothèses de travail et à préciser ma posture épistémologique. (chapitre II.4)

II.1 Problématique et premières hypothèses

II.1.1 Questionnement initial et contour de la problématique

a) De l'évaluation

Mon questionnement initial prend racine dans un constat réalisé durant mes quinze ans d'expérience professionnelle au sein d'une association française de commerce équitable (2005-2020), dont treize en tant que responsable du secteur éducation.

J'étais mise au défi de devoir évaluer l'impact des actions d'éducation au commerce équitable que je menais ou que j'avais pour mission d'accompagner.

Je n'étais pas seule à faire face à ce défi. J'ai pu partager cette préoccupation avec les membres de mon réseau, des collègues et des pairs : principalement des professionnel·les d'autres éducations à... (ECSI, ESS, EDD, etc.)³⁸.

De l'injonction bienveillante des hiérarchies aux échéances cadrées des projets subventionnés, de la quête du sens donné aux actions au sentiment d'utilité des personnes engagées, des choix stratégiques internes dans l'attribution des moyens au plaidoyer institutionnel ; les motivations à l'origine des démarches d'évaluation dont j'ai connaissance ou auxquelles j'ai participé, sont aussi diverses qu'imbriquées.

Cependant cette mise au défi laisse perplexe, voire inquiète. Ainsi les personnes en charge de ce type d'évaluation, dont j'ai fait partie, se posent toute une série de questions :

Faut-il relever le défi d'évaluer l'impact de nos actions d'éducation ? Est-ce même possible? En avons-nous les moyens? Comment s'y prendre et avec qui ? Pour quoi faire ? Quelles seraient les conséquences des résultats de nos évaluations? Qu'arrivera-t-il si notre impact

³⁸ Je fais ici référence aux échanges au sein de formations, d'une recherche-action (2014) et d'une communauté de pratique sur l'évaluation de l'impact et des effets en ECSI (202-2021), pilotées par EDUCASOL et le F3E.

n'est pas celui souhaité ? Et d'ailleurs : quel impact souhaitons-nous vraiment évaluer et pour qui ?

J'utilise ici volontairement le terme impact car mon questionnement initial est issu de ce milieu professionnel. Il est pensé et donc formulé avec le vocabulaire utilisé dans ce milieu.

Si d'autres termes ont pu être utilisés comme par exemple "l'observation des effets"³⁹, ce changement sémantique ne me semble pas avoir permis de tarir ces questionnements.

Au demeurant, l'évaluation de l'impact des actions d'éducation au commerce équitable reste un attendu, notamment des principaux bailleurs de ce type de projet comme l'Agence Française de Développement (AFD), j'aurai l'occasion d'y revenir.

Malgré leurs doutes et parfois leur sentiment d'impuissance, les personnes agissant dans l'éducation au commerce équitable, sont donc sommées de devoir prouver l'utilité sociale de leurs actions, conformément aux différents objectifs qu'elles leurs prêtent.

Cette utilité sociale, qui parfois se pense en terme d'efficience, a une importance stratégique pour le secteur de l'éducation au commerce équitable.

Elle est au cœur du plaidoyer pour une reconnaissance institutionnelle, par exemple auprès de l'Éducation Nationale en tant qu'outil pour contribuer aux politiques publiques de l'éducation de la nation ; ou auprès des Affaires Étrangères en tant qu'outil pour lutter contre les inégalités mondiales et la crise environnementale. Cette reconnaissance institutionnelle est souvent proportionnelle aux financements, ou en tout cas corollaire.

Cette utilité sociale est aussi au cœur des stratégies internes aux organisations de commerce équitable,. Si dans les discours l'éducation n'est pas contestée comme moyen d'action du commerce équitable, à l'heure des arbitrages financiers et humains, ce secteur rentre en compétition avec les autres moyens d'actions : le développement commercial, la communication, l'appui associatif, le plaidoyer politique, la garantie.

L'évaluation permettant de révéler cette utilité sociale de l'éducation au commerce équitable est donc très attendue.

En conséquence, les personnes en charge de ces programmes d'activités évaluent. J'ai moi-même beaucoup évalué. Mes expériences et celles que j'ai pu observées m'ont apporté trois préoccupations majeures :

- Le temps court de l'évaluation : à peine le projet fini, il doit être évalué. Pourquoi ? Car le dépôt d'une nouvelle demande de subvention au bailleur dépend notamment du rapport d'évaluation du précédent projet. J'aurai l'occasion de préciser ce point.

- La recherche de causalité : nous cherchons à évaluer ce que nos interventions, même les plus ponctuelles, ont pu générer. Si nous arrivons à recueillir des informations sur ce qui a changé, voir même si nous arrivons à observer des changements, nous ne cherchons pas forcément à les attribuer complètement à nos interventions mais tout du moins nous souhaitons savoir en quoi nous y avons contribué. Ceci nous incite, dans les temps courts qui sont ceux de nos démarches évaluatives, à vouloir relier un changement à une action, sans prendre en compte la complexité des personnes et des environnements dans lesquels cette action a été menée, et ce changement observé.

- La survalorisation de ce qui est quantifiable : toujours pris dans ce temps court et dépourvus d'outils plus adaptés, nous quantifions l'éducation. L'impact de nos actions

39 Exemple au sein de la communauté de pratique Évaluation des impacts et des effets en ECSI - F3E 2020-2021

d'éducation dans les dossiers de subventions ou les rapports d'activités est principalement présenté par des chiffres. Tant de personnes ont été "touchées" par nos animations, tant de personnes sont venues à nos formations, tant d'outils pédagogiques ont été vendus, etc.

Ces pratiques entraînent deux conséquences tout aussi préoccupantes :

- La première est que, l'éducation au commerce équitable étant encore en phase de structuration et la question de sa finalité en débat, j'ai observé une tendance à vouloir renseigner l'impact de l'éducation par la consommation de produits équitables. L'expression *éducation à la consommation équitable* commence même à être utilisée⁴⁰.

- La deuxième est que le pendant de cette survalorisation du comportement quantifiable est justement la sous-valorisation des autres changements potentiels visés par l'EcE : réduire sa consommation, aller voter (et pour qui ?), faire du bénévolat, faire des choix scolaires ou professionnels orientés vers l'ESS, etc. Ces changements étant moins facilement observables, et donc quantifiables.

Ces préoccupations sont au cœur de mon questionnement initial, et façonneront mes choix théoriques et méthodologiques.

D'autres débats traversent ce secteur de l'ECE, comme celui de l'éducation et des publics. Même si l'objet de ma recherche ne porte pas directement sur ces débats, ceux-ci ne sont jamais très loin de cette question de l'évaluation et sont liés à mon questionnement initial et au choix de mon terrain d'enquête.

b) De l'éducation

Le terme éducation est un autre carrefour sémantique. D'autres termes sont souvent utilisés pour qualifier ce que peut ou doit être l'éducation au commerce équitable : information, sensibilisation, promotion, mobilisation, accompagnement, plaidoyer.

La clarification de ces termes fait par ailleurs l'objet d'une attention particulière dans le cadre de la structuration de ce secteur en France⁴¹, à travers l'exercice de rédaction d'une charte ou d'un référentiel commun sur l'éducation au commerce équitable. Je ne rentrerai pas dans ce débat ici.

Je fais donc le postulat pour ma recherche que les actions d'éducation au commerce équitable que j'entends étudier pour ce mémoire, sont bien des actions d'éducation non-formelle et formelle.

Ma revue de littérature indique pourtant que les travaux scientifiques menés sur l'ECE ou autres éducations à... associées, ne sont a priori pas encore abordées sous l'angle des sciences de l'éducation. Les travaux existants s'inscrivent dans d'autres disciplines scientifiques : l'économie (Jérôme Ballet, Sandrine Rospabé), la psychosociologie et le marketing (Jean-Louis Pernin), les sciences de l'information et de la communication (Florine Garlot).

40 Référence à la publication « Commerce Équitable origine France : 8 recommandations pour changer d'échelle » (2020) www.commerceequitable.org/actualites/le-commerce-equitable-origine-france-des-prix-justes-pour-accelerer-la-transition-ecologique/

41 Référence au programme FAIR Future porté par Commerce Équitable France. Voir note de bas de page n°9 p.10.

c) Des publics

La question du public des actions d'éducation est un autre débat. Les actions d'éducation au commerce équitables s'adressent à tout type de personnes et se mènent dans tout type de lieux d'intervention. Ces publics et ces lieux façonnent la manière dont cette ECE va se penser et s'animer.

Pour ma recherche, je me suis intéressée aux pratiques menées en milieu scolaire.

Au sein de ce milieu scolaire, le lycée, second cycle de l'enseignement secondaire, est un cycle qui m'intéresse particulièrement. C'est l'âge où les jeunes concrétisent leurs premiers choix d'orientation scolaire, professionnelle et citoyenne. En sortant du lycée, BAC en poche ou pas, ces jeunes accèdent à leur droit de vote souvent bien avant qu'à leur premier salaire. Or j'ai parfois l'impression que c'est plus le potentiel de consommation que de citoyenneté qui intéresse les personnes agissant dans le domaine de l'éducation au commerce équitable. Cette préoccupation entraîne à un autre débat que j'ai déjà évoqué, celui des objectifs visés de l'éducation au commerce équitable, notamment quand il s'agit de s'adresser à des jeunes en milieu scolaire.

Au-delà des discours institutionnels des organisations, dans leurs référentiels, leurs dossiers de subventions ou même leurs actions de communication sur cette dimension éducative du commerce équitable, les objectifs des personnes s'engageant dans ce secteur ne s'expriment pas aussi clairement dans leurs propos et dans leurs actes.

Je citerais une remarque pour illustrer un certain malaise que j'ai ressenti et qui m'a fait prendre conscience que la pratique de l'éducation au commerce équitable pouvait entrer en contradiction avec le principe d'égalité⁴². Il s'agit de la réaction d'une animatrice professionnelle en éducation au commerce équitable, par rapport à une activité visant à *Expérimenter des actions d'éducation au commerce équitable auprès de publics de jeunes défavorisés/marginalisés* (une autre injonction qu'il serait intéressant d'analyser). Elle m'indiqua par écrit qu'elle ne souhaitait pas participer à cette activité car « *Je suis pour l'éducation aux enfants de riches qui ont le pouvoir d'agir !! à mon avis les publics défavorisés, marginalisés ont avant tout besoin d'un espace de parole et éveiller leurs envies, pas le temps pour ça !!* ».

Au delà de l'anecdote et sans vouloir donner trop de poids à ce propos décontextualisé, il reflète pourtant une tendance de fond que j'ai pu observer et pratiquer : celle de privilégier certains publics au détriment d'autres, en vertu notamment de la potentielle efficacité attendue des actions menées auprès de ces publics.

De ces questionnements initiaux, une problématique a alors émergé : celle des principes et des usages de l'évaluation de l'éducation au commerce équitable, au regard des pratiques et des finalités de cette éducation, spécifiquement quand elle est menée en milieu scolaire.

II.1.2 Problématique et premières hypothèses

Suivant les recommandations de mes cours d'épistémologie de la recherche en sciences sociales⁴³, et de l'ouvrage «L'enquête sociologique» (Paugam et al., 2010), j'ai tenté d'émettre des hypothèses au début de cette recherche.

⁴² Le principe d'égalité est une expression issue des cours de Nicolas Go – UE Éducation scolaire et société

⁴³ Cours de Pierre Périer – UE Épistémologie de la recherche

J'avais commencé par écarter des questions qui me semblaient trop larges (Peut-on et doit-on évaluer l'impact de l'éducation?) ou trop descriptives (Quels sont les outils d'évaluation existants?). J'ai alors considéré mon expérience professionnelle comme une sorte d'enquête préliminaire, pour partir des pratiques d'évaluation que j'avais pu vivre et observer afin de les questionner.

Je me suis ensuite appuyée sur la méthodologie préconisée par Cyril Lemieux pour problématiser mon objet d'étude, en suivant sa « recette » pour « mettre le monde social en énigme » (ibid. p. 30) :

- (1) « S'emparer d'une croyance partagée ou d'un constat reconnu relatifs à l'objet qu'on entend étudier » => évaluer l'impact de l'éducation au commerce équitable est un défi insurmontable.

- (2) « En tirer une série d'inférences logiques ou d'énoncés prédictifs » => les personnes soumises à cette injonction devraient alors refuser d'évaluer l'impact, ne pas prétendre y arriver ; les colonnes « résultats et impacts »⁴⁴ des rapports de dossiers de subvention devraient être vides.

- (3) « Faire apparaître des éléments empiriques qui contredisent ces inférences logiques et prédictions » => les personnes s'acquittent tant bien que mal de cette obligation, les parties des rapports relatives à l'évaluation de l'impact des projets sont renseignées, des rapports d'évaluation sont diffusés, exemple avec le projet JACE étudié.

- (4) « Se demander comment, si les croyances partagées ou les constats reconnus relatifs à l'objet sont vrais, ces éléments empiriques peuvent exister » => Ceci sous-entend de partir du postulat que le sentiment de malaise quand à l'évaluation de l'impact que j'ai vécu et observé, est donc "vrai"⁴⁵. Ainsi, j'en suis arrivée à me demander comment les démarches évaluatives pouvaient bien exister, ce qui les motivaient, les façonnaient, quelles étaient leurs principes et leurs usages. Est-ce que ce malaise pouvait s'observer au cœur des pratiques évaluatives et en quoi ce malaise influençait éventuellement ces pratiques.

Ces étapes m'ont amenée à formuler pour ma première note de recherche cette hypothèse de départ :

>> Les normes et valeurs qui constituent la culture de l'évaluation des personnes en situation d'évaluer peuvent contribuer à expliquer le malaise ressenti à devoir évaluer leurs actions.

Puis, prenant en compte le contexte scolaire avec lequel ces personnes sont en relation, contexte que je découvrais plus en profondeur au fur et à mesure de mes cours, je formulais cette deuxième hypothèse :

>> Les enjeux de la mutation du système scolaire peuvent contribuer à expliquer le malaise ressenti par les personnes à devoir évaluer leurs actions.

Actant que ces pratiques évaluatives avaient lieu, je formulais cette troisième hypothèse :

>> Les expériences d'évaluation menées pourraient permettre de dégager des pistes sur les principes et usages de l'évaluation pouvant éclairer (voire rassurer) les personnes amenées à évaluer.

44 Référence au cadre logique du dossier de subvention de l'AFD

45 Je renvoie aux différentes publications du F3E et EDUCASOL. Voir note de bas de page n°23 p.13 et Annexe A.

La «construction d'un objet sociologique» (Paugam, 2010) étant amorcée, je me suis alors attelée à ma démarche d'enquête empirique visant à confirmer, infirmer ou modifier ces premières hypothèses, dans une approche hypothético-déductive.

II.2 Le terrain d'enquête

II.2.1 Choix du terrain d'enquête

Convaincue qu'il fallait que j'étudie autre chose que ce que j'avais pu vivre, afin de me défaire plus facilement de mon langage commun et de mes prénotions (au sens de Durkeim)⁴⁶, je me suis mise en quête d'un projet d'éducatifs à... sur une autre thématique que le commerce équitable, mené dans un milieu scolaire dans lequel je ne serais jamais intervenue, que je pourrais observer avec un peu plus d'objectivité.

Je me suis rapidement heurtée au temps court de ce Master et aux conséquences de la crise sanitaire qui ne me permettait pas de m'assurer que les milieux scolaires seraient ouverts et accessibles pour une telle recherche, notamment ceux du secondaire.

J'ai alors envisagé de puiser dans mes expériences passées pour y trouver un terrain de recherche qui pourrait se prêter à l'étude de ma problématique.

Mon choix s'est porté sur un projet mené entre 2015 et 2018 dans un lycée : le projet JACE. Ce projet avait le mérite de pouvoir me fournir des données plus facilement accessibles au regard du peu de temps imparti pour travailler ce mémoire.

J'ai ensuite découvert de nouveaux courants théoriques qui m'ont particulièrement inspirée, comme ceux liés à la 2nde école de Chicago et la sociologie pragmatique. Cette rencontre m'a alors confortée dans le choix que j'avais fait d'investir un terrain d'enquête qui m'était familier.

J'ai enfin cherché à explorer ce terrain de recherche dans le sens de ma problématique et des mes hypothèses initiales. Je me suis donc intéressée aux principes et usages des évaluations réalisées dans le cas de ce projet. J'ai voulu y tester une enquête longitudinale rétrospective, non pas pour évaluer à mon tour ce projet - quoique - mais plus comme étude de cas pour illustrer en quoi les cultures et contextes liés à ce projet pouvaient influencer les évaluations faites de celui-ci.

Il me semble nécessaire à ce stade du mémoire de décrire rapidement ce terrain d'enquête. Une description plus détaillée est proposée en annexe B.

II.2.2 Description du terrain d'enquête

a) Le projet JACE

JACE signifie « Jeunes Ambassadeurs du Commerce Équitable ». C'est à la fois le nom d'un projet européen mené entre 2015 et 2018, et le nom d'un dispositif d'accompagnement en éducation au commerce équitable proposé par une association de commerce équitable, suite à cette expérience du projet européen.

>> Dans ce mémoire, le projet JACE fait référence au projet européen de 2015-2018.

46 Référence de Pierre Périer - UE Épistémologie de la Recherche

Ce projet européen impliquait huit organisations dans quatre pays (France, Belgique, Portugal, Pérou), avec dans chaque pays une association de commerce équitable et un établissement scolaire type lycée.

>> Dans ce mémoire, je m'intéresse à l'expérience de ce projet mené dans le lycée français, que nous appellerons Sainte-Lucie. Ce lycée était le coordinateur du projet.

Le projet JACE a été mené pendant trois années scolaires. Ses principaux objectifs étaient la lutte contre le décrochage scolaire et l'éducation à une citoyenneté mondiale active⁴⁷.

Il s'est déroulé de la manière suivante :

- Année 1 : sensibilisation au commerce équitable et aux problématiques des peuples indigènes, conception d'outils pédagogiques

- Année 2 : mise en action des jeunes autour de différentes missions : boutique pédagogique, animations, Parlement Européen des Jeunes, organisation de rencontres européennes, voyage au Pérou...

- Année 3 : partage des expériences et diffusion des productions, notamment lors de rencontres et conférence autour du projet, accueil d'une délégation du Pérou.

Ce projet a bénéficié de moyens ambitieux grâce à un financement de l'agence européenne ERASMUS + (430 000€ sur 3 ans). L'association française a également co-financé ce projet via une autre subvention émanant de l'Agence Française de Développement (AFD).

Durant ce projet, 15 rencontres internationales ont été organisées (France, Belgique, Portugal, Pérou), impliquant plus d'une centaine d'élèves, enseignant-es, animateurs et animatrices d'association.

La mise en situation était au cœur du dispositif pédagogique du projet JACE pour découvrir le commerce équitable et ses moyens d'action :

- pour découvrir le plaidoyer les élèves ont fait l'expérience d'une rencontre avec des député-es européen-nes.

- pour découvrir la vente les élèves ont fait l'expérience de l'animation d'une boutique pédagogique et d'actions de ventes.

- pour découvrir l'éducation les élèves ont fait l'expérience d'animations, qu'elles et ils ont animé à leur tour auprès d'autres élèves.

- pour la découverte culturelle et pratiquer les langues, les élèves ont fait l'expérience de divers voyages, notamment au Pérou et d'accueil de délégations étrangères.

Diverses associations nationales et locales accompagnaient ces élèves : dispositif du Parlement Européen des Jeunes, préparation au départ, ECSI, boutique associative de commerce équitable, etc.

En début de projet, le lycée Sainte-Lucie a ouvert la possibilité à toutes les secondes de rejoindre le dispositif sur la base du volontariat. 90 élèves ont souhaité y participer. Environ un tiers est resté impliqué activement tout au long du projet, jusqu'à la fin de leur scolarité. Un créneau de deux heures par semaine était dédié au projet. De nombreuses rencontres ont été faites sur le temps scolaire et non scolaire.

⁴⁷ L'éducation à la Citoyenneté Mondiale Active est l'intitulé utilisé par l'Union Européenne. Les associations en France utilisent plutôt la terminologie « Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale »

>> Dans ce mémoire, je m'intéresse à la cohorte d'élèves ayant participé aux trois ans du projet, en seconde en 2015 et ayant passé leur BAC en 2018.

Après la fin du projet européen, un nouveau projet ERASMUS+ a pris le relais en 2019 intitulé BEING 21 pour « Échanges de pratiques éducatives pour développer les compétences du XXI^{ème} siècle », axé lui aussi sur le commerce équitable et visant l'inclusion des jeunes en situation de handicap (classe Ulis).

La dernière année du projet, le lycée Sainte-Lucie a candidaté au label "Lycée de commerce équitable" qu'il a obtenu, puis réactualisé un an après pour obtenir le label sur son niveau d'engagement maximum.

b) Les démarches évaluatives du projet JACE

Beaucoup d'activités de projet JACE seraient passionnantes à étudier. En lien avec ma problématique, je me suis concentrée sur l'analyse des démarches évaluatives menées pendant et après le projet. Ces démarches ont été soit prévues en tant que telles pour l'évaluation formelle de ce projet, soit considérées a posteriori par les personnes interrogées pendant les entretiens et par moi-même comme étant des démarches évaluatives.

Je liste ces démarches ici et un descriptif plus détaillé est disponible en annexe B, qui précise le cadre de ces démarches d'évaluations : période de réalisation, par qui, auprès de qui, type de données collectées.

• Les démarches d'évaluation du projet JACE

- Le "portfolio de compétence" était l'une des activités prévues du projet européen ERASMUS + et visait à expérimenter une méthode innovante d'auto-évaluation accompagnée des compétences scolaires et non scolaires acquises au cours du projet par les élèves. Une dizaine d'élèves l'a finalisé.

- Un dispositif de suivi-évaluation de type enquête longitudinale prospective a été mis en place par l'association de commerce équitable en début de deuxième année du projet, grâce à deux binômes de volontaires en service civique. Les parties prenantes concernées par cette enquête ont été les participant·es des 5 rencontres européennes d'une semaine réalisées durant le projet. Ces participant·es sont les lycéen·nes des différentes nationalités, mais aussi les équipes enseignantes et d'animation. 125 entretiens ont été menés, 5 rapports d'évaluation réalisés.

- Deux rapports d'activités ont été réalisés pour chacun des bailleurs (ERASMUS + et l'AFD), basés sur des outils de type tableaux de bords visant à renseigner les objectifs fixés dans les dossiers de subvention. Les rapports pour ERASMUS ont été co-rédigés par l'ensemble des partenaires à l'occasion de réunions internationales.

- Un questionnaire en fin de projet a été adressé à toute l'équipe enseignante du lycée pour connaître leur appréciation et compréhension du projet JACE (47 réponses).

- Un an après le projet en 2019, à l'occasion d'une évaluation externe du projet triennal AFD de l'association, une consultante a mené quelques entretiens et administré un questionnaire aux élèves (24 réponses).

- **Des démarches pouvant contribuer à l'évaluation du projet JACE**

- Durant le projet, un film retraçant l'expérience du voyage au Pérou par les lycéennes de Sainte-Lucie a été réalisé dans le cadre d'un atelier animé par un réalisateur professionnel.

- L'obtention du label "Lycée de commerce équitable" la dernière année du projet en 2018. Le label étant valable trois ans, le lycée prépare son renouvellement en 2021.

- Ce mémoire réalisé trois ans après ce projet, et notamment l'enquête longitudinale rétrospective menée qui amène de nouveaux éléments qualitatifs et quantitatifs.

II.2.3 Objectivation

La démarche d'objectivation consiste à étudier le rapport du « sujet objectivant à l'objet objectivé » (Bourdieu)⁴⁸. Me concernant en tant que sujet, il s'agit de passer de mon statut de professionnelle de l'éducation au commerce équitable (pour ne citer qu'une de mes identités) à celui d'une étudiante en science de l'éducation. Concernant mon objet d'étude, il s'agit de passer d'une préoccupation professionnelle à vouloir évaluer l'impact de ses actions, à une problématique sociologique ancrée dans une démarche scientifique.

Le défi est de taille, mais le travail d'objectivation n'est chose aisée pour aucune scientifique. Il est le fruit d'un cheminement long, nécessitant des allers-retours entre introspection, lectures et enquêtes, ou pour reprendre les termes de Raymond Aron⁴⁹, d'un « triple effort d'exactitude » empirique, théorique et critique (Paugam et al., 2010, p. 63).

Cette partie vise à clarifier mon rapport à mon objet d'étude et à mon terrain de recherche. Non pas pour neutraliser ces biais, mais pour les présenter, les assumer et expliciter les choix que j'ai eu pour tendre vers une objectivation, tout en acceptant ses limites.

a) Me situer

- **Me situer socialement**

Objectiver mon propos pour une recherche en sociologie de l'éducation implique de me situer socialement et scolairement. Je suis de genre féminin, blanche, bientôt la quarantaine. Mes origines sociales et familiales ont influencé mon rapport à l'éducation et à l'économie : une mère professeure de travaux manuels à l'ex-IUFM et un père ébéniste devenu formateur en réinsertion professionnelle. Je suis de classe favorisée. Mon parcours scolaire a été sans encombre. Diplômée d'un BAC+4 en commerce international et développement, j'ai choisi après 17 ans de vie professionnelle de reprendre un Master 2 en Éducation et Formation, en tant que stagiaire de la formation continue. Mes premiers emplois, mes voyages et engagements associatifs ont façonné mon militantisme et ma vision des institutions.

- **Mon rapport à l'éducation au commerce équitable et aux éducations à...**

J'ai travaillé 15 ans dans une association de commerce équitable qui se revendique pionnière dans le commerce équitable et dans l'éducation au commerce équitable en France. Mes missions ont d'ailleurs consisté à structurer le secteur de l'ECE au sein de cette organisation, à travers entre autres : des formations, la création et diffusion d'outils pédagogiques, l'accompagnement des animatrices et animateurs qui composent son réseau.

48 Référence de Pierre Périer – UE Épistémologie de la Recherche

49 Raymond Aron (1905-1983) est un sociologue français critique de la pensée sociologique.

J'ai contribué au plaidoyer institutionnel visant à faire reconnaître l'éducation au commerce équitable et plus globalement l'ECSI, dans le cadre de mes missions de représentation de mon organisation. Ma vision de l'ECE et de l'ECSI se confond avec celles de leurs référentiels⁵⁰, auxquelles j'ai pu contribuer.

Je suis par ailleurs militante bénévole dans plusieurs petites associations d'éducation populaire engagées sur d'autres éducations à... (environnement, interculturel, économie sociale et solidaire, altermondialisme...). Je suis donc totalement imprégnée de ces différentes expériences d'éducation à... qui façonnent ma vision du monde.

• **Mon rapport aux éducations à... dans le milieu scolaire**

Mon expérience professionnelle et militante m'a conduite à mener de nombreuses activités en lien avec le milieu scolaire. Celles-ci m'ont convaincue de l'intérêt des activités relatives aux éducations à... en milieu scolaire et d'une meilleure collaboration entre ce milieu scolaire et les acteurs associatifs ou du tiers-secteur. Je me suis impliquée dans diverses actions pour favoriser ces partenariats, notamment entre le Ministère de l'Éducation Nationale, le réseau Canopé et des organisations de l'ECE et de l'ECSI.

Cependant, je m'interroge sur les conditions de ce partenariat entre monde scolaire et monde des éducations à... Ma reprise d'étude s'explique par cette volonté de mieux connaître et comprendre les enjeux propre à ce milieu scolaire, que le projet JACE m'avait d'ailleurs amenée à mieux identifier à travers la prévention du décrochage scolaire.

• **Mon rapport à la consommation responsable**

Je n'ai pas de soucis avec les diverses alternatives de consommation responsable, j'y tend dès que possible et assume tant bien que mal mes incohérences. Je suis éventuellement un peu sceptique sur la réelle portée transformatrice de la consommation individuelle au regard de la violence des crises mondiales.

Il me semble que d'autres leviers d'actions seraient plus efficaces, comme l'action politique par exemple. La crise sanitaire que nous traversons me semble un bon exemple pour illustrer à quel point les décisions politiques peuvent être de portée rapide et modifier profondément l'organisation de l'économie et des rapports sociaux.

J'ai un avis critique sur le développement commercial du commerce équitable et sur les actions de communication ou de marketing visant à augmenter cette consommation, mais cela me semble hors sujet de les exposer ici. En revanche il me semble utile de préciser ma perplexité quant il s'agit de faire de la consommation équitable l'objectif d'une action éducative, de surcroît quand elle est menée en milieu scolaire et implique un principe d'égalité. Car nous ne sommes pas toutes et tous égaux devant la consommation équitable.

A ce titre, l'objectif de consommation responsable via la restauration collective me semble être une perspective de mise en action des publics scolaires beaucoup plus pertinente que la consommation individuelle, ou pire, de la prescription à la consommation des parents.

• **Mon rapport à l'évaluation**

Mon rapport à l'évaluation a été façonné par mon expérience professionnelle. Mon premier emploi au Ministère de l'Écologie et du Développement Durable en 2003-2004 a consisté en

50 Référentiel Éducation d'Artisans du Monde (note de bas de page n°7 p.10) et référentiel ECSI d'EDUCASOL (note de bas de page n° 18 p.13)

un appui à l'évaluation de la mise en œuvre de la 1^{ère} Stratégie Nationale de Développement Durable⁵¹. Cette immersion dans le dessous des politiques publiques n'est pas pour rien dans mon militantisme et dans ma vision du rôle essentiel du plaidoyer auprès des décideurs politiques.

J'ai entendu parler d'évaluation d'impact de l'ECSI dès ma prise de poste en tant que responsable éducation au commerce équitable en 2007. Mon rapport à l'évaluation est alors passé par de nombreuses phases : désintérêt total, rejet, curiosité, intérêt, formations professionnelles, participation à une recherche-action, auto-formation, priorité, doutes, membre d'une communauté de pratique, envie d'approfondir... jusqu'à en faire l'actuel sujet de recherche de mon mémoire de Master en 2021.

Non pas que l'évaluation me passionne spécialement, j'y suis d'ailleurs plutôt rétive. Mais j'ai pu observer à quel point l'évaluation pouvait constituer un enjeu important pour ce secteur de l'ECE, et plus globalement pour l'ECSI ou des éducations à... du fait qu'elle touche aux questions de sa reconnaissance, de sa légitimité et de son financement.

Or je n'étais pas totalement satisfaite des pratiques d'évaluations que je pouvais mener dans mon cadre professionnel. J'ai vu comment la « frénésie du chiffre » (Eynaud & Mourey, 2015) était à l'œuvre lors de la construction de nos projets, notamment à l'occasion du dernier dossier de subvention sur lequel j'ai eu à travailler, celui du programme d'éducation au commerce équitable FAIR Future qui attend comme résultat : *Au moins 100 000 jeunes citoyen.ne.s de moins de 30 ans sont informé.e.s, formé.e.s, outillé.e.s et accompagné.e.s*⁵².

J'ai alors choisi de me tourner vers les sciences de l'éducation pour chercher un cadre afin de réfléchir autrement à cet enjeu de l'évaluation. Après cette année universitaire, mon rapport à l'évaluation a évolué et je tente de partager dans la partie dédiée aux interprétations et en conclusion, quelques unes de mes nouvelles perspectives sur la question.

• Mon rapport au terrain d'enquête

Le terrain de recherche choisi est donc un terrain dans lequel j'ai agi en tant que professionnelle pendant environ quatre ans : les trois années scolaires du projet (2015-2018) et l'année qui a suivi, avant de quitter mon poste.

Je n'ai pas été à l'origine du projet, qui a été pensé et proposé par le lycée Sainte-Lucie par l'intermédiaire d'une équipe d'enseignantes. Cependant quand il m'a été proposé, j'ai vu une belle occasion de mener un programme d'éducation au commerce équitable et j'ai contribué à l'écriture du projet, notamment à sa partie orientée vers les activités d'éducation au commerce équitable.

J'ai participé à toutes les rencontres internationales du projet (sauf une), et à l'ensemble des activités qui y étaient prévues, notamment la conception de deux outils pédagogiques et l'organisation du voyage au Pérou.

Je suis intervenue une dizaine de fois dans le lycée auprès des élèves, sur le créneau horaire dédié, en plus des temps liés aux rencontres.

J'ai passé plusieurs journées en salle des profs, à me réunir entre deux cours avec les enseignantes impliquées dans le projet, à l'occasion de mes venues au lycée.

51 <https://www.statistiques.developpement-durable.gouv.fr/strategie-de-developpement-durable>

52 Voir note de bas de page n°9 p.10.

Concernant les démarches évaluatives énumérées au point II.2.2.b) – pages 29-30 :

- J'ai peu participé au portfolio des compétences, à part quelques relectures et propositions au moment de sa finalisation.
- J'ai coordonné le dispositif de suivi-évaluation porté par les volontaires en service civique, mais je n'en suis pas à l'origine et je n'ai pas mené les entretiens. Je me suis assurée de la transition entre les deux équipes de volontaires pour la continuité du travail et j'ai fait des relectures et propositions au moment de la rédaction des cinq rapports de synthèse.
- J'ai contribué activement à la rédaction des deux rapports pour les bailleurs (ERASMUS+ et l'AFD)
- Je n'ai pas contribué aux deux questionnaires de fin de projet visant l'équipe enseignante et les élèves.
- J'ai été associée à l'évaluation externe du projet AFD menée par la consultante qui m'a interrogée.
- Je n'ai pas participé à la conception du film sur le Pérou et aux ateliers vidéos, à part une relecture lors de sa finalisation, mais sans prise de décision sur son contenu.
- J'ai participé activement à la mise en place de la campagne "Label Écoles de commerce équitable" et à la première candidature du lycée Sainte-Lucie.

Le projet européen JACE est l'un des projets les plus ambitieux et marquants que j'ai pu vivre en tant que professionnelle.

b) Choix et limites de l'objectivation

Comment tendre vers une objectivation et prendre de la distance, après avoir été aussi impliquée dans son terrain d'enquête ?

Dans un premier temps, je précise qu'aujourd'hui je n'ai plus aucune responsabilité par rapport à ce projet ni par rapport aux organisations qui l'ont porté. Le projet européen s'est terminé en août 2018. Les bailleurs ont versé leurs soldes, et les organisations sont passées aux projets suivants. J'ai quitté mon poste en octobre 2020.

Je n'ai donc aucune contrainte de bailleurs ou d'employeur par rapport à ce projet, je le choisis librement comme terrain d'enquête. Mon seul engagement officiel est celui lié à la validation de mon Master 2. Je n'ai donc pas d'intérêt autre que scientifique dans ce travail.

Mais j'avoue, j'espère qu'il pourra contribuer aux réflexions de mon ancien secteur professionnel, ce mémoire est en partie écrit à l'attention de mes ancien·nes pairs des éducations à... et du commerce équitable.

Dans un deuxième temps, j'ai tenté de m'astreindre à la plus grande rigueur par rapport aux règles de la recherche en sciences sociales, notamment dans l'application des conseils méthodologiques des auteurs auxquels je me suis référée (Kaufmann, 2016; Lemieux, 2018; Paugam et al., 2010). Cela vaut pour ce chapitre dédié à l'objectivation où je livre honnêtement quel est mon rapport à mon objet d'étude. Cela vaut pour les méthodes d'enquête que j'ai pu mobiliser, où je précise dès que possible les limites et défauts de rigueur que j'ai pu constater dans mon expérience de celles-ci.

Dans un troisième temps, j'ai essayé de tendre, principalement dans mes entretiens et dans leur analyse, non pas à l'impossible objectivité, mais à une neutralité axiologique au sens de Weber, visant à accueillir les propos des personnes avec le moins de jugement possible, malgré mon propre avis sur leurs propos. J'ai ouvert largement mes entretiens en accueillant toutes les expressions, ce qui n'a pas été sans conséquence sur le temps nécessaire au traitement de ces données. J'ai d'ailleurs fait le choix de dédier une partie importante à la présentation de ces résultats (partie IV-1), en dissociant l'analyse que je pouvais en faire (parties IV-2 et IV-3), afin que mes lectrices et lecteurs puissent juger un peu plus par elles et eux-mêmes de la pertinence de mes interprétations.

A défaut d'être neutre, mon intention a donc été de tendre vers une certaine « équité » dans ma recherche (Paugam et al., 2010, p. 65).

II.3 Cadre théorique

Mon cadre théorique s'est construit sur la base de la pratique empirique de ma recherche et n'y est pas antérieur, en tout cas pas de manière consciente. Il s'est construit au fur et à mesure de ma découverte et de ma compréhension des courants théoriques en sciences humaines et sociales et en sciences de l'éducation durant cette année de Master.

Au point II.3.1, j'expose ce cheminement théorique qui a été le mien tout au long de cette recherche et qui a façonné ma posture épistémologique.

Aux points II.3.2 et II.3.3, je présente ensuite plus précisément les grandes références théoriques qui ont découlé de ce cheminement et qui m'ont permis de mobiliser des concepts utiles à ma recherche.

Ce cadre théorique, et l'expérience des méthodologies d'enquête associées, m'ont amenée à revoir mes premières hypothèses et à mieux préciser ma posture épistémologique.

N'ayant pas à ce stade de ma reprise d'étude pu assimiler l'ensemble des références ni lire les différentes œuvres dans leurs versions originales, je me référerai principalement aux enseignant-es⁵³ et scientifiques ayant fait le décryptage de ces théories.

II.3.1 A la recherche d'une troisième voie

Les Sciences Humaines et Sociales (SHS) dans lesquelles s'inscrivent ma recherche, sont composées de divers courants de pensée visant à l'étude des humains en société. Au gré des époques, des pays, des scientifiques, ces courants de pensée évoluent, se critiquent, se contredisent, s'enrichissent. Au fur et à mesure de ma découverte de ceux-ci et de comment ils s'expriment dans les sciences de l'éducation, je me suis sentie submergée par tant de richesse d'analyse et de sources d'inspirations.

John Dewey débute son ouvrage « L'expérience et l'éducation » (Dewey & Carroi, 1968) ainsi : « L'humanité aime à raisonner par contrastes ». Il illustre ce constat dans cet ouvrage qui questionne l'opposition entre éducation traditionnelle et éducation progressive, qu'il propose de dépasser.

En effet, les différents courants théoriques qui s'expriment dans les SHS, sont souvent pensés en terme de contraste : la personne est un agent ou un acteur ; l'individu n'est pas la société ; le sujet se distingue de l'objet ; l'action est soit individuelle, soit collective, soit intérieure, soit extérieure ; l'approche est soit explicative soit compréhensive ; les données

⁵³ L'ensemble de cette partie et des références citées sont principalement inspirées des cours de Pierre Périer UE – Épistémologie de la Recherche en SHS. Cette présentation rapide implique des raccourcis et ne permet pas de rendre compte de la complexité et des subtilités propres aux courants théoriques et auteurs auxquels je me réfère.

sont soit objectives, soit subjectives ; soit quantitatives, soit qualitatives ; l'analyse est causale ou elle ne l'est pas ; les sciences de l'éducation sont soit sociologique, soit didactique.

J'abordais donc le travail sur ce mémoire légèrement angoissée par l'idée qu'il me fallait choisir parmi toutes ces possibilités. Or il me semblait incontournable de commencer par définir le cadre théorique dont allait découler ma posture épistémologique et mes méthodologies d'enquête, avant d'amorcer le travail de recherche visant à répondre à mes premières hypothèses.

Mes premières hypothèses étaient rédigées sous un mode explicatif. Ceci impliquait que je puisse rassembler suffisamment de données afin de pouvoir séparer le spécifique du commun, en vue de le comparer, de trouver des tendances et d'administrer la preuve des hypothèses que j'avais avancées. C'est là une des propositions de la recherche dans son approche holistique, héritée notamment de Durkheim⁵⁴. Il est attendu des scientifiques d'opérer à une rupture épistémologique conduisant à séparer les savoirs ordinaires du peuple observé, des savoirs scientifiques propres à les analyser. Le scientifique est nécessairement extérieur-e à son terrain de recherche et s'appuie sur des données quantitatives pour révéler des enjeux de société jusqu'ici ignorés.

C'est dans ce giron, que s'est façonnée l'approche déterministe de la sociologie, incarnée notamment par Bourdieu⁵⁵. Ses travaux ont permis de révéler en quoi les caractéristiques sociales pouvaient avoir une part explicative dans les phénomènes sociaux, par exemple pour le milieu scolaire, dans les réussites et échecs scolaires des élèves.

J'ai d'abord été séduite par cette approche théorique et celles pouvant s'y associer comme le fonctionnalisme ou le structuralisme. Celles-ci faisaient écho à une vision de la société que je m'étais façonnée. Elle correspondaient aussi à mes idées-reçues sur le domaine scientifique, qui n'était pas sans m'impressionner.

J'avais imaginé prouver que les pratiques évaluatives en ECE mais aussi dans le milieu scolaire, étaient soumises à des injonctions des structures sociales héritées de l'histoire, de la politique et de l'économie, particulièrement contraignantes. Contraintes qui s'imposaient alors aux personnes, plus ou moins à leur insu, leur laissant peu de marge de manœuvre. J'avais alors pensé mener une enquête par questionnaire, en vue de le diffuser largement à toutes personnes amenées à évaluer des projets d'éducation au commerce équitable, voire plus largement d'éducation à... en espérant collecter assez de réponses pour que ces données empiriques fassent force de preuves légitimes pour étayer mes premières hypothèses.

Cependant, je me heurtais à plusieurs difficultés. Mon objet d'étude, l'éducation au commerce équitable ou les éducations à... et notamment les enjeux liés à leurs évaluations, sont des champs récents et encore peu investis par les Institutions et les scientifiques. Il était donc difficile de les considérer comme des faits sociaux qui s'imposeraient totalement aux personnes les pratiquant. Je ne disposais pas non plus de données nationales me permettant de faire des comparaisons avec celles que je pourrais éventuellement collecter via un questionnaire. De plus, ayant choisi un terrain de recherche déjà pratiqué en tant que professionnelle, je n'étais pas extérieure à mon objet d'étude. Je me sentais donc écrasée par le poids de mes savoirs ordinaires et des biais hérités de mes expériences passées.

54 Emile Durkheim (1858-1917) sociologue français, considéré comme un des fondateurs de la sociologie.

55 Pierre Bourdieu (1930-2002) sociologue français, considéré comme un des sociologues majeurs du XX^{ème} siècle. Au gré de sa carrière de sociologue, son positionnement théorique a pu évoluer et ne se réduit pas à celle du déterminisme.

Je me suis alors intéressée à l'approche compréhensive de la sociologie de l'action, dont l'origine est attribuée à Weber⁵⁶. La démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les individus ne sont pas de « simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus » (Kaufmann, 2016, p. 24)

D'une démarche d'explication, il s'agissait de passer à une démarche de compréhension. En étudiant mieux les individus et les raisons qui motivent leurs choix, les phénomènes sociaux peuvent alors se comprendre comme la conséquences de ces choix rationnels.

C'est dans ce giron, que s'est façonnée l'approche de l'individualisme méthodologique en sociologie, incarnée notamment par Boudon⁵⁷. Ses travaux appliqués aux enjeux du milieu scolaire, cherchent à montrer en quoi les choix rationnels des individus façonnent le monde scolaire et notamment les inégalités qui s'y observent. Dans cette approche, le-a scientifique est tout autant extérieur-e à son terrain de recherche, s'appuie sur des données qualitatives, pour révéler le sens des actions des individus au sein de leurs sociétés.

J'ai d'abord été un peu sceptique par cette approche et l'idée que les rationalités individuelles puissent s'exprimer librement et expliquer à elles-seules des phénomènes sociaux. Je suis assez peu convaincue par l'adage que "quand on veut, on peut" et mon militantisme repose plutôt sur l'idée que les changements sociétaux découleront de mobilisations collectives, de changements politiques, plutôt que de somme d'actions individuelles déconnectées.

Mais en appliquant cette approche à ma problématique, je me suis rendue compte qu'il était possible d'étudier l'évaluation de l'impact de l'ECE du point de vue des personnes qui agissaient dans ce champ et de comprendre leurs stratégies pour faire face à ce défi. J'ai pris conscience en faisant un travail réflexif sur mes pratiques, que j'avais pu faire preuve de cette rationalité dans mes choix au moment de répondre à ce défi d'évaluer l'impact des actions d'éducation au commerce équitable dont j'avais la responsabilité. Mes échanges avec mes pairs et mes entretiens me confortaient également dans cette idée que les personnes en situation d'agir, n'étaient pas totalement prédisposées.

Ainsi, j'étais face à un nouveau défi, celui de choisir entre deux approches qui semblaient inconciliables. Elles m'apportaient des perspectives de recherches intéressantes, mais avec lesquelles je n'étais pas totalement à l'aise.

Je me suis alors mise en quête d'une alternative pouvant me permettre d'intégrer les perspectives de l'approche holistique et compréhensive, tout en dépassant leurs clivages.

En effet, « la plupart des actions qui intéressent les sociologues se situent dans une catégorie intermédiaire entre "l'homo oeconomicus hyperrationnel" considéré par l'individualisme méthodologique et "l'homo sociologicus a-rationnel" considéré par les sociologues déterministes » (Boudon & Fillieule, 2018, p. 5)

Parallèlement, le choix de mon terrain d'enquête ayant évolué, ma recherche s'orientait vers une étude plutôt micro-sociologique, basée sur un projet dans un lycée que j'avais investi et observé pendant trois années. Ceci entraîna une évolution dans mes outils d'enquête, qui s'orientaient vers la collecte de données plutôt qualitatives, basée notamment sur des entretiens avec les personnes ayant participé à ce projet.

56 Max Weber (1864-1920) économiste et sociologue allemand, considéré aussi comme un père de la sociologie.

57 Raymond Boudon (1934-2013) sociologue français, considéré comme le défenseur de l'individualisme méthodologique.

II.3.2 La construction d'un cadre théorique adapté

Mon intérêt s'est alors porté sur la sociologie constructiviste⁵⁸ et sur un ensemble de théories plus contemporaines souvent présentées comme une troisième voie entre le déterminisme et l'individualisme méthodologique, ayant le mérite « d'assumer l'héritage de ces courants de pensée tout en les dépassant et les faisant dialoguer, notamment dans la sociologie de l'éducation » (Rayou, 2015).

Au fur et à mesure de mes lectures, j'ai repéré des théoriciens (Elias, Dewey, les sociologues de la 2nde école de Chicago, Bronfenbrenner, Morin) qui m'ont particulièrement inspirée.

J'ai alors constaté que ceux-ci mobilisaient des concepts proches, étaient parfois influencés par les mêmes courants théoriques ou époques, voire s'en revendiquaient clairement en se référant directement aux travaux des uns et des autres.

Ces courants de pensée qui s'entremêlent et s'influencent mutuellement allaient constituer les bases de mon cadre théorique.

a) Une sociologie des configurations

Norbert Elias (1897-1990) est un sociologue allemand qui a développé le concept de « configuration ». Ce concept entend décrire la complexité des réalités sociales à partir de la notion « d'interdépendance ». Ces réalités sociales sont composées d'interrelations entre individus, dont les actions combinées entraînent des effets sur ces mêmes réalités sociales, qui par conséquent s'imposent en retour aux individus. L'approche de Norbert Elias est une approche compréhensive, qui implique de situer les actions des individus dans leur contexte et dans ces inter-relations. (Heinich, 2010)

Elias se veut critique du modèle déterministe, il considère que la sociologie doit se tourner vers « l'étude de processus, des changements, des relations, autrement dit de la dynamique des positions » (ibid. p.102).

Il insiste sur les relations circulaires entre le « je » individu et le « nous » société et sur l'importance de ne pas dissocier les personnes en tant que « sujet », de leurs environnements en tant qu'« objet » (ibid, p.87-89).

Pour Elias, la distinction entre le sujet d'un côté et son environnement de l'autre « suscite l'impression que des sujets pourraient exister sans objets. Cela amène les hommes à se demander lequel des deux est la cause et lequel l'effet » (ibid., p. 90)

Il propose donc de « changer radicalement de modèle de représentation du monde social, ou de paradigme sociologique, en substituant à la causalité linéaire reliant des substances séparées, la circularité de l'interdépendance des fonctions. » (ibid.) .

Ce nouveau paradigme qu'il propose à travers le concept de configuration « désigne toute situation concrète d'interdépendance ». Elias indique qu'il « s'applique aussi bien aux groupes relativement restreints qu'aux sociétés formées par des milliers ou des millions d'être interdépendants » et de citer par exemple le milieu scolaire (ibid., p. 92).

Dans le giron de cette approche, la notion d'effet a été développée et progressivement investie par les sociologues de l'éducation pour « rendre compte de ce que certains établissements ou écoles, certaines classes, certains maîtres semblent permettre à des élèves d'avoir des résultats meilleurs que ceux espérés si l'école ne faisait que révéler les inégalités sociales de réussite ». (Rayou, 2015, p. 60). D'autres effets peuvent se rajouter

58 La sociologie constructiviste, appelée aussi constructivisme social, a été inspiré par Berger et Luckman en 1966. Ces sociologues considèrent la réalité comme une « construction sociale ».

comme l'effet territoire ou du territoire (Barthes, 2020; Champollion, 2008), l'effet secteur (notamment dans l'étude du privé, exemple avec les travaux de Décret-Rouillard, 2013).

Cette notion d'effet renvoie à la notion de stratégie des individus, qui par leur choix influencent les phénomènes sociaux tout autant qu'eux-mêmes sont influencés par ceux-ci, phénomène que Norbert Elias appelle les configurations.

Cette perspective m'a donc incitée à investir mon objet d'étude au regard de ces configurations interreliées et d'explorer quels effets pouvaient se révéler dans l'étude du projet JACE.

C'est pourquoi dans ce mémoire, je n'utiliserai pas le terme d'effet pour qualifier ce qui peut être évalué en ECE, car je réserve le terme pour le sens qui lui est donné en sociologie de l'éducation et mon analyse développée au point IV.2.

b) La sociologie de l'École de Chicago

Un travail universitaire⁵⁹ m'a dirigée vers les sociologues dits de la "Deuxième École de Chicago", notamment aux courants de l'interactionnisme symbolique et de l'ethnométhodologie ainsi qu'au pragmatisme, qui se sont construits et influencés mutuellement fin XIX/début XX aux États-Unis.

Les sociologues qui incarnent cette école ont eu une influence importante dans les pratiques sociologiques et revendiquent une rupture avec la sociologie telle qu'elle est généralement pratiquée dans une approche holistique et quantitative (Le Breton, 2004).

Les techniques d'enquêtes et les courants de pensée qui se sont développés au sein de cette école de Chicago, contre l'approche explicative et quantitative du fait social faisant alors autorité, ont introduit un renouvellement important dans la sociologie, notamment en France (Lemieux, 2018).

Ces apports m'ont permis d'avancer dans ma démarche de recherche avec une posture plus assumée, de mobiliser des concepts utiles à la construction de mon cadre théorique et d'expérimenter des techniques d'enquêtes adaptées à mon terrain de recherche, mais aussi à mon statut, à mes affinités et au contexte même de cette recherche.

Mon intérêt pour ces sociologues a notamment porté sur leur vision de la société et sur leur pratique de l'enquête sociologique.

• Des mondes sociaux et des individus en interactions

Dans un article dédié au concept du monde social, Cefaï analyse les différents courants sociologiques et sociologues qui ont façonné ou repris à leur compte ce concept au sein de l'École de Chicago (Cefaï, 2015).

Il n'y a pas un monde social mais des mondes sociaux qui apparaissent comme « des univers de réponses mutuelles et régularisées » (ibid. p.27). Ces univers prennent forme dans des « institutions sociales » comme peuvent l'être le milieu scolaire ou associatif, qui sont des « formes organisées d'activités » où s'expriment des « habitudes sociales » (ibid.) Pour décrire et comprendre ces mondes sociaux, il faut donc avant tout se préoccuper de celles et ceux qui les façonnent. Faisant écho à ce concept des configurations, le monde social est à considérer par le prisme des publics qui « émergent de ces mondes sociaux,

59 Dossier réalisé sur Erving Goffman – cours de Pierre Périer - UE Épistémologie de la recherche en SHS

s'enracinent en eux et s'en arrachent, se calent sur leurs configurations de relations, d'organisations et d'institutions, et s'en décalent pour composer de nouveaux champs d'expérience et de nouveaux univers de discours qui vont eux-mêmes, peut-être, à terme, engendrer de nouveaux mondes sociaux » (ibid.).

Cette vision que « ce qui existe réellement ce ne sont pas les choses, mais les choses en train de se faire » (James, 1910, cité par Le Breton, 2004, p. 10), croise donc celle d'Elias qui mobilise aussi ces concepts d'interaction et de monde social.

Cette perspective m'incitera à décrire le milieu scolaire et le milieu associatif rassemblés autour du projet JACE, comme deux mondes sociaux. Considérant ceux-ci comme deux « réseaux ouverts d'acteurs collaborant autour d'une activité spécifique et unis par un étroit tissu de relations » (Le Breton, 2004, p. 87)

Dans cette école de Chicago, l'individu est reconsidéré. Il ne s'agit plus de choisir entre un agent soumis ou un acteur rationnel. Erving Goffman⁶⁰ notamment, réhabilite le rôle de personne et insiste dans ses travaux sur le « moi » des personnes qui est parfois malmené, soumis au poids du regard « stigmatisant » ou aux « institutions totales » (ibid. Chapitre 3). Cette attention pour les personnes et leurs identités, notamment quand elles semblent s'éloigner de la norme ou soumises à un cadre qui les afflige, m'a incité à porter une attention particulière aux souffrances exprimées par les personnes avec qui je menais des entretiens, notamment à celles engendrées par le milieu scolaire.

Cette école, ainsi que celle de l'ethnométhodologie contestent la rupture épistémologique préconisée par Durkheim, en considérant que « savoir commun et savoir scientifique s'enchaîneraient dans une parfaite continuité » (Kaufmann, 2016, p. 22)

• Une pratique de la sociologie « dans » et pas « sur » son terrain d'enquête

J'ai découvert que « nombre d'auteurs de la mouvance interactionniste⁶¹ ne craignent pas de faire référence à leur expérience personnelle comme source de données » (Le Breton, 2004, p. 173). Ceci m'a alors rassurée quant aux liens étroits que j'entretiens avec mon objet d'étude et ma volonté « d'approfondir ma compréhension de phénomènes connus ».

Ainsi, mon expérience professionnelle pouvait constituer non pas un fardeau comme l'approche de Durkheim semblait l'indiquer, mais une opportunité. Plutôt que de me méfier des « savoirs ordinaires », je pouvais en faire le terreau pour « faciliter mes relations sociales et me donner des clés pour l'action » (ibid., p. 11).

Ayant pratiqué mon terrain d'enquête plusieurs années, je me retrouvais bien dans cette posture d'une recherche « dans » et pas « sur » son terrain d'enquête (ibid.).

Les méthodes d'enquêtes de l'interactionnisme et de l'ethnométhodologie⁶² comme l'observation participante, l'entretien, la phénoménologie se prêtaient bien à mon statut, aux types de données que j'allais pouvoir collecter et à mon envie de réfléchir sur la base des significations vécues par les personnes en situation (ibid.).

60 Erving Goffman (1922-1982) est un sociologue américain, présenté comme un des représentants de l'interactionnisme symbolique (Le Breton, 2004)

61 David Le Breton fait ici référence à Hugues, Becker, Goffman, Strauss (Le Breton, 2004, p. 173)

62 L'ethnométhodologie n'a pas été développée au sein de l'école de Chicago mais par Harold Garfinkel (1917-2011), un autre sociologue américain, dont l'influence a été majeure pour des sociologues de cette école.

- **Pour une approche non causale : le concept de « turning point »**

L'article de Claire Ganne sur l'analyse des effets des interventions sociales (Ganne, 2017), m'a fait découvrir les travaux d'Andrew Abbott, un sociologue de l'école de Chicago.

Dans la tradition de son université, il remet en cause l'analyse causale sur la base de variables, et développe « une approche qui prend en compte l'épaisseur temporelle et la dimension probabiliste des processus » (ibid. p.26). Il s'oppose aux théories holistes et structuralistes qui considèrent que ce sont les contraintes structurelles qui expliquent les parcours de vie.

Pour Abbott, ces parcours sont constitués de trajectoires et de « turning points », un concept qu'il développe pour qualifier « des changements courts entraînant des conséquences qui opèrent la réorientation d'un processus » (Abbott, 2009, p. 207). Ces changements ont pour lui « des conséquences bien plus importantes pour comprendre [les] parcours de vie » (Ganne, 2017, p. 32).

Abbott développe des méthodes d'analyse qualifiées de « positivisme narratif », visant à « réintroduire le temps dans toute son épaisseur dans les analyses des sciences sociales et (...) à prendre en compte les éléments écologiques du contexte pour comprendre et expliquer les processus » (ibid. p. 33). Il fait également référence dans ses travaux au concept de « monde social » considérant que celui-ci change sans arrêt mais à des échelles différentes. (Abbott, 2009, p. 206-207).

Abbott propose donc « de passer d'une approche par les variables à une approche par les configurations » (Ganne, 2017, p. 33), qui semble faire référence ici à l'approche développée par Norbert Elias.

Si la proposition théorique et méthodologique d'Abbott « porte sur la possibilité d'observer et de quantifier les phénomènes temporels dans une logique séquentielle et non causale » (ibid., p. 32) ; elle peut également « être employée pour analyser des situations en plus petit nombre, en identifiant les ingrédients des processus tant dans le parcours après la sortie que pendant un accompagnement » (ibid, p. 38).

Je ne m'intéresserai donc qu'à certains des concepts et propositions développées par Abbott et reprises par Ganne, en les adaptant à mon objet de recherche qui porte bien sur une approche longitudinale et non causale, mais pas sur une approche quantitative.

Je convoquerai par exemple le concept de « turning point » qui à ma connaissance n'a pas une traduction attitrée, les concepts importés de l'étranger mettant parfois du temps pour redescendre dans les autres langages et cultures. Claire Ganne lui associe le terme de « bifurcations » (ibid., p. 32). Cependant je garderai dans ce mémoire le terme de turning point pour bien rappeler aux lecteurs et lectrices la filiation de ce concept au moment de l'évoquer.

Cette approche m'amène à considérer pour ma recherche que le projet JACE peut être vu et analysé comme un « « turning point » dans le parcours de vie des personnes y ayant participé. Mais elle implique aussi de considérer tout autre élément de leur vie à cette époque comme de possible autre « turning point ». La période en question étant pour les élèves celle de l'adolescence et de l'entrée dans la vie active, elle est potentiellement chargée de « turning point » et donc d'infinies variables rendant impossible l'analyse causale.

c) La sociologie pragmatique

Puisant dans la tradition américaine de cette 2nde école de Chicago, mais aussi dans l'approche constructiviste, de nouvelles conceptions de la sociologie se façonnent dans ce que Cyril Lemieux nomme une « conviction commune », considérant que « l'alternative entre l'individualisme méthodologique de Raymond Boudon et la théorie de la reproduction sociale de Pierre Bourdieu dans laquelle la sociologie française s'était laissée enfermer, touchait ses limites et [qu'] il était devenu urgent de bâtir de nouvelles positions » (Lemieux, 2018, p. 3).

J'ai alors été surprise de retrouver Cyril Lemieux à ce stade de ma recherche. Comme indiqué, j'avais suivi à la lettre sa méthode pour constituer mes hypothèses et ma problématique, dans une approche plutôt hypothético-déductive (Paugam et al., 2010, p. 30). Or dans son ouvrage sur la sociologie pragmatique (Lemieux, 2018), celui-ci amenait une toute autre recette.

Je me suis donc intéressée à cette sociologie pragmatique qui semblait être la troisième voie que je recherchais. Les nouvelles conceptions et principes qui l'animent me semblent en effet convenir à ma pratique de la recherche pour ce mémoire.

• Une autre conception de la recherche en sociologie

Le principe d'« empirico-conceptualisme » qui consiste à ne pas dissocier la « production de matériel empirique » et la « conceptualisation théorique » (Lemieux, 2018, p. 7-10), me semblait illustrer ma démarche et le fait que mon terrain d'enquête et les méthodes de collecte de données que j'expérimentais orientaient mes choix théoriques et se faisaient en cohérence. Ce principe, hérité « tout à la fois de la tradition française qui, de Durkheim à Bourdieu, défend ce crédo empirico-conceptualiste, et de la tradition américaine, de l'école de Chicago à l'éthnométhodologie » (ibid. p. 10), affirmait la place incontournable que prenait mon terrain d'enquête dans la construction de mon cadre théorique.

J'ai considéré que ma recherche s'inscrivait également dans les principes « d'internalisme » visant à « suivre les acteurs dans leur travail pour définir les situations qu'ils rencontrent plutôt que leur opposer une définition extérieure de ces situations » dans la tradition interactionniste et ethnographique (ibid., p. 18).

Je me suis aussi intéressée au principe de « pluralisme » (ibid., p. 30-33) dans l'idée de prendre en compte l'hétérogénéité des contextes dans lesquels ces individus que j'entendais suivre (et moi-même) évoluaient. Il me semble effectivement que les individus n'ignorent pas complètement le poids des contraintes sociales et sont à même de les identifier et de les relater, dans un autre principe qui est celui de la « réflexivité » (ibid., p. 10-13).

• Une autre conception des individus et de la société

Les principes « d'indétermination relative », « d'anti-essentialisme » et de « pluralisme » permettent de considérer les phénomènes sociaux comme des « processus » (ibid., p.55-62). Au sein de ces processus, les individus agissent, suivant des principes de « capacité » et de « réflexivité », dépassant ici aussi leurs conditions d'agent ou d'acteur.

Ces principes de réflexivité et de capacités reconnus aux personnes amènent aussi l'idée que « ce qui unit le sociologue à son objet doit être intégré à son analyse », non pas uniquement pour se défaire des prénotions comme le préconisait Durkheim, mais plus dans

le sens de l'ethnométhodologie de Garfinkel⁶³ en reconnaissant aux personnes « des compétences réflexives et critiques » sur lesquelles s'appuyer (ibid., p. 10-13).

Il m'a semblé que la proposition de Boltanski et Thévenot⁶⁴ de considérer que la stratégie des individus « n'est plus placée "sous" la justification morale, mais située désormais "à côté" ou plus exactement "après" ou "avant" » (ibid., p. 31) faisait écho au concept des configurations et d'effet de la sociologie de Norbert Elias. Ces sociologues considèrent que la justification morale ou le poids des structures ne s'impose pas au dessus des actions de manière verticale comme l'avait amené Bourdieu, mais de manière plus horizontale et incorporée. Ils indiquent également que « le lien entre ces différentes actions est séquentiel, les acteurs passent d'une situation où dominaient les préoccupations de justifications morale à un autre où dominant maintenant des préoccupations d'efficacité stratégique, et ainsi de suite. » (ibid., p. 32). L'apport d'Elias consistant à considérer comment ces deux séquences s'influençaient mutuellement.

• Une autre conception de la pratique

Dans le giron de ces conceptions de la société et des individus, la sociologie pragmatique présente une nouvelle vision de la pratique avec les notions « d'épreuve », de « dispositif » et de « régime d'action » (ibid., p. 37-46). Il s'agit ici de comprendre « la dynamique interactionnelle qui mène les acteurs à passer de l'un de ces régimes⁶⁵ à un autre ou qui, au contraire, les conduit à se maintenir dans celui où ils se trouvent » (ibid., p. 43)

Les notions ici mobilisées, font écho à celles de processus et d'interactions, mobilisées par Elias et les interactionnistes.

La sociologie pragmatique implique de « prendre au sérieux la notion d'épreuve » qui peut renforcer l'ordre dominant mais aussi l'affaiblir. En effet, si la sociologie pragmatique « refuse les démarches qui attribuent aux inégalités le pouvoir de s'expliquer par elles-mêmes » elle ne les ignore pas et entend « décrire de plus près les processus par lesquels des asymétries sociales sont produites ou renforcées, mais aussi dans certains cas diminuées ou renversées ». (ibid.)

Je trouvais dans cette perspective une inspiration pour tenter d'analyser en quoi l'expérience du projet JACE pouvait avoir ou pas contribuer à la lutte contre les inégalités scolaires dans son objectif de prévention du décrochage scolaire.

J'ai alors considéré le projet JACE comme un « dispositif au pouvoir contraignant mais aussi habilitant ». Les premiers entretiens me confortaient dans cette analyse, les personnes ayant vécu le projet JACE en parlant comme d'une expérience leur permettant d'exercer de nouvelles capacités et de sortir du cadre imposé du milieu scolaire. Je reviendrai sur cette notion d'expérience qui est au cœur du pragmatisme, dans le sens qu'en donne Dewey comme « origine et arrivée de toute connaissance ». (ibid.)

En m'intéressant de plus près à la notion d'épreuve, j'ai découvert que, comme tous les mots, cette notion pouvait recouvrir diverses interprétations, selon que l'on privilégie une approche pragmatique ou humaniste (Martuccelli, 2015). Or je pouvais être tentée d'en rester au sens commun qui associe l'épreuve à l'adversité.

63 Voir note de bas de page n°62 p.39.

64 Luc Boltanski et Laurent Thévenot sont deux sociologues français présentés comme les fondateurs de la sociologie pragmatique (Lemieux, 2018, p.31)

65 Cyril Lemieux fait ici référence à différents régime d'action (la paix, la violence, la justice, l'amour, etc.) tout en citant que « ce n'est pas l'examen en soi d'un régime particulier (...) qui intéresse particulièrement les chercheurs qui mobilisent ce type de concept » (Lemieux, 2018 p.43)

Dans la sociologie pragmatique il s'agit d'une « épreuve-sanction » qui là aussi peut prendre plusieurs sens. Je retiendrai qu'une épreuve-sanction est « ce qui permet de trancher une controverse » (Martuccelli, 2015, p. 47). L'épreuve peut venir d'une expérimentation décisive dont on fait l'expérience, ou d'une décision de justice institutionnelle. L'essentiel de cette épreuve « repose sur la force, l'évidence et la légitimité de la sanction » (Martuccelli, 2015, p. 57). La sanction n'est pas forcément à connotation négative, tout comme l'épreuve. Il peut s'agir d'une expérience d'échec, comme de réussite.

Dans la sociologie humaniste, il s'agit d'une « épreuve-défi », dans l'idée d'une « vie humaine soumise à la confrontation structurelle d'un ensemble de grands défis sociétaux et historiques » (Martuccelli, 2015, p. 50). Ces défis structurels peuvent être « peu ou pas formalisés et institutionnalisés ». Ils deviennent épreuve à partir du moment où ils introduisent « une signification majeure dans les expériences individuelles ». L'essentiel ici repose « sur la nature et sur le nombre des défis dont il faut tenir compte ». L'existence ou la société peuvent être vues comme une succession de défis. Il s'agit donc de définir, individuellement et/ou collectivement les défis qui pourront se considérer comme épreuves dans le sens où ils entraînent du changement : pour soi, ou dans la société. L'un allant de fait avec l'autre dans ces courants théoriques.

Cette notion d'épreuve n'est d'ailleurs pas sans évoquer celle de « turning point » formulée par Abbott.

L'épreuve est liée à une autre notion que Dewey mobilise également, celle de la contingence du monde social. Qui souhaite s'intéresser de plus près à cette notion de contingence trouvera sans doute encore diverses interprétations théoriques. J'en resterai pour ma part à ce stade à celle du dictionnaire Larousse : la contingence est à comprendre comme une *éventualité que quelque chose arrive ou non*.

Je retrouve ici le lien avec la sociologie des configurations ou du constructivisme : le monde social n'est pas figé, il est constamment en train de se faire.

Ceci permet de refaire le lien avec une autre notion au cœur de la sociologie pragmatique, celle de processus. « Tout en reconnaissant que l'issue des épreuves n'est jamais indépendante des places et des ressources sociales des acteurs, ces sociologies attirent l'attention sur l'ouverture des processus » (Martuccelli, 2015, p. 57). Je propose alors de considérer dans cette recherche que l'épreuve, qu'elle soit sanction ou défi, est ce qui amène l'individu et le monde social à s'influencer l'un l'autre, dans un processus continu.

Ainsi, le projet JACE peut apparaître comme une épreuve, dans l'épreuve plus globale de la scolarité ou de l'enseignement. Il sera plus ou moins porteur de changements individuels et s'inscrira plus ou moins dans des changements plus globaux.

Cette sociologie pragmatique telle que décryptée par Cyril Lemieux, insiste sur le renouveau conceptuel qu'apporte ce courant de pensée, mais également sur « l'existence d'une continuité profonde entre la sociologie pragmatique et des courants plus classiques de la discipline, tels notamment l'interactionnisme, l'ethnométhodologie, le durkheimisme et, dans une moindre mesure, la pensée structuraliste et la sociologie wéberienne » (Lemieux, 2018, p. 7). J'avais trouvé ma troisième voie !

Il me restait à confirmer si je pouvais m'en prévaloir légitimement. La nouvelle recette indiquée par Lemieux basée sur les dix principes de la sociologie pragmatique indique : « si un chercheur, dans ses enquêtes sociologiques, respecte plus de sept des principes (...) il fait bel et bien de la sociologie pragmatique. S'il en respecte entre trois et sept, il n'en fait pas, mais s'en rapproche sous plusieurs aspects. » (Lemieux, 2018, p. 35).

Pour moi le compte y est, et je laisserai mes lecteurs et lectrices avisé-es en juger.

d) Des théories de l'apprentissage

La construction de mon cadre théorique ne s'appuie pas que sur une approche sociologique. Durant cette année, certains de mes travaux universitaires réalisés en didactique m'ont incitée à m'intéresser à la dimension plus ontologique⁶⁶ de l'éducation et notamment de l'individu en situation d'apprentissage.

Je m'appuierai ici aussi sur les références qui ont été faites par mes enseignant-es⁶⁷ et les auteur-es d'article pour décrypter ces théories de l'apprentissage.

Ces théories ont principalement été développées pour les apprentissages au sein du milieu scolaire, notamment pour un public plutôt enfant pour Dewey et Bronfenbrenner. Or les sujets étudiés dans ma recherche ne sont pas des enfants. Les élèves au lycée étaient des adolescent-es en fin de scolarité, et pour certains déjà majeur-es du fait de retard scolaire.

Néanmoins, ces théoriciens et les auteur-es qui les ont mobilisés dans leurs travaux ont précisé que leur analyse pouvait s'étendre à un public plus large ou en tout cas ne se limitait pas à celle du public des enfants.

Si ces théories ont été pensées pour observer les pratiques d'apprentissages, elles me semblent pouvoir se transposer aux pratiques d'évaluations. L'évaluation étant par ailleurs considérée en éducation et formation comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage (Coen & Bélair, 2015).

Je considère donc que ces théories peuvent être mobilisées pour les sujets étudiés. De fait, elles m'ont grandement inspirées pour ce faire.

• L'expérience, l'apprentissage et la valuation de Dewey

John Dewey (1859-1952) est un psychologue et philosophe américain, qui inspira la 2^{de} École de Chicago et la sociologie pragmatique. Il est l'un des penseurs de la philosophie pragmatiste. Je me suis donc intéressée à l'inspirateur de ces courants qui constituent les bases de mon cadre théorique.

Dewey substitue à la « méthode dialectique », le « naturalisme empirique » (Dewey & Carroi, 1968, p. 10). Dans le champs de l'éducation, cela se traduit par le fait qu'il ne souhaite pas opposer les tenants de l'éducation traditionnelle face à ceux de l'éducation nouvelle en espérant voir gagner l'un ou l'autre ou obtenir un consensus. Dewey s'intéresse à l'expérience même de l'éducation, quelle qu'elle soit, pour tirer de l'observation et de la compréhension de ces expériences, des analyses et réflexions.

⁶⁶ Le terme ontologique est mobilisé par Norbert Elias ou Urie Bronfenbrenner pour faire référence à ce qui appartient au domaine de la psychologie de l'individu. J'interprète que cette dimension est celle étudiée dans la didactique.

⁶⁷ Cette partie s'inspire des cours de Sandra Safourcade et Eric Bertand – UE Apprentissages formels et informels.

Il est nécessaire pour Dewey de lier dans l'analyse des situations la dimension psychologique mais aussi sociale des personnes ; et celle de leur environnement.

Cette connaissance double est pour Dewey ce qui constitue le concept d'expérience (ibid. p.11). L'expérience n'est ni objective, ni subjective, elle est les deux à la fois : « objective, puisqu'elle s'appuie sur le donné, mais subjective, puisque sa fin et sa raison d'être, c'est de modifier du dedans ce qui est » (ibid.).

Dewey considère le sujet comme un « être capable de donner du sens à ses transactions avec le monde, de se donner des buts et de les réaliser » (Dewey cité par Bourgeois, 2013) Ceci fait écho à la notion de capacité développée dans la sociologie pragmatique, mais également au courant de l'individualisme méthodologique.

La place de l'environnement est essentielle dans l'analyse de l'expérience par Dewey car « concevoir un être sans environnement, c'est réaliser une abstraction à la manière de l'école traditionnelle qui fait fi des données les plus certaines: que nous prenions ou non conscience, nous évoluons dans un champ de forces qui alimente et provoque incessamment notre expérience. Il faut le connaître, le prospecter et entrer avec lui en contact, ou mieux en perpétuel échange » (ibid. p.13).

Ce champ de force se situe pour Dewey dans un « milieu total » (ibid. p.23) entendu comme milieu tant social que physique dans lequel se déroule les interactions et donc le développement de l'expérience comme processus éducatif.

Cette expérience pour Dewey n'a pas pour but « de parvenir à des vérités absolues et définitives, mais à des croyances publiques partagées, suffisamment rassurantes, pour permettre d'affronter la contingence du monde » (Martuccelli, 2015, p. 45).

Je ne m'attarderai pas ici sur d'autres notions pourtant essentielles pour comprendre la vision de Dewey, comme celle de la démocratie, intrinsèquement liée à sa vision de l'expérience et de l'éducation.

Me préoccupant d'évaluation, il me fallait explorer « la théorie de la valuation » proposée par Dewey. J'avoue avoir des difficultés à bien la saisir à ce stade de ma recherche.

Dans le décryptage qu'il propose, Jean-François Garcia indique que le terme « valuation » utilisé en anglais par Dewey ne peut pas directement se traduire par évaluation en français (Garcia, 1993, p. 114). Il y associe plutôt le terme « d'estimer », dans ses deux sens : celui de « considérer comme précieux » et celui « d'attribuer une certaine valeur à... »⁶⁸ (ibid.). Ce deuxième sens du mot estime se rapproche pour l'auteur du sens courant du mot évaluation « qui implique une comparaison » (ibid.) entre deux valeurs attribuées.

La valuation pour Dewey consiste à « apprécier en terme comportementaux la conduite humaine et ses conséquences » (ibid.p. 115). Ceci est cohérent avec sa vision de l'apprentissage, qui se base uniquement sur ce dont on fait l'expérience et sur nos comportements dans cette expérience.

Dewey écarte donc « toute approche introspective de la valeur » (ibid.p.115), que je comprends comme l'intention que les personnes peuvent donner à leurs actions, la valeur qu'elles y voient avant même que l'action ait lieu. Ainsi, « les désirs et les intérêts dans leur connexion à la valuation sont envisagés en termes de comportements observables et identifiables. » (Garcia, 1993, p. 113).

68 En anglais « prizing » et « appraising »

Cela signifie t'il qu'il ne faudrait accorder de la valeur uniquement à ce qui peut s'observer ? Faut-il choisir entre évaluer l'intention ou le comportement ?

Ces questions conduisent à un débat philosophique, que je ne peux qu'esquisser ici entre :

- la posture pragmatiste incarnée par Dewey et par le behaviorisme social dont il s'inspire, qui privilégie les situations et les comportements ;
- la posture kantienne⁶⁹ à laquelle j'ai fait un clin d'œil en épigraphe, qui privilégie l'intention de la personne et sa morale.

Faire cohabiter ces deux philosophies dans ce mémoire sera peut-être vu comme une contradiction théorique. En effet, je comprends de mes lectures que Norbert Elias et John Dewey s'inscrivent plutôt en faux avec l'approche kantienne. Mais j'ai ensuite découvert que Charles Hadji, l'auteur de l'ouvrage « Faut-il avoir peur de l'évaluation ? » qui m'a été d'une grande inspiration, faisait appel à cette philosophie kantienne.

Je n'aurai pas la possibilité d'explorer plus en détail la pensée philosophique de Kant et je n'oserais pas la résumer. Je comprends que ce qui peut opposer ces courants réside dans leur vision de l'individu dans l'action. Pour Dewey les deux ne sont pas dissociables, alors que pour Kant les deux sont indépendants. Pour Kant, la morale d'un individu prévaut à l'action et il est donc nécessaire de prendre conscience et de qualifier cette morale. Pour Dewey, la morale de l'individu se crée dans ses actions.

Cela ne signifie pas que Dewey ignore ce qui peut prévaloir à l'action. Il l'intègre à travers la notion de conscience « dont le rôle précisément consiste à réajuster l'expérience » (ibid. p.12). Intention et action se réajustent donc continuellement, ce que Dewey nomme le continuum, et que la sociologie pragmatique traduit par processus. Mais à l'heure de donner de la valeur, Dewey privilégie les conséquences à la conscience.

Ainsi, je m'appuierai dans ma recherche sur cette vision de l'expérience développée par Dewey, en considérant les apprentissages issus de cette expérience du projet JACE. Je donnerai de la valeur aux changements et aux comportements qui pourraient s'identifier et s'observer.

Mais je donnerais la même valeur aux intentions des personnes, à ce qui peut appartenir au domaine de leur morale et peut-être façonner leurs futures actions, même si elles ne sont pour l'instant pas observables.

Deux autres courants théoriques m'ont particulièrement interpellée, qui ont été rassemblés dans un article présentant une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant » dans les théories de l'apprentissage (Hage & Reynaud, 2014).

Dans cet article, les auteurs constatent que « dans l'enseignement-apprentissage, la centration sur l'apprenant est un élément récurrent depuis le début des années 80 » (ibid., p.3). Cette centration est pour eux essentielle pour décrire et comprendre les processus d'apprentissage.

Ils reprennent cette dualité sujet-objet déjà évoquée en la considérant dans leur étymologie : « le sujet provient de "subjectum" qui signifie "ce qui est soumis à" (...) par opposition à "objectum" qui signifie qui est "placé devant" ». Ils proposent alors de s'intéresser à la figure du « sujet-apprenant » qui « devrait être placé devant et debout tout en évitant de le transformer en objet ! » (ibid., p. 2).

69 En référence au philosophe prussien Emmanuel Kant (1724-1804)

Ma recherche étant centrée sur les personnes ayant vécu de projet JACE, j'ai été inspirée par cette figure du « sujet-apprenant » et la proposition faite pour mieux le comprendre.

En effet, les auteurs considèrent que « si l'apprentissage est l'affaire du sujet, ce sujet n'est pas isolé de son environnement » (ibid., p. 4). Je retrouvais ici un écho aux perspectives des sociologues de mon cadre théorique. Ainsi, les auteurs proposent de lier « le paradigme de la complexité et l'approche écologique pour mieux aborder la théorie complexe du "sujet-apprenant" » (ibid.).

• **La pensée complexe de Morin**

Edgar Morin, né en 1921, est un philosophe et sociologue français. Parmi ses nombreuses contributions, il développe la « pensée complexe » en tant que « pensée qui va accepter la complexité, c'est à dire la contradiction ; c'est une pensée qui relie, elle aspire à la connaissance multidimensionnelle » (ibid.).

Cette pensée complexe implique de considérer l'objet d'étude « comme un système dans son ensemble » et l'analyse des phénomènes, comportements ou sujets « comme une organisation active produisant les éléments et engendrant les éléments qui sont nécessaires à sa propre génération » (ibid., p. 5). Je vois ici une correspondance avec la notion d'effet et de configuration d'Elias.

Le sujet étant un être complexe pour Morin, les processus d'apprentissages et d'évaluation le concernant le sont donc tout autant, et se doivent donc d'intégrer cette complexité.

Il m'a semblé également que l'approche multi-référentielle des éducations à... (Clavier, 2014; Lange, 2014) pouvait coïncider avec cette vision multidimensionnelle et complexe de la connaissance.

Edgar Morin dénonce le réductionnisme considérant que les systèmes étudiés sont plus que la somme de ses parties isolées, ce qu'il appelle le « principe hologrammique » qui, appliqué à la sociologie, « montre que la société, en tant que tout, se présente dans chaque individu en tant que tout à travers son langage, sa culture, ses normes » (Morin cité par Hage & Reynaud, 2014, p. 6).

Cette alerte m'a incité à tenter de rassembler les différentes démarches évaluatives du projet étudié, afin de chercher à en avoir une vision plus globale et systémique. Une de ses maximes m'a particulièrement inspiré pour considérer la complexité des démarches d'évaluation « Plus on va vers le connu, plus on va vers l'inconnaissable. Plus évident est le connu, plus profond est son inconnu. » (Edgar Morin, propos recueillis par Thomas, 2004)

• **Le modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner**

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) est un psychologue américain connu pour avoir développé une théorie du modèle écologique du développement humain en 1979.

Ses écrits ne sont pas encore traduits en français. Si j'ai pu les parcourir (Bronfenbrenner, 1979), je m'appuierai plutôt sur les décryptages qui en ont été fait (Absil et al., 2012; Hage & Reynaud, 2014).

Dans son approche le sujet est vu comme un être social, porteur d'une histoire personnelle et d'une culture. Le paradigme écologique qu'il mobilise l'amène à s'intéresser « à l'individu

dans sa globalité et dans ses interrelations avec son environnement » (Hage & Reynaud, 2014, p. 6).

Cet environnement est lui même composé d'un ensemble de systèmes imbriqués et interdépendants : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème, auxquels se rajouteront ensuite le chronosystème, l'ontosystème et le globosystème.

Pour rendre compréhensible son approche, il développe une taxonomie des « environnements emboîtés » qui inspirera de nombreux travaux.

Je m'appuierais pour ma recherche sur le schéma en « Poupée Russe » développé pour des travaux relatifs à la santé (Absil et al., 2012).

La présentation sur ce schéma se base sur la taxonomie réalisée en 1979.

Bronfenbrenner la compléta en 1984 avec deux autres systèmes : le chronosystème qui peut apparaître comme des spirales entourant le schéma, et l'ontosystème relatif à l'individu agissant au cœur du microsystème.

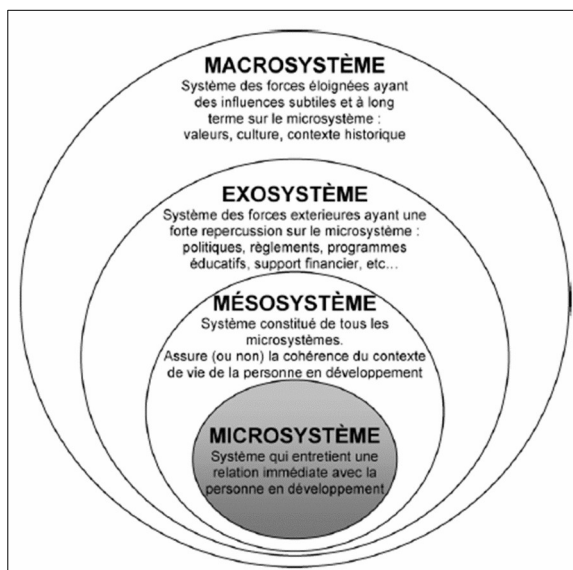


Schéma en Poupée Russe proposé par Demarteau & Muller (Absil et al., 2012, p. 8) pour illustrer la Théorie du développement humain de Urie Bronfenbrenner

Il rajouta aussi le globosystème pour symboliser les grands changements planétaires comme le réchauffement climatique par exemple. Ce niveau ne sera pas traité dans ma recherche et n'apparaîtra donc pas sur la modélisation proposée.

L'approche écologique de Bronfenbrenner fait écho selon moi à celle de la 2nde école de Chicago et notamment aux travaux de Andrew Abbott, celui-ci considérant la nécessité de « prendre en compte les différentes écologies - au sens de structures multiples et interdépendantes - au sein desquelles un même évènement peut être interprété » (Ganne, 2017, p. 33).

La structure sociale décrite par Abbott s'apparente au macrosystème et au chronosystème de Bronfenbrenner, dans l'idée que cette structure sociale se reproduit en permanence par l'action des relations entre les acteurs sociaux agissant dans les autres systèmes, et dans le temps (Abbott, 2009, p. 206-207).

Les différents systèmes qui composent son approche seront présentés au chapitre IV Résultats et Interprétation, en lien avec la modélisation réalisée pour rendre compte des différents systèmes opérant en interaction avec les pratiques évaluatives de mon objet d'étude.

II.4 Posture de recherche et nouvelles hypothèses

II.4.1 Posture de recherche

Ma posture de recherche s'est façonnée au fur et à mesure de la construction de mon cadre théorique, en congruence avec le contexte du terrain de recherche choisi et les méthodologies d'enquêtes que j'allais pouvoir y appliquer. Elle est également influencée par mon questionnement initial, par mon identité, des prénotions et des biais, que j'ai pu clarifier.

J'aurais pu aller plus à l'essentiel et présenter directement mon cadre théorique adapté et les hypothèses de travail qui en découlaient. Mais ceux-ci ne sont pas le fruit du hasard et il m'a semblé utile d'explicitier le cheminement théorique et empirique qui a été le mien et dont découle ma posture de recherche.

Une citation d'Erving Goffman, sociologue interactionniste de l'école de Chicago, me semble illustrer cette posture : « Celui qui voudrait lutter contre l'aliénation et éveiller les gens à leurs véritables intérêts aura fort à faire, car le sommeil est profond. Mon intention ici n'est pas de leur chanter une berceuse, mais seulement d'entrer sur la pointe des pieds et d'observer comment ils ronflent. »⁷⁰.

J'ai en effet été tentée par une approche déterministe visant à dénoncer l'endormissement des organisations de l'Éducation au Commerce Équitable, face à l'aliénation que peut constituer l'évaluation de leurs actions. Cependant, en m'intéressant aux « moments et à leurs hommes »⁷¹, j'ai préféré une approche visant à comprendre de l'intérieur comment l'évaluation d'un projet d'éducation au commerce équitable pouvait être vécue par ses participant-es, plutôt que d'observer de l'extérieur ce que des données (et d'ailleurs quelles données?) pouvaient m'en dire.

J'ai suivi l'idée que ce qui unit la ou le sociologue à son objet d'étude doit être intégré à l'analyse de l'objet, non pas uniquement pour se défaire des prénotions comme le préconisait Durkheim, mais plus dans le sens de l'éthnométhologie ou de la sociologie pragmatique, en reconnaissant aux personnes interrogées, et à moi-même en tant qu'apprentie-chercheuse, « des capacités réflexives et critiques » (Lemieux, 2018).

Cette perspective m'a fait prendre de la distance avec cette rupture épistémologique préconisée par les précurseurs de la sociologie, consistant à séparer les savoirs dits savants et ceux dits ordinaires. Les premiers ignorant les seconds ou ne les considérant que comme des objets d'étude. Je ne suis pas à l'aise avec cette distinction même si je comprends et respecte les arguments de ses défenseurs. Elle a sans doute été nécessaire pour construire et asseoir la légitimité des Sciences Humaines et Sociales.

J'ai préféré m'appuyer sur la vision portée dans la sociologie pragmatique et par les courants comme l'interactionnisme symbolique et l'éthnométhologie, que l'on retrouve également chez Elias et Kaufmann, dans un refus de hiérarchiser ces deux types de savoirs.

Ma démarche de recherche s'appuie donc sur l'idée que « le savoir commun n'est pas un non-savoir » et qu'il « recèle au contraire des trésors » (Kaufmann, 2016, p. 22).

Cependant, je n'ai pas totalement délaissé l'héritage déterministe et l'éclairage essentiel qu'a amené Bourdieu notamment sur les liens entre inégalités scolaires et sociales. Le projet étudié concernant des publics scolaires en difficulté et visant la lutte contre le décrochage scolaire, il m'a semblé utile d'intégrer à mon analyse une mise en relation entre les données subjectives des discours et les données objectives des statistiques nationales.

70 E. Goffman - Préface aux Cadres de l'expérience (1991, p22) cité par D. Le Breton (2004 p.104)

71 E. Goffman (1974 p.8) cité par D. Le Breton (2004 p.103)

II.4.2 D'une approche hypothético-déductive à inductive

En m'intéressant à la sociologie pragmatique, j'ai donc retrouvé quelques mois plus tard le même sociologue, Cyril Lemieux, détaillant une toute autre méthode pour produire des hypothèses de recherche (Lemieux, 2018). J'ai découvert que l'approche hypothético-déductive que j'avais initialement suivie, n'était pas la seule de mise en SHS.

Les courants sociologiques mobilisés pour mon cadre théorique, notamment ceux de la 2nde école de Chicago et la sociologie pragmatique, proposent une approche par « induction analytique » (Le Breton, 2004, p. 178). Il s'agit de partir du terrain de recherche pour émettre au fur et à mesure les hypothèses. Cette approche semble encore assez novatrice et en quête de légitimité, notamment dans les pratiques sociologiques en France (ibid.).

Je ne m'étais en effet pas sentie très à l'aise dans cette démarche hypothético-déductive qui consistait à définir un cadre théorique et des hypothèses en amont et donc en déconnexion avec mon terrain de recherche et du contexte dans lequel j'allais devoir mener cette enquête. Cependant, prenant mon expérience professionnelle comme une sorte d'enquête exploratoire, j'avais finalement réussi à émettre des hypothèses qui auront contribué à guider ma recherche. Au cours de mes enquêtes, de mes lectures et grâce aux outils conceptuels que mon année universitaire me permettait d'acquérir, mes hypothèses se sont précisées.

Il m'a aussi semblé que partir des expressions des personnes enquêtées était un moyen pour me défaire de mes propres prénotions : je n'abordais pas uniquement ma problématique depuis mon point de vue, mais intégrais celui des personnes agissant dans mon terrain d'enquête et ceux d'autres scientifiques ayant investi des objets d'étude proche de ma thématique.

Après avoir enclenché mon enquête, privilégié un cadre théorique et repéré des travaux scientifiques particulièrement inspirants, de nouvelles hypothèses ont alors guidé ma recherche :

>> Si les paradigmes pédagogiques et les paradigmes évaluatifs sont liés comme le propose Liarakou & Flogaitis , le malaise ressenti au moment d'évaluer ses pratiques éducatives pourrait provenir d'une incohérence dans les paradigmes mobilisés.

>> Si les démarches évaluatives ne sont pas guidées par les choix pédagogiques, elles sont guidées par d'autres motifs qui ne sont pas de nature à rassurer les sujets à l'heure d'évaluer leurs projets.

>> Si la dimension temporelle est importante pour analyser les interventions sociales, l'enquête longitudinale peut être un outil adapté pour évaluer un projet tel que celui étudié.

D'autres hypothèses et réflexions seront également proposées en pistes de recherche en dernière partie.

III . Méthodologie de la recherche

En articulation avec mon cadre théorique et ma posture de recherche, j'ai combiné plusieurs approches méthodologiques, en visant « une cohérence entre les données étudiées (...) et les outils d'enquête employés » (Le Breton, 2004, p. 177) Ma recherche est de type qualitative, mais implique pour une partie de l'analyse l'exploitation secondaire de données quantitatives et documentaires. Ma méthodologie de recherche s'appuie sur quatre approches que je décrirai l'une après l'autre dans les chapitres suivants :

- III.1 : Une approche temporelle, basée sur l'enquête longitudinale.
- III.2 : Une approche compréhensive, basée sur des entretiens et mes observations participantes.
- III.3 : Une approche descriptive, basée sur l'exploitation secondaire de documents et statistiques.
- III.4 : Une approche non causale, privilégiée pour l'analyse des données.

III.1 Une approche temporelle

Ma démarche de recherche et mon cadre théorique m'incitent à m'intéresser à cette « épaisseur temporelle » (Ganne, 2017), au poids de ce « chronosystème ».

Philippe Meirieu insiste aussi sur « la temporalité et l'historicité qui constituent la spécificité de l'éducation » (Meirieu, 2003, p. 13). Il met en avant la notion de processus qui permet de comprendre comment, en matière éducative, on peut passer de « l'enfant assujéti » à « l'adulte citoyen ». Le processus, notion clé de la sociologie pragmatique, fait écho à une autre notion proche, celle de régime d'action. La recherche menée s'intéresse en effet au changement de régime d'action des personnes interrogées pour comprendre les évolutions entre leur statut d'élève au début du projet, de participant au projet JACE, à celui d'éventuel ambassadeur ou ambassadrice du commerce équitable, tel qu'imaginé dans le projet.

Dans l'ouvrage collectif « L'enquête sociologique » (Paugam et al., 2010), un chapitre est consacré à « La dimension temporelle des faits sociaux et à l'enquête longitudinale » (Safi, 2010). Le temps y est alors décrit comme « un élément de connaissance à la fois empirique et théorique incontournable » dans l'analyse du changement social (ibid., p. 311).

M'intéressant aux parcours des personnes ayant vécu le projet JACE, un projet d'ailleurs tourné vers le changement social, j'ai souhaité expérimenter une méthode d'enquête permettant d'intégrer cette préoccupation pour le temps : l'enquête longitudinale.

Dans une telle enquête, il ne s'agit plus de « photographier » le phénomène étudié, mais de le « filmer ». Mirna Safi présente trois façons différentes de collecter des données longitudinales (ibid. p. 312) :

- Une collecte prospective qui procède « par la répétition d'un protocole d'enquête sur les mêmes individus au cours du temps » ;
- Une collecte rétrospective qui consiste à « interroger les individus sur leur passé afin de reconstituer des séquences d'évènements » ;
- Une collecte qui consiste à « relier à posteriori des données administratives enregistrées pour différents évènements de la vie des individus ».

En analysant les démarches d'évaluation du projet JACE, je me suis rendue compte que la méthode de suivi-évaluation menée pendant le projet par l'association avec les volontaires en service civique, prenait certaines des caractéristiques de l'enquête longitudinale prospective. Les modalités de cette enquête sont présentées succinctement au point II.2 et en détail en annexe B.

J'ai alors entrepris d'expérimenter la poursuite de cette enquête de type longitudinale.

Cependant, continuer la même enquête prospective, avec la même trame d'entretien directif et auprès du même panel, présentait un intérêt faible pour ma recherche et des difficultés logistiques difficilement surmontables. En effet, les données que je souhaitais collecter étaient différentes que celles obtenues via cette enquête. La trame d'entretien avait été conçue à partir des objectifs du projet, tel que pensé par l'équipe de coordination enseignantes/association. Cette enquête cherchait à mesurer les écarts entre ce qui pouvait sembler acquis pour les jeunes et ce qui était attendu par le projet et ses responsables, année après année.

Je cherchais pour ma part à partir de l'expérience vécue, sans a priori sur ce qui pouvait avoir changé ou pas pour les personnes interrogées. Je souhaitais obtenir des informations d'une autre nature, utiles pour ma recherche, comme par exemple le rapport des personnes avec l'évaluation, qui n'était pas du tout abordé dans cette première enquête.

De plus, l'enquête n'ayant pas été conçue pour être poursuivie au-delà du projet et plusieurs années après, les données n'étaient pas correctement archivées. Impossible par exemple de retrouver les identités précises des personnes interrogées la première année du projet. Les transcriptions de questionnaires étaient enregistrées sous pseudonymes et le tableau de correspondance entre noms des élèves et pseudo a été impossible à retrouver.

Enfin, une enquête longitudinale prospective prend du sens si c'est exactement le même panel et la même méthodologie d'entretien. Or après une étude des données issues de cette première enquête, il s'est avéré que le panel était finalement composé des mêmes catégories de personnes (élèves / nationalités / enseignant-es et professionnel-les des associations) mais pas forcément des mêmes personnes, à part quelques unes.

Ainsi, je me suis orientée vers une enquête de type rétrospective, trois ans après la fin de ce projet européen. A ma connaissance ce type d'enquête se réalise rarement dans le milieu professionnel de l'ECE, de l'ECSI et plus globalement des éducations à..., faute de temps ou de moyens. J'étais donc tentée d'utiliser mon statut d'étudiante pour réaliser ce que je n'avais jamais pu faire en tant que salariée.

J'ai basé cette enquête sur des entretiens qualitatifs qui s'inspirent de la technique du « récit de vie » permettant de « restituer des séquences d'événements dans la vie des individus » (Safi, 2010, p. 313). Ces entretiens avec les participant-es de ce projet visaient à retracer en quoi le projet JACE s'inscrivait dans leur parcours de vie. Une attention a donc été portée pendant l'entretien au récit fait du parcours depuis la fin du projet, mais aussi aux souvenirs de ce qui avait été vécu dans le projet.

Une partie des informations collectées par ces entretiens a été mise en relation avec l'exploitation secondaire de données collectées pendant le projet, ainsi qu'avec certaines données administratives, notamment celles liées au parcours scolaire pour une analyse présentée au point IV.2.

Ceci s'apparente dans une certaine mesure à la troisième méthode d'enquête longitudinale présentée par Mirna Safi afin « de rendre compte de la dynamique des trajectoires et des comportements » (Safi, 2010, p. 319) pour le panel constitué en 2021.

Ainsi, quand il sera fait mention dans ce mémoire à l'enquête longitudinale prospective, il s'agira de celle menée pendant le projet par les volontaires. L'enquête longitudinale rétrospective fait référence à ma méthodologie d'enquête pour ma démarche de recherche pratiquée en tant qu'étudiante cette année.

III.2 Une approche compréhensive

L'approche compréhensive en sociologie est un héritage de Max Weber et consiste à s'intéresser aux significations exprimées par les personnes sur les situations qu'elles vivent. Il s'agit de faire de ces savoirs ordinaires, le terreau de sa recherche.

Dans cette perspective et partant d'un terrain d'enquête précis, à savoir le projet JACE et le lycée Sainte-Lucie où il s'est déroulé, je me suis inspirée des méthodologies d'enquêtes des sociologues de la 2^{nde} école de Chicago et de l'ethnométhodologie : l'observation participante et les entretiens. Ces méthodes sont également caractéristiques de la sociologie pragmatique.

III.2.1 L'observation de terrain

Ma problématique étant issue d'un parcours personnel et ayant été très impliquée professionnellement dans le terrain de recherche choisi, j'ai considéré que mes observations menées sur mon terrain d'enquête et le travail réflexif sur mes expériences pouvaient s'intégrer dans cette approche compréhensive. De fait, je ne peux pas les ignorer et uniquement les cantonner à un questionnement initial.

a) Une observation de terrain participante

L'observation de terrain vise à la « compréhension des significations mise en œuvre par les parties en présence », dans la « concrétude de leurs relations » à l'épreuve du terrain (Le Breton, 2004, p. 171). Elle est participante quand le sociologue dépasse son statut d'observateur extérieur pour interagir avec les parties prenantes et user ainsi de cette familiarité pour mieux comprendre les phénomènes sociaux et suivre les personnes qu'il étudie. Certes, je n'étais pas sociologue à l'époque de ces observations, ni même étudiante comme aujourd'hui. Mais ne suis-je pas la même personne, dotée de capacité et de réflexivité, apte à mobiliser ses souvenirs et les apprentissages issus de ses expériences pour les reverser dans cette recherche ?

Ma recherche a été particulièrement influencée par deux expériences d'observations participantes.

• Des échanges entre pairs sur le défi de l'évaluation de l'impact en ECSI

Cette première expérience concerne ma problématique et les échanges avec des animatrices et animateurs professionnel·les de l'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale (ECSI). Mes nombreuses implications dans des groupes de travail, des formations et autres cadres d'échanges plus ou moins formalisés, sur ce thème de

l'évaluation de l'impact (ou autre terme associé) de l'éducation à... ont été une source d'information et de réflexion pour ce mémoire.

Je citerai deux dispositifs en particulier.

- Entre 2013 et 2014 j'ai participé à une recherche-action sur ce sujet de l'évaluation en ECSI piloté par le F3E, collectif présenté en première partie. Cette recherche impliquait une équipe professionnelle et une équipe de consultant-es. Pendant deux ans nous avons expérimenté des pratiques évaluatives et surtout échangé sur nos doutes, nos difficultés, nos envies. Ce travail a donné lieu à une publication qui retrace cette recherche intitulée « Sur le chemin de l'impact de l'éducation au développement et à la solidarité internationale - Repères méthodologiques pour apprécier ce qui est en mouvement »⁷². Cet ouvrage a par ailleurs inspiré les premières volontaires de l'association pour la mise en place de l'enquête longitudinale prospective durant le projet. Cette recherche-action a sans doute été un point de départ dans le cheminement qui m'a conduit jusqu'à ce mémoire aujourd'hui.

- Durant cette année 2020-2021, en parallèle donc de cette reprise d'étude, j'ai suivi mon engagement commencé en tant que professionnelle dans une communauté de pratique (CoP)⁷³ rassemblant des professionnel-les de l'ECSI et aux éducations à... . Ce groupe présente les caractéristiques typiques d'une communauté de pratique, « fruit d'un engagement commun de plusieurs individus » (Baron & Zablott, 2017, p. 27), partageant des « valeurs communes et un profond sentiment d'appartenance » (Ibid. p.31). Cette CoP est un espace où les personnes peuvent exposer leurs doutes, partager leurs expériences, en toute confiance et dans un objectif d'améliorer la qualité de leurs actions. Outre ces échanges de pratiques, un objectif de cette CoP était la production d'un ouvrage collectif⁷⁴, permettant de rassembler et partager des outils et des réflexions.

Au delà des publications qui constituent des outils précieux pour l'analyse documentaire, ce sont avant tout les interactions au sein de ces espaces qui ont alimenté mes réflexions.

• Une immersion professionnelle dans le projet JACE

La deuxième expérience concerne le terrain de recherche choisi pour enquêter sur la base de ma problématique. J'ai pratiqué le projet JACE pendant trois ans en tant que responsable de ce projet pour mon organisation. Je précise mon rôle dans ces activités au chapitre II.2.3 sur l'objectivation.

Au delà de ces fonctions, cette immersion a aussi été l'occasion d'une plongée dans un milieu scolaire que j'avais peu pratiqué jusqu'alors : celui d'un lycée professionnel et technologique privé catholique, préoccupé par le décrochage scolaire.

Cette expérience a été l'occasion pour moi d'entrer en interaction avec des publics avec qui j'avais bien sur eu de nombreuses collaborations dans le cadre de mon travail, mais jamais avec autant d'intensité et sur une aussi longue période. J'avais pu travailler au long cours avec des membres du corps enseignant pendant plus de cinq ans, dans le cadre d'un ouvrage réalisé avec Canopé⁷⁵. Mais je n'avais jamais suivi des élèves sur trois ans et réalisé autant d'interventions dans le même établissement et avec la même cohorte d'élèves.

72 Publié en 2014, version en ligne disponible sur <https://f3e.asso.fr/ressource/sur-le-chemin-de-l-impact-de-leducation-au-developpement-et-a-la-solidarite-internationalereperes-methodologiques-pour-apprecier-ce-qui-est-en-mouvement/>

73 Plusieurs acronymes existent, je choisis celui de CoP recommandé par Gyslaine Guedet – UE Approche socio-technique

74 La date de publication est prévue pour juin 2021 et sera à retrouver en version numérique sur le site du F3E.

75 Consommer responsable ? L'alimentation (2020) : [cano-pe/conso](https://cano-pe.conso)

Durant ce projet, nous avons eu l'occasion de partir pour des rencontres, de quelques jours pour les réunions transnationales de coordinations, d'une semaine pour les rencontres européennes, à trois semaines pour le voyage au Pérou. Ces voyages et séjours ont été l'occasion d'interactions très fortes et qui sortaient du cadre classique du partenariat école-association que j'avais pu connaître dans mes expériences passées.

J'ai donc vécu plusieurs périodes d'immersion dans le lycée Sainte-Lucie. Je m'installais notamment en salle des profs pour la journée pour espérer me réunir entre deux cours avec les enseignantes mobilisées sur le projet. De cet emplacement, j'observais comme en coulisse le ballet incessant des actrices et acteurs de cette profession. J'observais leurs gestes, j'écoutais des bribes de leurs conversations, je captais leurs doutes et leurs espoirs.

A l'époque, je n'avais pas sur moi de carnet de bord ni fait le choix conscient d'une observation participante. Mais quand je revisite trois ans après ce projet en tant qu'étudiante, les fruits de ces observations me sont précieux.

Ces heures passées en immersion, mais avec un statut qui restait extérieur au monde social du lycée, alimentent mes réflexions et ma compréhension des enjeux de mon objet d'étude.

b) Un travail réflexif

J'ai découvert cette année la notion de réflexivité, que je traduirais rapidement par l'idée de réfléchir à ce que l'on a fait ou pensé avant, pour mieux comprendre ce que l'on fait ou pense maintenant. Ma posture pragmatique m'invitant d'ailleurs à privilégier le faire, comme source principale d'apprentissage.

Même si j'ai pu bien sûr éprouver cette notion durant mes expériences professionnelles, j'ai trouvé dans cette année d'étude le temps et les outils pour mener ce travail réflexif plus sérieusement. En effet, la réflexivité et autres outils associés comme les « récits de vie en formation » (Monteagudo, 2010) sont utilisés en formation, universitaire ou d'adulte, pour leurs vertus pédagogiques⁷⁶.

Ainsi, j'ai basé mes analyses pour deux travaux en didactique⁷⁷ sur des situations vécues pendant ce projet, que j'ai donc pu remobiliser pour ce mémoire.

• Analyse des gestes professionnels au moment d'évaluer

Dans le cadre d'un travail en didactique professionnelle portant sur la conception d'un dispositif de formation, j'ai suivi les trois orientations proposées par des didacticiens (Pastré et al., 2006) :

- (1) Ne pas dissocier l'analyse des apprentissages visés de l'analyse de l'activité des acteurs ;
- (2) Observer sur les lieux de travail les compétences prescrites, déclarées, émergentes, manquantes et visées ;
- (3) Mobiliser la théorie de la conceptualisation de l'action pour concevoir un dispositif de formation au service d'une intelligence de l'action.

Ce travail m'a engagée à décortiquer les gestes professionnels et les différentes interactions à l'œuvre dans une des démarches évaluatives que j'avais vécue pour ce projet, à savoir la rédaction du rapport final et le suivi du rapport d'évaluation externe pour l'Agence Française de Développement (AFD), l'un des deux bailleurs du projet.

Ce décryptage est disponible en annexe B.

⁷⁶ Cette partie s'inspire des cours de Eric Bertrand – UE Processus d'apprentissages formels et informels

⁷⁷ Cours de Sandra Safourcade - UE Processus d'apprentissages formels et informels

• Analyse d'un jeu pédagogique

L'analyse de la pratique d'un jeu pédagogique⁷⁸, m'a permis de déceler quels apprentissages, formels, et informels avaient pu être générés dans ces mises en situation. L'objet de ce mémoire n'est pas d'aller plus en détail dans le contenu de ce travail, qui reste disponible par ailleurs. Cependant il a attiré mon attention sur les choix pédagogiques faits pendant le projet, et m'a permis de mieux comprendre les travaux que j'allais mobiliser pour l'interprétation de mes données, notamment ceux de Liarakou & Flogaitis.

J'aurais pu voir ces observations et auto-analyses comme d'insupportables biais chargés de prénotions et de savoirs profanes. Il n'en est rien. Ces observations, terreaux de mes savoirs professionnels, sont pour moi une toile de fond que j'ai choisi de mobiliser ici pour leur richesse et non pour leur travers. Je considère ces expériences comme une sorte d'enquête exploratoire préalable à ce mémoire.

J'ai aussi pris conscience qu'un tel travail permettait d'identifier et de décrire de nombreux apprentissages ou situations qui, à l'heure de faire les bilans des projets, n'étaient que très rarement identifiés. Ce travail d'analyse pourrait pourtant constituer une base intéressante pour évaluer un tel projet, dans une perspective d'auto-évaluation de projets menés.

Ces analyses basées sur mes observations participantes seront mobilisées pour les interprétations proposées en partie IV.

Mais au delà de mes propres expériences et réflexions, ce qui m'intéressait pour ce mémoire était de les confronter avec celles des autres personnes ayant vécu ce projet.

Concernant les points de vue sur le projet et les évaluations associées, j'ai privilégié une enquête par entretien. Partir du point de vue des participant-es pour analyser ce projet me paraissait d'ailleurs un bon outil pour me défaire de mes propres prénotions.

Concernant les enjeux de l'évaluation des points de vue de la communauté professionnelle des actrices et acteurs de l'ECSI, j'ai privilégié l'analyse documentaire.

III.2.2 Des entretiens

Le principe « d'internalisme » dans la sociologie pragmatique vise à « prendre au sérieux la façon dont les acteurs définissent eux-mêmes ce qui est important ou réel pour eux, et ce qui ne l'est pas » (Lemieux, 2018, p.19).

Je souhaitais donc écouter ce que les personnes ayant vécu ce projet JACE, pouvaient raconter de cette expérience. Je m'intéressais à ce qu'elles pensaient aujourd'hui des enjeux abordés dans les activités du projet, non pas au regard de ce qui était attendu dans celui-ci, mais au regard de ce qui était « important et réel » pour elles et eux. Je faisais le pari que ce qui avait été important et réel serait ce qui les auraient marqué et ce dont elles sauraient témoigner, même trois ans après. Surtout trois ans après.

Je préciserai dans cette partie les différentes étapes, principes et méthodes que j'ai suivi pour mener ces entretiens et pour leur analyse.

J'ai tenté de répondre aux « deux conventions de l'entretien » que sont l'égalité et la comparabilité. Je me suis assurée du « consentement des acteurs selon un principe d'égalité dignité » et j'ai classé les informations issues de ces entretiens selon la même méthode et les mêmes unités de sens. (Le Breton, 2004, p.177)

⁷⁸ Le jeu du commerce mondial, souvent utilisé en ECE permet de visualiser et d'expérimenter les interdépendances entre pays de divers niveaux de développement à l'œuvre dans les échanges commerciaux. La trame d'animation est diffusée sur plusieurs sites, par exemple www.alimenterre.org/le-jeu-du-commerce-mondial.

a) Prise de contact et constitution du panel

Disposant des archives du projet mené entre 2015 et 2018, j'ai entrepris de reprendre contact avec les personnes y ayant participé :

- la cohorte des lycéen·nes entré·es en seconde au début du projet ;
- l'équipe enseignante du lycée et son directeur ;
- les ancien·nes volontaires en service civique de l'association où je travaillais, qui avaient mené l'enquête longitudinale de nature prospective pendant le projet.

Comme je m'intéressais à l'expérience vécue du projet, j'ai envoyé un premier mail aux personnes ayant participé à l'ensemble des activités. Mon implication professionnelle a été là un véritable atout puisque je disposais des contacts mails et téléphones de quasiment tout le monde⁷⁹. Ce premier mail visait à reprendre contact, à expliquer ma démarche et à proposer un entretien. Si la réponse était positive, j'envoyais un deuxième mail avec plus de précisions sur ma recherche, sur les modalités de l'entretien, et je présentais les axes de discussions. Ensuite nous fixions une date.

J'ai commencé par contacter les enseignantes⁸⁰ et le directeur du lycée, les personnes étant toujours en poste. Une dizaine d'enseignantes étaient mobilisées sur le projet, à divers niveaux d'implication. Sur sept enseignantes contactées, cinq ont accepté l'entretien (deux n'ont pas répondu, l'une était en congé maternité). Quatre d'entre elles étaient les plus impliquées sur le projet, dont la coordinatrice de celui-ci : le lycée était pilote du projet européen et cette enseignante avait été mandatée pour sa coordination. J'ai également mené un entretien avec le directeur.

Sur les quatre ancien·nes volontaires en service civique de l'association (dont j'étais la coordinatrice), trois ont répondu et participé à un entretien.

J'ai ensuite contacté les ancien·nes élèves en partant d'une base de donnée d'une trentaine d'élèves ayant participé activement au projet jusqu'à la fin de leur scolarité. Sur les 21 élèves que j'avais pu contacter par mail, 17 ont répondu favorablement et 14 ont concrétisé leur réponse en fixant avec moi un créneau d'entretien.

Un mois après environ, une enseignante au courant de ma recherche a relancé ses ancien·nes élèves avec qui elle était resté·e en contact. La plupart de ces élèves avaient déjà répondu à ma sollicitation. Deux nouvelles personnes m'ont proposé un entretien : un bénévole du projet (mari de l'enseignante) et la mère d'un élève.

J'avoue avoir été agréablement surprise de l'intérêt et de la disponibilité des personnes contactées pour ma recherche, même trois ans après et en pleine crise sanitaire.

Plusieurs réactions ont été rapides et enthousiastes « *Avec plaisir* » - « *Oui il se trouve que j'ai des choses à dire* » - « *Je trouve ta démarche intéressante* ». Un seul élève m'a répondu ne pas pouvoir participer faute de temps.

Le directeur s'est montré très favorable à ma recherche, en me remerciant « *de les avoir choisis* », et les enseignantes ont été disponibles et réactives pour m'envoyer des compléments d'informations.

79 Lors des voyages scolaires durant le projet, les contacts personnels des participant·es étaient communiqués à toute l'équipe d'organisation et j'avais gardé mes archives professionnelles.

80 Le groupe enseignante sur ce projet était exclusivement composé de femmes. Le lycée compte environ 70 % de femmes dans le personnel enseignant. Source : données APAE (années 2015-2020)

Dans une perspective d'objectivation, je ne voulais pas choisir qui j'allais interroger. J'ai accueilli toutes les réponses positives à mon premier message, et les entretiens se sont fixés et réalisés rapidement et à un rythme soutenu : j'ai mené 23 entretiens sur une période de deux mois.

La liste des personnes interrogées qui constituent donc mon panel est disponible en annexe C. Je précise pour chacune les informations sur sa fonction/statut dans le projet et quelques informations sur son parcours pour contextualiser ses propos.

Lorsque j'ai pris conscience que j'avais a priori suffisamment de données pour une telle enquête et surtout au regard de ma capacité de travail pour ensuite les traiter, je n'ai pas relancé plus d'une fois les personnes, même celles ayant pourtant répondu favorablement. J'ai un moment envisagé faire un panel plus diversifié avec des personnes moins impliquées ou même ayant quitté le projet, mais je n'étais pas très convaincue par l'intérêt de comparer les réponses entre elles selon les profils.

J'ai donc pris acte que mon panel serait composé des personnes parmi les plus impliquées dans le projet. Ce constat a ensuite orienté mes choix méthodologiques pour la conduite des entretiens et leur analyse. Cette posture pragmatique me paraissait cohérente avec le principe empirico-conceptualiste et la démarche inductive de ma recherche.

b) Modalités d'entretien

Cette enquête se déroulant en pleine crise sanitaire, ne résidant pas dans la même ville que mes enquêté-es, certain-es ayant d'ailleurs déménagé depuis la fin de leurs études, il n'a pas été possible d'imaginer des entretiens en face à face. Les restrictions de déplacement, le couvre-feu, la fermeture des lieux publics, etc, ont été autant de freins qui m'ont paru insurmontables pour organiser des entretiens autrement qu'à distance.

Dans mon mail, j'avais proposé deux modalités de témoignages : soit un entretien en visioconférence (ou appel téléphonique), soit un témoignage libre par mail, courrier, message audio rédigé en autonomie par les personnes.

Les personnes ont toutes privilégié l'entretien en visio, sauf une ancienne élève qui a préféré m'envoyer un texte écrit par mail. Une élève a dû passer par le téléphone plutôt que l'interface web du fait d'une mauvaise connexion.

Ces différentes modalités d'entretien ont bien entendu eu des conséquences sur la qualité des informations recueillies. Je livre ici mon appréciation de l'intérêt et de la limite que j'ai pu trouver à cette modalité d'entretien en distanciel, par rapport à mes précédentes expériences de la conduite d'entretien en face à face⁸¹.

Ces entretiens en visio ont permis d'avoir une conversation à visage découvert, sans la contrainte du masque que nous aurions eu en présentiel. J'ai ainsi pu apprécier plus facilement les émotions et les signes de communication non verbaux des personnes interrogées. Seules deux enseignantes ont été contraintes de garder leur masque, l'entretien se réalisant sur leur lieu de travail.

Tous les autres entretiens se sont donc déroulés dans un cadre assez intimiste, les personnes me répondaient de chez elle. Je les sentais à leur aise, dans un environnement familier : dans leur canapé, leur chambre, parfois leur lit. Certaines prenaient un café ou leur petit déjeuner. Certains entretiens se faisaient tôt ou tard, avant ou après le travail, le week-end. J'avais insisté pour que les personnes soient dans un moment tranquille et calme.

81 J'ai été amenée à mener de nombreux entretiens en face à face pour la production de films documentaires. Cependant je n'avais pas d'expérience en entretiens à des fins de recherche en sociologie.

J'avoue avoir été surprise de la qualité des témoignages et de la confiance qui m'était accordée. Je pense que ma connaissance des personnes a grandement facilité ces entretiens et la qualité de nos échanges. Le fait que je sois une femme a peut-être eu son importance : sur mon panel de 23 personnes, 17 sont des femmes⁸².

Le fait d'avoir planifié les entretiens a également permis à plusieurs personnes de le préparer. A plusieurs occasions, j'ai noté que des personnes m'indiquaient avoir réfléchi à ce qu'elles souhaitent me dire, certaines avaient pris des notes qu'elles consultaient pendant l'entretien.

c) L'entretien compréhensif

J'ai commencé à mener mes premiers entretiens, au même rythme que je découvrais les conseils des sociologues qui les avaient pratiqués. C'est donc sur la base de ces premières expériences que j'ai privilégié une approche qui me semblait la plus appropriée, et à ma démarche, et à mon statut : celle de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2016).

Jean-Claude Kaufmann, sociologue français contemporain, a façonné cette méthode de l'entretien compréhensif sur la base de ses propres expériences. Il constate que « les chercheurs exposent rarement les tâtonnements de leur démarche, craignant qu'ils apparaissent comme de condamnables bricolages » (Kaufmann, 2016, p. 7). Il a donc souhaité sortir de la clandestinité cette méthode reposant sur "l'induction analytique"⁸³ pourtant au cœur de la démarche qualitative (Ibid.). Pour lui l'entretien « reste fondé sur un savoir-faire artisanal » (Ibid. p. 9). Je retrouvais ce même souci de ne pas s'obliger à une certaine « obsession de la "rupture épistémologique" » (Ibid. p.22.)

Cette méthode s'inscrit dans un cadre théorique proche de celui que je mobilise. Kaufmann précise que « le qualificatif "compréhensif" (...) est à comprendre au sens wéberien le plus strict » (ibid. p.11). Il cite Norbert Elias dans l'idée d'une « articulation aussi fine que possible entre données et hypothèses (...) d'autant plus créatrice qu'elle est enracinée dans les faits » (ibid.). La méthode est un héritage de celle de la « Grounded Theory⁸⁴ popularisée par Anselm Strauss » (ibid.p.22), un sociologue influent de la 2nde école de Chicago, qui considère le « terrain non pas comme une instance de vérification d'une problématique préétablie mais le point de départ de cette problématisation » (ibid.). Or si dans le cadre de ce mémoire, le choix de mon terrain d'enquête est bien postérieur à celle de ma problématique ; cette dernière est bien héritée de ma propre expérience au sein de mon terrain d'enquête et notamment au sein de ce projet qui a été l'un des plus marquant et encore relativement récent de ma carrière.

Je n'ai pas eu encore la possibilité d'explorer une autre des sources d'inspiration de Kaufmann, celle de « l'artisan intellectuel » de Wright Mills (ibid.).

Je me suis sentie rassurée par tous ces mots clés, me sentant sous la même « constellation théorique » (ibid.) que Kaufmann. J'ai tenté de suivre à la lettre ses recommandations, invitant d'ailleurs à sortir des cadres souvent privilégiés dans les manuels de sociologie.

Au delà de l'entretien, j'ai également retrouvé dans Kaufmann une méthode de travail qui faisait écho à la mienne, que ce soit dans la phase préparatoire, la formulation de mes hypothèses, ma revue de littérature, ou encore la conception d'un plan et d'un titre évolutif, qui m'a permis de me lancer dans le travail de rédaction au fur et à mesure.

82 Le lycée compte 70 % de filles dans les effectifs élèves (donnés APAE 2018). J'ai donc veillé à maintenir cette proportion.

83 Kaufmann cite ici Jack Katz, 2001

84 « Grounded theory » est traduit par Kaufmann par « une théorie venant d'en bas, fondée sur les faits » (ibid. p.23)

d) La conduite des entretiens

Ma conduite d'entretien croise des recommandations de Kaufmann mais pas de manière exclusive. En fonction des personnes, mes entretiens étaient tantôt libres, tantôt semi-directifs.

Si Kaufmann préfère « un suite de vraies questions précises, concrètes » (Kaufmann, 2016, p. 44), j'ai plutôt opté pour des axes de discussions adaptés en fonction des personnes.

- Quatre axes pour les ancien·nes élèves : autour de ta scolarité / autour du projet JACE / autour du commerce équitable / autour de l'évaluation.

- Deux axes pour les enseignant.es : autour du projet JACE / autour de l'évaluation.

- Deux axes pour les volontaires : autour de ton volontariat⁸⁵ / autour de l'évaluation du projet JACE.

Pour chaque axe je donnais quelques idées de questions ou précisions tout en spécifiant aux personnes que je désirais partir de ce qu'elles souhaitaient partager et qu'il n'y avait pas d'obligation à discuter de tout.

Ces axes de discussions étaient indiqués dans mon message initial, je les ai rappelés parfois en début d'entretien et parfois au cours de celui-ci, quand le besoin se faisait ressentir de relancer la discussion.

Pour Kaufman, « les premières questions ont une importance particulières car elles donnent le ton » (ibid.) et permettent de mettre en confiance. L'entretien commençait par un échange de nouvelles, quelques commentaires sur la crise sanitaire et ses conséquences. Mais très rapidement, avant que les personnes ne commencent à raconter leur parcours depuis le projet, je rappelais les conditions de l'entretien et demandais l'autorisation d'enregistrer via la plateforme de visioconférence utilisée. Toutes les personnes ont accepté l'enregistrement.

Ceci permettait de rappeler le cadre de cette discussion et de m'assurer de sauvegarder les données pour mieux y revenir.

Une fois l'entretien formellement lancé, il démarrait naturellement sur la situation actuelle des personnes, pour ensuite retracer le parcours : Quoi de neuf depuis la dernière fois ? Depuis la fin du projet ?

Lorsque la confiance était installée, souvent très rapidement, je pouvais relancer sur des questions plus précises et personnelles si elles n'avaient pas encore été mentionnées : Tu as eu ton BAC ? Ça se passe bien au travail / dans tes études ?

Le style oral était celui de la conversation. Il visait à « rompre avec la hiérarchie » et à favoriser une interaction entre « deux individus égaux ».

Le questionnement n'était pas « administré de haut ». Je veillais à ce que les enquêté·es abordent les axes de discussions à leur rythme et ne se soumettent pas à mes questions « en les attendant sagement » (ibid., p. 47).

J'ai adopté une écoute attentive et je n'ai pas eu besoin d'adopter un « rôle de composition » pour feindre une empathie. Je la ressentais réellement à l'écouter des témoignages.

Je connaissais toutes les personnes interrogées. Certaines beaucoup mieux que d'autres : des enseignantes, les volontaires, quelques élèves avec qui nous avons pu vivre des expériences communes lors des voyages. Mais j'étais moins complice avec beaucoup d'autres. Pourtant nos échanges ont été tous dans un style proche de la conversation.

⁸⁵ Cet axe de discussion avait pour objectif d'alimenter une autre recherche en cours sur l'expérience du volontariat et n'était donc pas spécifiquement dédié au travail sur le mémoire. Les volontaires ayant été impliqués sur le projet JACE uniquement pour le travail de suivi-évaluation durant les rencontres du projet.

A certains moments, nous sortions sans doute du cadre de l'entretien, malgré les mises en gardes de Kaufmann à « ne pas se laisser aller à une vraie conversation » (ibid.).

J'ai cependant veillé à ne pas « tomber dans une équivalence des positions » en gardant mon rôle d'apprentie chercheuse, tentant de rester « maître du jeu » (ibid.). Mon vif intérêt pour leur réponse n'était pas feint mais sincère, je n'interrogeais pas vaguement la personne sur ses opinions, « mais parcequ'il [elle] possède un savoir, précieux, que l'enquêteur n'a pas, tout maître du jeu qu'ils soit » (ibid.).

Pour les besoins de mon enquête, j'avais réservé un « groupe de questions particulières pour décrire les caractéristiques (...) de l'informateur » (ibid.) notamment ses caractéristiques sociales, que j'ai donc posé à la fin comme le préconisait Kaufmann et que chacun-e a pu renseigner sans difficultés.

Assurément, j'ai ressenti ce que Kaufmann décrit comme étant les signes d'un entretien compréhensif réussi, basé sur une interaction riche et fructueuse entre l'enquêtrice et ses enquêté-es.

J'ai réussi je pense à entrer dans le monde des personnes interrogées et entraperçu pour chacun-e « son système de valeurs, ses catégories opératoires, ses particularités étonnantes, ses grandeurs et ses faiblesses. » (ibid. p.50). J'ai découvert et je crois mieux compris ces personnes que j'avais côtoyées pendant trois ans, « dans le double sens weberien » : j'entrais en sympathie avec elles et eux tout en saisissant leurs structures intellectuelles (ibid.). Bien sur je n'ai pas prétention à une analyse globale, mais à l'aide des outils conceptuels issus de mes lectures et mes cours, j'ai pu m'accrocher à des propos que je voyais comme des matériaux adaptés à certaines analyses propres aux sciences de l'éducation et à mon cadre théorique.

Les entretiens ont duré chacun environ une heure. L'entretien le plus court a duré 40 minutes, réalisé avec l'enseignante coordinatrice du projet et avec qui j'avais eu le plus de collaboration dans le projet. L'entretien le plus long a duré plus de deux heures, réalisé avec un élève particulièrement timide durant le projet, et que je connaissais peu. J'ai été surprise par ce contraste.

Je considère ces données ainsi recueillies comme « produits d'une collaboration » (Le Breton, 2004, p. 171) entre l'apprentie chercheuse que je suis et les personnes sollicitées.

Si j'ai veillé à « prendre en considération les incidences provoquées par mon implication personnelle » (ibid.) dans la collecte de celles-ci, je n'ai pas le sentiment que mon statut ait eu des incidences trop néfastes, dans un sens comme dans un autre.

Au contraire, j'ai plutôt l'impression que ma connaissance préalable des personnes et du projet a été un formidable atout pour ce recueil de données par entretien. Nous étions trois ans après le projet, j'avais quitté mon poste, il n'y avait rien d'autre en jeu que mon mémoire. Je n'ai pas senti que les personnes se censuraient dans leur témoignage, au contraire je les ai senties très libérées et en confiance.

Ceci s'est traduit par plusieurs réflexions durant l'entretien allant dans ce sens : « *Allez maintenant je m'en fous, je balance tout* » (Garance) ; « *entre nous* » (multiples) ; « *et ceci reste entre nous* » (le directeur). A plusieurs reprises, les personnes interpellaient nos souvenirs communs du projet. Je les ai poussées à donner des exemples précis aux propos et opinions qu'elles avançaient, pour ne pas en rester aux nombreuses réflexions du type « *tu vois ce que je veux dire* » (multiples).

e) Traitement et analyse des données d'entretien

J'avais donc plus de 25 heures d'enregistrement à traiter sur le mois qui me restait pour rédiger le mémoire. Ceci a représenté un défi méthodologique de taille, que je n'ai que partiellement surmonté pour la version universitaire de ce mémoire. Après avoir éprouvé la richesse de l'entretien libre et compréhensif, j'en éprouvais ses limites au regard du temps imparti.

Après avoir testé différentes plateformes de transcriptions automatiques⁸⁶, j'ai constaté l'insuffisance de la qualité des services proposés qui impliquait un travail trop important de révision. J'ai donc exclu la transcription fidèle de tous mes entretiens, que je savais trop chronophage. Je m'étais mise en tête qu'il s'agissait d'un passage obligé, d'un attendu en annexe du mémoire. Je compris plus tard, que la méthode que j'allais adopter ne contrevenait pas tant aux conventions du mémoire et était cohérente avec ma démarche de recherche.

• Imprégnation

Kaufmann recommande de s'imprégner du matériau de sa recherche avec « curiosité et passion » (Kaufmann, 2016, p. 75). Selon lui, « c'est très souvent parce qu'on est frappé, choqué, ému par une situation, que l'esprit se met en éveil » (ibid. p.76). Je pense que ceci traduit bien mon état d'esprit au moment des entretiens et des réflexions qui en suivaient.

J'ai été surprise des émotions dont témoignaient en entretien beaucoup des participant.es à ce projet. Nous étions trois ans après, de surcroît dans une période troublée, celle de la crise sanitaire, et ces émotions semblaient avoir persisté malgré le temps passé, voire même s'étaient étoffées avec le temps.

J'ai aussi pris conscience que l'expérience du projet JACE se confondait pour les ancien·nes élèves avec une expérience plus large : celle de leur trois ans de scolarité au lycée. Ce que je voyais comme un projet, était en fait pour ces élèves une partie de leur vie et pas des moindres, celle de l'adolescence.

De même pour les enseignantes, je prenais conscience, notamment pour certaines, que ce projet était une étape importante dans leur parcours professionnel. Leur expérience du projet était donc associée à une expérience plus globale, celle de leur profession, de leur carrière.

Je pense que l'empathie que je développais à entendre les récits de ces expériences était accentuée par deux facteurs :

- J'avais partagé cette expérience avec les participant.es : nous avons des souvenirs communs ce qui me permettait d'entrer plus rapidement dans leurs récits puisque je situais les activités, les périodes, les personnes dont elles et ils parlaient. J'avais pu aussi partager certaines de leurs émotions lors des temps forts du projet.

- Je découvrais en parallèle de ces entretiens, de nombreux travaux universitaires (Dubet, Périer, Meirieu...) faisant état des souffrances et maltraitances dont le corps enseignant et les élèves pouvaient parfois faire l'expérience. Ceci me rendait sans doute plus attentive, dans le sens où les émotions qui s'exprimaient ne reflétaient pas que les parcours individuels des participant.es de ce projet, mais pouvaient croiser ceux de toute une profession ou de la jeunesse de notre pays.

86 Ouverture d'une chaîne privée you-tube pour charger des sous-titres automatique et abonnement sur SimonSays.

Cependant Kaufmann insiste sur la nécessité de se « détacher de cette émotion, d'opérer "le passage délicat du perceptuel vers le conceptuel" (Laé, 1992 cité par Kaufmann) » (ibid.).

Il se trouve que ce travail d'entretien était concomitant avec une étape clé de mon parcours universitaire : mes cours et lectures m'apportaient des premières bases conceptuelles propres aux sciences de l'éducation et des courants théoriques particulièrement inspirants (le constructivisme, la 2ème école de Chicago) qui pouvaient m'aider à l'analyse. J'avais découvert la notion d'effet appliquée aux sciences de l'éducation et repérais facilement dans les discours des témoignages pouvant illustrer ces effets, notamment celui du secteur, de l'établissement, des enseignantes. De même, la taxonomie de Bronfenbrenner en tête me permettait de situer les propos comme pouvant se lier à l'un ou l'autre des systèmes.

Ainsi, au fur et à mesure des entretiens, je repérais des éléments que je rangeais plus ou moins consciemment dans différents tiroirs mentaux, en lien avec les concepts qui m'intéressaient d'approfondir ou en tout cas qui trouvaient à bien s'illustrer dans mon enquête. J'étais déjà dans un stade assez avancé de ma réflexion par rapport à ma problématique, elle-même s'étant façonnée au fur et à mesure de ces entretiens. J'avais aussi mes premières hypothèses en tête, qui même si je n'en étais pas totalement satisfaites, guidaient ma pensée. Ces hypothèses mises à l'épreuve des faits, elles se reformulaient et prenaient un nouveau sens.

A l'heure de me lancer dans l'analyse et l'interprétation, je ne ressentais finalement pas tant ce besoin de repasser par une transcription détaillée. Les entretiens étaient récents, j'avais une bonne connaissance des personnes et du projet. Je me sentais bel et bien imprégnée de leurs propos et des cadres conceptuels me permettant de les interpréter.

• A la recherche de récurrences : les unités de sens

Après avoir ouvert beaucoup de portes et permis que mes enquêtés m'en présentent de nouvelles, venait la difficile heure des choix pour présenter ces résultats.

J'ai alors tenté de répartir les propos tenus en unités de sens, une technique de codage de données qualitatives⁸⁷ permettant de catégoriser les propos. L'objectif est que tous ces propos puissent s'inscrire dans l'une ou l'autre de ces catégories, sans laisser de côté ceux qui pourraient être vus comme moins importants. Il s'agit aussi de repérer ce qui peut être atypique ou qui dénote, qui surprend.

J'ai donc commencé par m'intéresser aux récurrences. Si tous mes entretiens ont apporté des éléments uniques et passionnants, je pense avoir atteint ce que Kaufmann présente comme « la saturation des modèles » (Kaufmann, 2016, p. 29). Non pas que je n'apprenais « plus rien ou presque » (ibid.), mais au bout d'une quinzaine d'entretiens j'avais déjà de quoi constituer ces unités de sens.

Finalement, les quatre grands axes de discussions proposés lors de la prise de contact, même s'ils n'avaient pas été suivis à la lettre et dans les mêmes proportions pour toutes les personnes au moment de l'entretien, étaient des bonnes bases pour déterminer ces unités de sens. Chaque nouvel entretien venait enrichir cette base analytique, la complexifier, lui donner de la profondeur ou de nouvelles ouvertures, sans pour autant les déstabiliser.

87 Référence aux cours de Maël Loquais – UE méthodologie de la recherche (M1)

Je me suis en parallèle intéressée aux contradictions ou divergences de points de vue. J'ai repéré plusieurs contradictions, soit durant le même entretien, soit parce que ce qui était dans le souvenir des un-es et des autres ne concordaient pas toujours.

Je n'ai pas noté de grandes divergences de points de vue, à l'exception de deux personnes. En effet, deux entretiens sont sortis du lot et ont été difficiles à intégrer : celui d'une enseignante, Patricia et de son mari, Jean, bénévole sur le projet.

Concernant ce dernier, j'ai décidé de ne pas intégrer ses propos à mes interprétations. Son profil était très différent des autres personnes interrogées. Une autre personne était dans ce cas, la mère d'un élève. Tous deux étaient bénévoles sur le projet mais la nature de nos entretiens et des données recueillies étaient trop différentes pour les intégrer dans les mêmes unités de sens. D'ailleurs, je n'avais pas à la base prévu de les interroger puisque j'avais concentré mes entretiens vers des catégories de personnes (élèves, profs et volontaires) dont ils ne faisaient pas partie. Ils m'avaient proposé de témoigner par l'intermédiaire d'une enseignante qui les avait informé de ma recherche. Je n'ai pas su refuser, mais j'ai choisi de ne pas pousser l'analyse plus loin les concernant.

Par contre l'enseignante Patricia était une personne clé de mes entretiens puisqu'une des enseignantes les plus impliquées sur le projet. Or elle était particulièrement en colère durant l'entretien, notamment contre l'une de ses collègues. La dureté de ses propos et son analyse du projet à contre-courant rendait difficile leur assignation à l'une ou l'autre des unités de sens. J'ai quand même pu les y insérer. C'est peut être plus au moment de leur présentation que leur caractère atypique se fera ressentir. Ces propos ne sont pas ignorés, mais ils sont mentionnés en précisant qu'ils ne concernent qu'une personne ou que le constat n'est pas partagé. J'ai choisi en annexe C de présenter un compte-rendu assez précis de cet entretien, notamment parce qu'il me permet, en comparaison avec celui de l'autre enseignante visée par ses reproches, d'illustrer comment les systèmes de valeurs des personnes en situation influent sur leur appréciation du dit projet et donc de son évaluation.

• Pour une approche non causale : les « turning points »

Dans ses travaux sur « l'analyse séquentielle des parcours », Claire Ganne mobilise une approche écologique et non causale inspirée du cadre théorique et méthodologique proposé par Abbott (Ganne, 2017) Cette volonté de substituer la causalité linéaire par « la circularité de l'interdépendance des fonctions » est aussi celle d'Elias (Heinich, 2010, p. 90).

Les travaux de Ganne amènent l'idée que « la conception séquentielle et écologique des parcours ne résidait pas uniquement dans l'emploi de techniques descriptives longitudinales » (Ganne, 2017, p. 39).

Cette perspective m'a donc invitée à analyser les parcours de vie des élèves dans une approche compréhensive, sans toutefois délaisser totalement l'approche descriptive. En effet, si l'approche compréhensive « attribuant aux seuls acteurs le pouvoir de donner du sens à leur vécu » apporte des éléments utiles pour comprendre les processus, elle « ne permet pas toujours d'en mesurer la portée » (ibid., p. 26).

Son analyse développée au cours de sa recherche⁸⁸, permet de questionner les modalités d'études et d'enquêtes portant sur le devenir puis sur le parcours des sujets (ibid., p. 25).

⁸⁸ Claire Ganne, « *Le devenir des enfants accueillis en centre maternel. Approche écologique du parcours et de la qualité de vie des enfants sept ans après la sortie d'un hébergement mère-enfant* » Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université Paris Ouest Nanterre La défense, 2013.

Elle plaide alors pour une approche longitudinale et non causale des effets des interventions sociales. En effet, « l'inscription dans une logique de causalité conduit à deux difficultés lorsqu'on observe les parcours après une intervention sociale : l'impossibilité de clôturer le système causal, et l'absence de groupe de contrôle »(ibid., p. 29).

J'ai alors considéré le projet JACE comme une forme d'intervention sociale, dans ses doubles objectifs de lutter contre le décrochage des élèves et de contribuer à leur citoyenneté mondiale active.

Claire Ganne observe, dans les contextes des politiques sociales, que « l'étude des parcours ultérieurs est régulièrement envisagée comme un moyen d'évaluer les effets des interventions » (ibid., p. 26). En tentant de transposer au contexte de l'éducation non-formelle j'ai observé que cette étude des parcours ultérieurs se situait généralement à la fin des interventions, ou dans le jargon professionnel "à chaud".

A ma connaissance, l'étude des parcours ultérieurs et notamment par enquête rétrospective n'est pas commune en évaluation de l'ECE.

J'ai été inspirée par l'approche de Claire Ganne car elle faisait écho à l'un de mes questionnements initiaux sur ce potentiel lien de cause à effet souvent recherché dans les pratiques évaluatives et dont j'étais peu convaincue.

En effet, il me semble difficile comme l'auteure l'indique, de « clôturer le système causal » (ibid.) : une analyse causale du projet JACE nécessiterait « d'intégrer dans le modèle explicatif toutes les variables pouvant avoir une action sur l'objet observé ⁸⁹ ». Quand j'ai tenté de lister toutes les variables pouvant avoir eu une action sur les parcours des personnes interrogées, je me suis sentie bien en peine !

A travers le prisme de cette approche, il m'intéressait donc de repérer en quoi les expériences des participant.es de ce projet pouvaient être des ingrédients dans les processus de construction des parcours de chacun.es. Contrairement à Claire Ganne je n'ai pas restreint mon analyse à l'intervention des professionnel·les (enseignantes, associations) et intégré les possibles actions menées par les jeunes.

Cette prise de distance avec la recherche de causalité entre les éléments de récits et les interventions menées visait, comme le recommande Claire Ganne, à ne pas m'enfermer dans « la question de l'impact des interventions, quasiment insoluble en raison de l'interdépendance des dimensions et de l'importance de l'aléatoire dans les processus observés » (ibid., p. 27). En effet, « la tentation est grande d'utiliser le parcours ultérieur des personnes pour mesurer les effets de l'intervention » (ibid., p. 30).

Il y a donc une limite à se contenter de juger de la réussite d'un projet en observant uniquement le devenir des sujets car tout dépend de comment on les observe et quand ! S'agissant du parcours post-BAC des élèves par exemple, il a été très variable d'une année à l'autre, certain.es quittaient leurs études supérieures au bout de quelques mois et d'autres les reprenaient après quelques années, plusieurs ont affronté des périodes de chômage mais à des années différentes, etc.

Au moment de repérer des récurrences dans les discours, je me suis donc intéressée à la notion de « turning point » dans les récits des parcours pendant et après ce projet.

Ces « turning point » m'amenaient à m'intéresser à ce qui avaient pu amener les personnes interrogées à passer d'un régime d'action à un autre, par exemple au statut d'élève en risque de décrochage scolaire, à celui de bachelier.e.

89 Ici Claire Ganne fait référence aux travaux de Michel Loriaux (1994) qu'elle cite.

En repérant des récurrences dans les discours, je suis arrivée à une forme de description mais également de compréhension des ingrédients du processus de changement à l'œuvre dans l'expérience du projet JACE. J'ai tenté de ne pas m'emprisonner dans la recherche abstraite de l'effet et de la cause, en reconnaissant que le sens des événements dépendait grandement de leur situation au sein des systèmes, des interactions, et du temps (Ganne, 2017, p. 33).

f) Présentation des données d'entretien

Une fois la rédaction de présentation de mes résultats amorcée, j'ai alors opté pour une écoute attentive des entretiens via le logiciel Otranscribe afin de saisir uniquement les passages qui me semblaient les plus pertinents pour les insérer dans le mémoire. Cette méthodologie de l'écoute de ses entretiens est d'ailleurs inspirée de celle que Kaufmann préconise, sans la suivre pour autant à la lettre. J'ai par ailleurs repris un de ses conseils pour situer les enquêté-es, non pas à chaque citation, mais dans un tableau disponible en annexe C.

J'ai rencontré plusieurs difficultés ou limites à ce travail de présentation des données.

• Un dosage difficile à trouver

A l'heure d'intégrer le verbatim extrait des entretiens pour appuyer mes propos dans le corps du texte de ce mémoire, j'ai eu des difficultés à trouver le bon dosage entre trop de citations et pas assez. Au fur et à mesure que je les intégrais, je voyais avec inquiétude le nombre de pages s'allonger. Or pour Kaufmann, l'insertion de longue citation d'entretiens « ont un effet néfaste et affaiblissent l'argumentation » (Ibid. p.31).

Mon impression de ne pas réussir à dire assez de la richesse des points de vue exprimés ne s'est pas tarie au moment de clore ce mémoire, tout comme celle d'avoir l'impression d'être beaucoup trop précise. Je n'ai pu intégrer du verbatim que de quelques entretiens, non pas que j'ai jugé ceux-ci mieux que les autres, mais ils correspondent aux premiers traités, avant que le manque de temps et la taille du document me freinent pour en intégrer d'avantage.

Je prévois donc de reprendre ces extraits d'entretiens pour une présentation plus précise et illustrée avant d'être diffusé au-delà du jury du Master.

• Une anonymisation superficielle

Je me suis questionnée sur l'intérêt d'anonymiser les organisations. Pour les personnes interrogées cela me semblait logique, même si pour les catégories moins nombreuses comme les enseignantes et les volontaires, les personnes pourront facilement reconnaître qui dit quoi.

Concernant les deux organisations : l'association de commerce équitable où j'ai travaillé et le lycée, le fait de ne pas nommer la première ou d'utiliser un pseudonyme pour le second m'apparaît finalement comme assez superficiel. J'avais commencé à rédiger en ce sens, je n'ai pas voulu modifier en cours d'écriture.

Dans le cadre d'une diffusion de ce mémoire, tout du moins d'une partie, en dehors du cadre strict de l'évaluation du Master, je pense échanger à ce sujet avec les deux organisations pour obtenir leur accord afin de les nommer directement. De fait, une simple recherche sur internet avec le nom du projet ou même mon nom permet d'identifier ces organisations.

• Les limites de la subjectivité

La subjectivité des personnes est justement ce qui est recherché dans des entretiens compréhensifs. Cependant, les propos restent déclaratifs et sans possibilité d'être confrontés sur le moment aux actions concrètes des personnes interrogées. J'ai poussé dès que possible les personnes à donner des exemples précis pour illustrer leurs opinions, mais parfois sans succès.

Durant certains entretiens, des personnes ont plusieurs fois mentionné des changements ou des opinions qu'elles imaginaient chez les autres. Notamment les enseignantes envers leurs élèves ou certaines enseignantes envers leurs collègues. J'ai choisi de ne pas retenir ce type de propos, à part s'ils avaient pu être observés ou confirmés par ailleurs. J'ai considéré que l'intérêt de l'enquête longitudinale rétrospective et compréhensive résidait justement dans le sens que pouvait donner les personnes à leurs propres actes ou pensées et non à celles des autres (selon leur point de vue).

J'avais en effet pu regretter que les évaluations se résument parfois aux seules appréciations des responsables d'activités, à défaut d'avoir le temps ou les moyens d'intégrer celles des bénéficiaires ou participant-es.

Ne prétendant pas à l'impossible objectivité, j'assume aussi ma propre subjectivité dans la manière de présenter les propos et le choix des unités de sens. J'ai toutefois essayé de tendre vers une neutralité axiologique au sens de Weber en ne jugeant ni ne commentant les propos tenus au regard de mes propres connaissances et appréciations, notamment par rapport au commerce équitable ou aux types d'activités menées dans le projet. Je mentionne cependant quelques indications en note de bas de page pour mieux comprendre les propos et les situer.

III.3 Une approche descriptive

Si l'enquête longitudinale rétrospective a été au centre de ma démarche d'enquête, celle-ci ne s'y résume pas. En effet j'ai souhaité combiner plusieurs approches, partant du principe que « la compréhension de la personne n'est qu'un instrument, le but du sociologue est l'explication compréhensive du social » (Kaufmann, 2016, p. 24).

Il semble également que « dans une perspective objectivante, les seuls entretiens rétrospectifs ne permettraient pas de reconstituer la ligne temporelle » (Ganne, 2017, p. 42).

C'est pourquoi j'ai mobilisé une approche descriptive pour mettre en relation ce que disent les personnes interrogées, en toute subjectivité, avec des données plus objectives (même si bien sur elles aussi sont construites avec une certaine subjectivité).

Cette approche s'est concrétisée dans deux démarches

- L'étude de la documentation professionnelle du projet, à partir notamment des données des démarches évaluatives du projet, considérant les entretiens réalisés pendant le projet et le portfolio de compétences en tant qu'« outil narratif » (ibid.) utiles car ils portent les traces des événements survenus au cours du projet, racontés pendant le projet.

- L'exploitation secondaire de statistiques à même de renseigner les caractéristiques de la population étudiée.

III.3.1 Une étude de la documentation professionnelle

a) Analyser pour mieux interpréter

Une partie des propos des personnes interrogées et de mes observations portent sur de la documentation professionnelle, qui se distingue en deux catégories.

- **Celle relative au projet JACE**

J'ai pu m'appuyer sur les documents formels du projet, notamment le dossier déposé à ERASMUS + et les rapports qui en ont été faits. J'ai consulté le site internet du lycée, sa plaquette et un document sur son histoire transmis par le directeur.

J'ai étudié les données qualitatives et quantitatives issues des démarches évaluatives réalisées pendant et après ce projet, qui sont listées dans la partie description du projet (page 29) et en détail à l'annexe B.

Celles-ci proviennent principalement des démarches suivantes :

- Les cinq rapports d'évaluation réalisés par les volontaires sur la base de l'enquête longitudinale prospective réalisée entre 2016 et 2018.
- Les résultats des deux enquêtes par questionnaires : celle en fin de projet par l'enseignante et celle post-projet un an après par une consultante.
- Les tableaux de bords utilisés pour préparer les bilans des projets
- Le portfolio de compétences, dans sa version vierge et quelques versions complétées par les élèves. C'est un outil auquel j'avais peu contribué et il a été nécessaire que je me le réapproprie pour mieux comprendre ce que les enseignantes et élèves pouvaient m'en raconter.

Si j'ai suivi les enquêtes menées par les deux chercheurs du programme FAIR Future mentionnés dans la synthèse de recherche en partie 1, leurs données n'étaient pas disponibles au moment de mes propres enquêtes et au début de mes analyses pour ce mémoire. J'ai cependant pu m'intéresser au cadre de collecte de ces données et à la nature de celles-ci. Il est prévu de confronter nos données dans un prochain échange⁹⁰.

Concernant l'enquête longitudinale prospective, j'ai fait face à quelques difficultés pour l'exploitation secondaire des données. Celles-ci sont présentées en détail dans l'annexe B en lien avec la présentation de cette enquête.

Les voici en résumé :

- Une partie des entretiens ayant été archivés de manière anonyme, je n'ai pas pu identifier parmi la première année de cette enquête lesquels pouvaient concerner les personnes de mon panel en 2021.
- Les entretiens étaient administrés aux mêmes catégories de personnes mais pas forcément aux mêmes personnes.
- Les entretiens étaient directs et visaient à collecter uniquement les informations demandées. A l'écoute de certains entretiens j'ai identifié d'autres informations pertinentes qui n'avaient pas été intégrées à l'analyse de cette enquête.

⁹⁰ Séminaire de recherche en évaluation de l'ECE organisé par Commerce Équitable France dans le cadre du programme FAIR Future. Prévu pour 2021.

- **Celle relative aux enjeux de l'évaluation de l'impact en ECE et ECSI**

Je me suis intéressée aux documents de références pouvant clarifier les objectifs et changements attendus des organisations agissant dans l'Éducation au Commerce Équitable. Je cite en première partie certains de ces documents comme le référentiel en ECE et celui en ECSI. Une revue de cette littérature professionnelle est proposée en annexe A.

Un document qui me semble particulièrement intéressant pour renseigner ce que visent les activités s'inscrivant dans la dynamique de l'ECSI (dans laquelle s'inscrit l'ECE), est l'argumentaire commun conçu par le groupe de concertation sur l'ECSI en 2020⁹¹.

Ce groupe multi-acteurs rassemblé sous l'égide de l'AFD est composé des principales fédérations, collectifs et têtes de réseaux nationales et régionales en ECSI, de collectivités territoriales et représentants de quatre ministères concernés par des politiques publiques qui pourraient être favorables à l'ECSI. Après une consultation sur plusieurs mois, cet argumentaire sur *le rôle essentiel de l'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale* a été finalisé et rendu public en novembre 2020. Ce texte vise à *renforcer l'engagement citoyen pour la transition écologique, solidaire et démocratique en France à l'horizon 2030*, en conformité avec les objectifs de développement durable pris par la France.

Je précise que toute cette documentation n'était pas nouvelle pour moi, au contraire une partie m'était très familière. Elle constituait les cadres de référence de ma profession, et j'ai contribué activement à leur conception et diffusion dans le cadre de mes missions.

Cependant, même si j'en ai été une contributrice, parmi de très nombreuses et nombreux autres, je considère que ces documents participent à l'objectivation de mes propos. Il ne s'agit pas de ce que je pense moi de ce qui est visé par l'ECE ou l'ECSI, mais bien ce que pense tout un secteur d'activité. Ces documents reposent sur une écriture collective et consensuelle, ils ont été adoptés dans des Assemblées Générales de plusieurs dizaines ou centaines de membres pour les référentiels, ou dans un groupe de concertation multi-acteurs couvrant à peu près toutes les principales organisations du secteur, après des mois de concertation.

Cette analyse documentaire étant mobilisée en tant que méthode de collecte de données pour ma recherche, j'ai regardé d'un autre œil cette documentation.

b) Analyser sans comparer

Au début de ma recherche, j'avais envisagé de comparer les données issues des entretiens menés par l'enquête longitudinale prospective avec ceux menés en 2021. Mon idée était de voir la progression dans les discours, si certains s'étaient renforcés, si de nouveaux éléments apparaissaient.

J'avais également pensé comparer ou tout du moins mettre en relation les informations collectées par d'autres démarches évaluatives :

- celles menées dans le projet comme le questionnaire post-projet administré par une consultante pour le rapport externe d'évaluation de l'association ;
- celles provenant d'autres associations ayant menées des études ou évaluations sur des projets équivalent au projet JACE comme les études de l'ESPER ou d'OXFAM⁹².

91 Groupe de concertation ECSI pluri-acteurs www.afd.fr/fr/ressources/role-essentiel-education-citoyennete-et-solidarite-internationale-argumentaire-commun

92 Ces études sont mentionnées en partie 1 et présentées dans la revue de littérature professionnelle en annexe A.

Plusieurs facteurs m'ont amené à renoncer à cette comparaison. Certaines données n'étaient pas exploitables (exemple avec l'enquête longitudinale prospective) ou n'étaient pas disponible au moment de ma recherche (exemple des enquêtes des chercheurs de FAIR Future). Les études déjà réalisées étaient denses, avec des informations certes sur un projet proche mais dans des contextes scolaires ou associatifs différents.

Mais ce qui m'a surtout fait renoncer c'est mon intérêt pour l'approche comparative qui s'était amoindri au gré de mes lectures. En effet comparer appelle à une analyse causale. Or Claire Ganne avait attiré mon attention sur les deux difficultés qu'impliquent une telle approche s'agissant du domaine des interventions sociales : « l'impossibilité de clôturer le système causal, et l'absence de groupe de contrôle » (Ganne, 2017, p. 29).

Ce groupe de contrôle est également nécessaire pour les évaluations suivant le paradigme positiviste, car elles impliquent pour les données collectées d'avoir un « modèle de référence objectif pour les comparer » (Liarakou & Flogaitis, 2000, p. 23)

Il m'a semblé alors incohérent de considérer les données collectées pendant le projet ou par d'autres modalités d'enquête comme des références objectives propres à être comparées avec celles collectées dans mes entretiens de 2021. Les élèves n'étaient pas tous les mêmes, les données avaient été collectées dans un cadre différent, le monde avait changé, de trop nombreuses variables pouvaient influencer la qualité de ces données.

« C'est toute la difficulté du raisonnement "Toutes choses égales par ailleurs" en Sciences humaines et Sociales, alors que la réalité sociale et historique est toujours située et contextualisée » (Ganne, 2017, p. 29).

S'il est bien possible de trouver des lycées dans lesquels il n'y a jamais eu d'activité autour du commerce équitable, de prévention contre le décrochage scolaire ou de projet européen, j'étais moins convaincue par le fait de considérer ces terrains comme comparables avec celui du lycée étudié.

De même pour les élèves ou des enseignantes, il est possible d'en trouver au sein du lycée n'ayant que peu ou pas participé au projet JACE, mais je ne voyais pas l'intérêt à comparer leur réponses avec celles et ceux ayant vécu ce projet.

III.3.2 Une exploitation secondaire des statistiques

Kaufmann recommande de croiser les résultats obtenus par les méthodes qualitatives, avec ceux obtenus par d'autres méthodes, notamment statistiques (Kaufmann, 2016, p. 30). « Là où l'entretien compréhensif creuse pour découvrir les processus à l'œuvre, la scène doit être située avec précision, dans un paysage déjà connu grâce à des enquêtes diverses » (Ibid. p.31).

Si je connaissais bien les données propres à mon ancien secteur d'activité, celles produites par l'Éducation Nationale auxquelles les sociologues de l'éducation ont l'habitude de se référer étaient une totale découverte. J'avais travaillé 15 ans en relation avec le milieu scolaire, trois ans sur un projet visant la prévention contre le décrochage scolaire, et je découvrais ce qu'était l'Indicateur de Valeur Ajouté (IVAL)⁹³ des établissements et toute la panoplie de statistiques propres à renseigner les caractéristiques sociales et scolaires des élèves de France.

93 L'IVAL : <https://www.education.gouv.fr/methodologie-des-indicateurs-de-resultats-des-lycees-11948> Au-delà du seul taux de réussite au baccalauréat, la méthode retenue pour construire cet indicateur tient compte de l'offre de formation des établissements et des caractéristiques des élèves en termes d'âge, d'origine sociale, de sexe et de niveau scolaire.

Or, les sociologues de l'éducation inspiré-es par l'approche déterministe ont largement démontré la relation causale entre les inégalités scolaires et sociales sur lesquelles je ne reviendrai pas ici, renvoyant aux travaux les plus connus comme l'ouvrage « La reproduction » de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron⁹⁴ ou ceux de Marie Duru-Bellat.

Ainsi, puisque le projet JACE visait à lutter contre le décrochage scolaire, il m'a semblé utile de m'intéresser aux caractéristiques de l'établissement et de ses élèves et notamment à cet indicateur de l'IVAL qui tente de corriger le fait que toutes les choses ne sont pas égales par ailleurs.

Mon attention s'est donc portée sur un ensemble de statistiques produites par le rectorat et le Ministère de l'Éducation Nationale propre à l'établissement et à la population scolaire étudiée : celle de la cohorte ayant vécu le projet et le panel ayant répondu à mes entretiens. Ces statistiques allaient pouvoir être mise en relation avec les données subjectives exprimées par les individus.

J'ai procédé en trois temps pour collecter ces informations.

Dans un premier temps, j'ai pu bénéficier d'un accès aux données d'Aide au Pilotage et à l'Auto-évaluation des Établissements (APAE) du lycée étudié, par l'intermédiaire d'une enseignante-chercheuse de mon Master. Ces indicateurs fournis par l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF)⁹⁵ concernent l'établissement (identification, personnel et moyen), la population scolaire accueillie (effectifs, caractéristiques sociales et scolaires, origines socio-professionnelles), la performance de l'établissement (devenir des élèves, orientation, résultats aux examens). Les données portent sur 5 années scolaires et permettent de situer l'établissement par rapport au département, à l'académie et au niveau national.

Une difficulté a résidé dans le fait que l'établissement est enregistré sous deux identités : l'une en tant que lycée technologique et l'autre comme lycée professionnel. Le panel étudié étant composé d'élèves des deux filières, j'ai du croiser les données de ce lycée sous ses deux identités.

Dans un deuxième temps, j'ai comparé les données de l'établissement avec les taux de réussite et valeurs ajoutées produits et diffusés par le Ministère de l'Éducation Nationale.

Dans un troisième temps, j'ai sollicité le directeur du lycée pour obtenir les informations relative à la réussite et aux caractéristiques sociales et scolaires de la cohorte étudiée du panel ayant participé aux entretiens réalisés en 2021. Cependant, à l'heure de clore ce mémoire, le directeur n'avait pas pu retrouver ces données et me les fournir. J'ai donc dû m'appuyer uniquement sur les questions posées en entretien aux élèves, à savoir : réussite au BAC, profession des deux parents, lieu de vie, bénéficiaire ou non de bourse.

Ces données sont disponibles en annexe D et mobilisés dans la partie IV.2

94 Références transmises en UE Éducation scolaire et société – Cours de Pierre Périer, Rozenn Décret-Rouillard.

95 Le IH2EF est un service à compétence nationale rattaché au Ministère de l'Éducation Nationale : <https://www.ih2ef.gouv.fr/applications-nationales-liees-aux-enquetes-et-statistiques>

IV . Résultats et interprétations

Cette partie présente les résultats de mes enquêtes, selon les différentes approches et méthodologies mobilisées et décrites dans en partie III.

Cette présentation des résultats s'organise en trois chapitres :

- Le Chapitre IV-1 présente des résultats qualitatifs issus des entretiens rétrospectifs réalisés trois ans après le projet, qui peuvent permettre de dégager de nouvelles informations qui n'avaient pas pu être observées par les démarches évaluatives réalisées pendant le projet.

- Le Chapitre IV-2 croise des résultats qualitatifs issus des entretiens avec l'exploitation secondaire des statistiques publiques, afin d'interpréter ces résultats au regard de la notion d'effet développée en sociologie de l'éducation.

- Le Chapitre IV-3 présente un panorama des démarches évaluatives identifiées dans le projet, en tentant de les commenter et de les caractériser afin de mieux comprendre et contextualiser les résultats des dites évaluations.

Remarque préalable :

Les propos recueillis lors des entretiens menés en 2021 sont cités « *entre guillemets, en italique* » et accolés du pseudonyme de la personne. Si un besoin de clarification est nécessaire ou pour mentionner des formes de communication non verbales appuyant le propos, ceci est indiqué [entre crochets].

- S'il s'agit d'un·e ancien·ne élève, seul son pseudo est indiqué.
- S'il s'agit d'un·e volontaire en service civique, le mot volontaire est accolé à son pseudo (Yana, volontaire).
- S'il s'agit d'une enseignante, le diminutif prof. est indiqué (Patricia, prof.).
- S'il s'agit du directeur d'établissement, c'est sa fonction de directeur qui est indiquée.

Pour éviter les redondances, j'ai réparti les propos des personnes dans les différents chapitres, là où ils illustrent le mieux l'interprétation que j'en propose.

IV.1 L'expérience du projet JACE, vue par ses participant·es

Ce chapitre présente le sens que les personnes donnent à leur expérience du projet JACE et notamment aux démarches évaluatives qui s'y sont menées.

Comme précisé dans la partie méthodologique, les catégories de personnes interrogées lors de l'enquête rétrospective ont été 14 élèves, 5 enseignantes, 1 directeur, 3 volontaires. Le profil de ces personnes est présenté en annexe C.

Parmi ces catégories, le directeur et les volontaires n'ont vécu que ponctuellement le projet JACE. Ainsi quelques uns de leur propos apparaissent dans ce chapitre, mais l'essentiel sera mobilisé pour les chapitres suivants.

Les analyses et propos présentés dans cette partie ne sont pas extensibles aux autres personnes ayant également fait l'expérience évaluations de ce projet mais qui n'ont pas pu être incluses dans cette enquête rétrospective, à savoir : les partenaires internationaux du projet, les autres membres de l'association partenaire en France, la consultante en charge de l'évaluation post-projet, les bailleurs.

Les entretiens ont tous plus ou moins suivi les axes de discussions présentés dans la partie méthodologie. L'approche compréhensive et le format libre des entretiens ont permis d'identifier des conséquences du projet. Certaines étaient attendues, d'autres non. J'ai tenté de toutes les accueillir.

Dans leurs récits, les personnes relatent des expériences qui constituent des formes d'épreuves, vécues de manière plus ou moins positive ou négative et impliquant des changements dans leurs parcours plus ou moins importants.

Les quatre points de ce chapitre correspondent aux quatre unités de sens constituées après l'écoute des entretiens.

- IV.1.1 : le rapport des personnes au métier ou au statut au moment du projet et au moment de l'entretien.

- IV.1.2 : le rapport des personnes à leur expérience du projet JACE.

- IV.1.3 : le rapport des personnes avec l'évaluation, en général (dans leur scolarité, leur métier) et en particulier dans le projet.

- IV.1.4 : le rapport des personnes avec les grandes thématiques du projet : le commerce équitable, la solidarité internationale ou l'économie.

IV.1.1 Le rapport à la fonction / au métier

Les entretiens rétrospectifs ont mis en avant le rapport qu'entretenait chaque personne avec son statut ou sa fonction à l'époque du projet et au moment de l'entretien. Plusieurs personnes procédaient d'ailleurs par comparaison entre la période révolue du lycée ou du projet, et le moment présent.

Malgré la période compliquée dans laquelle se déroule les entretiens, celle de la crise sanitaire que nous vivons depuis plus d'un an, mais aussi celle de l'entrée dans la vie active pour les jeunes, la plupart des élèves et des enseignantes avaient plutôt tendance à regretter le temps passé, le temps du projet ou du lycée.

Les élèves et enseignantes dénoncent en différents termes les souffrances liées à leur fonction ou statut au sein du milieu scolaire, et leurs stratégies pour y faire face. Nous verrons dans le point suivant que l'expérience du projet apparaît pour certaines personnes comme une rupture avec cette expérience de la scolarité ou de l'enseignement, une épreuve au sens de la sociologie pragmatique.

Trois types d'expériences peuvent être mis en avant, en fonction des statuts :

a) L'expérience de l'enseignement

Les enseignantes font avant tout état d'une insatisfaction globale quant à leur profession, notamment par rapport à leurs conditions de travail, à l'Institution, parfois aussi dans leurs relations avec les élèves.

Toutes témoignent d'un manque de temps pour réaliser leur mission dans de bonnes conditions, notamment pour s'investir dans des projets ou pour évaluer « *correctement* ».

La crise est peu abordée. Par contre, trois enseignantes témoignent du passage de leur lycée en lycée numérique, démarche initiée avant la crise sanitaire mais qui selon le directeur a permis « *d'accueillir sereinement la crise* ». Or le passage au tout numérique a modifié les modalités d'enseignement de certaines enseignantes dans un sens qui ne leur convient pas.

« Du coup on a moins d'interactions avec les élèves, ils sont tout le temps devant leur ordi (...) parfois je me mets au fond et je vois bien qu'ils font autre chose »
(Juliette, prof.)

Les enseignantes mentionnent peu l'intérêt de leur métier. Plusieurs indiquent que ce qui leur plaît ou les tient ce sont « *les jeunes* ». L'une d'entre elles l'affirme plus franchement.

« J'aime enseigner (...) j'essaie de tester ce que je crois être mon rôle, l'enseignement est un tuteur de l'éducation pour moi (...) Créer une relation interpersonnelle car c'est en travaillant sur soi-même et sur l'estime de soi et la confiance que l'on peut avancer, et ça en 33 ans ans je l'ai vérifié des centaines de fois » (Patricia, prof.)

Depuis cette année, cette enseignante est déchargée de cours pour être à temps plein sur un projet de prévention du décrochage scolaire :

« Mes cours me manquent pas, je fais de l'individualisé, je fais ce que j'aime c'est à dire aider la personne à retrouver confiance en soi, sortir la tête hors de l'eau »
(Patricia, prof.)

b) L'expérience de la scolarité

Sur les 14 entretiens réalisés, huit élèves ne font pas état de difficultés dans leur parcours scolaire mais témoignent cependant de plusieurs insatisfactions.

Six élèves se présentent comme ayant eu des difficultés scolaires importantes et s'être sentis en risque de décrochage scolaire pendant le lycée ou avant. Une élève se met dans la catégorie des « *dys* », un autre avait des « *troubles de l'attention* » et suivait un traitement médical, un autre se sentait « *pas du tout à l'aise avec les gens* ». Au moins cinq d'entre eux accusaient un retard de plus d'un an à deux ans à leur entrée en seconde.

Ces ancien-nes élèves témoignent d'un mal-être global durant leur scolarité.

« Dès fois j'avais envie de vomir quand il fallait que j'aille à l'école, j'étais pas bien. (...) J'arrivais toujours 1 heure en retard le matin et j'avais pas d'excuse, j'avais juste pas envie de venir. » (Laura)

L'intérêt de la scolarité n'est pas toujours perçu.

« Je me sentais clairement en décrochage scolaire, j'étais une gamine, je branlais rien, je trouvais aucun intérêt à ce qu'on faisait. C'était monotone, je m'ennuyais. (...) On nous fait faire ça du CP à la terminale et pour certaines personnes jusqu'au Master, donc on passe toute une partie de notre vie à être derrière un bureau et à écrire des choses. Mais c'est des fous ! Je vais pas gâcher ma vie à faire ça ! Je comprenais pas l'intérêt. Pour moi l'école c'était pas

la vraie vie, ça me gonflait, je savais même pas ce que je foutais ici à écouter des choses, enfin c'est pas pour être méchante mais moi aujourd'hui le théorème de Pythagore je m'en suis toujours pas servie » (Laura).

Face à cette expérience difficile de la scolarité, les élèves mettent en place des stratégies :

« J'ai toujours essayé de m'incruster dans des projets, des concours, des trucs comme ça... » (Laura).

Pour ces élèves en sentiment de décrochage mais aussi pour d'autres, l'intérêt de l'école réside surtout dans « *Les potes* » (multiples).

Ces élèves identifient des facteurs pouvant expliquer leur désintérêt pour l'école, tout du moins leur difficulté à s'adapter à la forme scolaire « classique »⁹⁶.

« Je pense que j'étais en décrochage à cause de la monotonie, on ne participe pas assez. Les gens sont dans notre dos. Déjà si on agençait les espaces ça irait mieux l'école. Moi les salles de cours ça me déprime que ce soit en ligne comme ça, déjà si on pouvait mettre les salles en U. » indique Laura en mimant l'installation en ligne ou en demi-cercle.

La plupart des élèves témoignent du rôle qu'ont eu leurs enseignantes dans leur scolarité et durant le projet. De même, plusieurs témoignages semblent attribuer au secteur privé ou à l'établissement une part explicative dans la réussite scolaire des élèves. Ceci m'amènera à supposer des effets secteur, effet établissement et effet enseignante, au sens de la sociologie de l'éducation, qui seront présentés au chapitre suivant IV.2.

c) L'expérience post-BAC

L'intérêt de l'enquête longitudinale rétrospective a été notamment de collecter des informations sur le parcours des élèves après leur sortie du lycée.

Je retrace ici quelques témoignages de leur poursuite ou pas d'études, de leur entrée dans la vie active, qui s'est faite quelques mois avant le début de la crise sanitaire. Ce récapitulatif est présenté en annexe C.

La crise est quelques fois mentionnée.

« Avec la crise je me suis dit qu'il ne fallait pas que je lâche mon alternance, même si ça me plaisait pas trop. » (Julien)

La réforme Parcours Sup également, deux anciennes élèves souhaitant intégrer une école d'infirmières disent avoir « *perdu une année* » car finalement les modalités d'entrée avaient été modifiées.

Six jeunes ne se sont pas sentis à l'aise dans la poursuite des études et ont arrêté leur année d'étude post-BAC dès les premiers mois ou n'ont pas poursuivi. Parmi eux, cinq se considéraient en décrochage scolaire.

⁹⁶ Je n'ai pas à ce stade pu mobiliser de référence scientifique pour décrire ce qu'est la forme scolaire « classique ». Je reprendrais le constat fait par Nicolas Go d'une école axée sur un enseignant qui transmet son savoir face à des élèves assis qui doivent les assimiler. Cette forme scolaire prend ses racines dans l'organisation historique de l'école, qu'il appelle « forme scolastique » - UE Éducation scolaire et Société.

D'autres ont passé leur BTS ou sont dans des contrats d'alternance et souhaitent s'insérer rapidement dans le marché du travail.

« Je voulais devenir pâtissier. Mais à mon âge personne ne voulait me prendre en formation donc je me suis fait une raison. (...) J'ai cherché du boulot et j'en ai trouvé en deux semaines dans une boutique de vêtements. (...) La pâtisserie ça reste une passion, on verra. » (Samuel)

« J'ai pas continué dans les études, en tout cas scolairement j'ai décroché, la partie scolaire pur et dur j'ai décroché. » indique Laura après un BTS.

Trois souhaitent reprendre leurs études, notamment deux qui n'ont pas poursuivi post-Bac. Quatre sont au chômage, ou en attente de contrat ou de reprise d'étude.

Leurs premières expériences professionnelles sont souvent en lien avec leurs filières professionnelles ou technologiques. La plupart sont en alternance et apprécient cette modalité d'études. Leurs premières expériences se passent plus en moins bien.

« Mon patron me donne carrément de grosses responsabilités, du coup je suis resté en alternance » indique Julien qui travaille dans la grande distribution.

« L'équipe était merveilleuse, (...) mais le PDG lui clairement bha il voulait qu'on fasse du chiffre, il réfléchit comme un PDG je peux pas lui en vouloir, il a une entreprises à gérer » indique Laura à propos d'un premier emploi où sa période d'essai n'a pas été prolongée.

Certains commentaires relatifs à leur insertion dans la vie professionnelle et à des critiques qu'elles et ils formulent à l'égard de leurs métiers, sont repris dans la partie « Rapport au commerce équitable »

IV.1.2 Le rapport au projet

Quasiment toutes les personnes ayant participé au projet témoignent d'un rapport très fort à l'expérience vécue du projet. Malgré un format d'entretien en distanciel, je ressens leur émotion quand elles et ils évoquent ce projet.

« J'ai l'impression que c'est tellement loin et pas si loin que ça, c'est une peu les deux je trouve ça hyper bizarre comme sensation » indique Laura, troublée.

Plus tard dans l'entretien elle témoigne d'une grande fierté qu'elle se rappelle avoir vécu pendant le projet

« Je rentrais chez moi et je disais à ma mère "j'ai fais ça, ça, ça..." puis au fur et à mesure quand je me regardais dans le miroir et je me disais "Tain' ouais, j'suis capable de faire des trucs concrets, des trucs de ouf" » .(Laura)

Valentina verse même des larmes au cours de l'entretien à l'évocation du voyage au Pérou.

« De toute façon j'arrêtais pas de chialer dans ce voyage tellement j'étais émue ». (Valentina)

Les ancien·nes élèves sont très bavard·es sur cette expérience du projet.

« Moi quand on me lance je peux en parler quatre heures du projet (...) Honnêtement y'a pas un mois où j'y pense pas, ne serait ce que deux secondes. C'est quelque chose qui est resté ancré. » (Laura)

« On en parle souvent, au moins tous les mois. (...) je ressors des photos (...) ça nous a marqué, et pour longtemps. » indique Gaëtane en parlant de ses rencontres avec des ancien·nes camarades du lycée.

Deux mois avant mon message pour annoncer l'enquête, Mickaël m'indique qu'il avait recontacté les « *anciens du projet JACE* » en réactivant un groupe de discussion facebook.

« ça me manquait, j'ai pas beaucoup d'amis, (...) et on a quand même vécu des trucs forts, j'aimerais bien qu'on reste en contact » (Mickaël)

Du côté des enseignantes, cette émotion est aussi présente. A l'exception de Catherine l'enseignante coordinatrice, qui n'y porte pas une affection particulière et n'en parle pas avec émotion pendant l'entretien « *Je suis passée à autre chose* ».

Trois d'entre elles en parlent comme d'un moment à part dans leur vie d'enseignante, associé à des souvenirs positifs.

« Même si ça a été dur, si ça a pris beaucoup de temps, notamment sur ma vie perso, j'ai la nostalgie de ce projet. C'est difficile de continuer à enseigner dans des conditions classiques quand on a connu un projet comme ça et qu'on a pu enseigner autrement » (Juliette, prof.)

Une enseignante a une vision du projet qui contraste avec celle de ses collègues et à l'heure d'en faire le bilan, je ressens sa colère et sa déception.

« Un projet d'une grande intensité (...) sur les trois années où nous l'avons vécu. Il a été une plaque tournante pour les jeunes. Mais il a complètement implosé au niveau du groupe adulte (...) le groupe enseignant Sainte-Lucie. » (Patricia, prof.)

Cette implosion vient pour elle d'un conflit avec ses collègues et notamment la coordinatrice. Ses souvenirs du projet sont donc associés à ce conflit.

« J'avoue que ça a été une expérience douloureuse parce qu'elle n'était pas justifiée. (...) c'est quand même allé très loin (...) aujourd'hui on ne se parle plus, la confiance a été mise à mal » (...) « *Du ressentiment non, mais voilà déception oui, déception d'avoir vu le projet en partie dévier de ce pour quoi il avait été construit et inventé* ».

Au sein de ces discours denses sur le projet, je décèle quelques points récurrents.

a) Motivations pour le projet

Dans nos échanges nous abordons ce qui les a motivé·es à intégrer le projet, à y rester.

• Motivations pour intégrer le projet

La réunion de lancement du projet qui a rassemblé environ 90 personnes a été un souvenir marquant pour plusieurs élèves qui en parlent en entretien et se rappellent « *la salle bondée* », « *les gens debout au fond* ».

Pour certain-es, le projet et ses activités étaient l'occasion d'éviter des heures de cours ou d'accompagnement personnalisé, de voyager, de faire une activité extra-scolaire, mais aussi des considérations propres à l'adolescence.

« Ils nous ont vendu direct ce que les élèves voulaient : déjà y'avaient des heures de cours en moins. Même moi j'ai réfléchi comme une grosse feignante car j'aimais pas les cours (...) En plus y'avaient tout mes potes, et puis y'avait ce voyage au Pérou donc je me suis dit tant qu'à faire si je peux voyager. » (Laura)

« Je faisais déjà du bénévolat dans une association et ce projet il correspondait à des valeurs que j'avais. En plus ça permettait de pas aller en AP⁹⁷. » (Samuel)

« Il y avait cette fille dans le groupe, tout le monde voulait parler avec elle. Quand j'ai su qu'elle allait faire le voyage au Portugal, j'ai voulu y aller aussi. » (Mikaël)

« Il y avait des grosses personnalités, dans les écoles il y a toujours des groupes : le groupe des gens un peu populaires, le groupe des pas trop populaires. Alors je me disais si je peux parler à eux je peux parler à n'importe qui ! » (Laura)

• Motivations pour rester dans le projet

Au fur et à mesure des élèves quittaient le projet et d'autres restaient pour de nouvelles motivations.

« Et après y'a l'amour qui s'est développé pour le projet » (Laura).

« Ça faisait sortir du quotidien. Au fur et à mesure ça devenait concret. Ceux qui étaient venus que pour les potes et qui en avaient rien à foutre du commerce équitable ils sont partis quand ils ont vu qu'il fallait s'investir, que ça prenait du temps. Du coup on était dans un groupe plus restreint et c'était mieux. (...) Pour moi c'était du plaisir. » (Samuel)

Le projet est plusieurs fois cité comme une sorte d'oasis dans leur scolarité.

« J'étais clairement en dépression et le projet c'était mon seul échappatoire » (Laura)

« Franchement à part le créneau JACE y'avait rien de bien, moi je voulais aller juste là » (Garance)

« Ce qui m'a motivé à y rester jusqu'au bout, c'est l'ambiance, (...) les animations, les ateliers et le fait de partir en voyage justement pour partager nos expériences et apprendre avec les autres ». (Clémence)

Patricia, l'enseignante en conflit avec ses collègues témoigne avoir plusieurs fois pensé quitter le projet mais y être resté.

« On se savait attendus par les jeunes et sollicités, on avait donné une parole aux jeunes et on a respecté notre parole » (Patricia, parlant d'elle et son mari bénévole sur le projet).

97 AP : Accompagnement Personnalisé.

b) Des interactions

Un des éléments qui ressort fortement des témoignages sont les interactions interpersonnelles vécues dans le projet, entre ses parties prenantes. Il s'agit soit de nouvelles relations, soit de relations existantes mais qui se sont transformées.

• Des interactions élèves-enseignantes

Plusieurs témoignages concordent pour décrire une relation élèves-enseignantes différente, basée sur d'autres rapports qui se distinguent de ceux habituellement vécus en classe.

Ces nouvelles relations apportent de la satisfaction et s'alimentent mutuellement : les enseignantes apprécient avoir des rapports différents avec leurs élèves et réciproquement.

Ces interactions reposent sur le dialogue, un sentiment d'égalité.

« Les profs sont comme tout le monde en fait. » (Rachel)

« Quand on se croisait dans le couloir, on se disait vraiment Bonjour. » (Garance)

Clémence cite dans ses motivations : *« le contact différents avec les profs qu'on n'avait pas forcément en cours ».*

• Des interactions entre élèves

Plusieurs élèves témoignent avoir apprécié *« se faire des amis dans d'autres classes »* et notamment entre voie professionnelle et technologique.

« Sans le projet j'aurais jamais connu autant de monde dans ce lycée » (Tatiana)

« Pendant les voyages y'a quand même quelque chose qui se créait entre nous » (Valentina)

« Ce que j'ai le plus kiffé faire dans le projet, c'était quand on avait des travaux de groupe, c'était en mode moi je veux pas diriger le groupe mais je veux bien être celle qui va aller discuter, qui va aller débattre. Je crois que je me suis découvert une aisance relationnelle. » (Laura)

Mikaël, un jeune qui dit avoir des difficultés relationnelles a été très ému quand le reste du groupe l'a félicité pour une vidéo qu'il a réalisé

« J'en revenais pas, tout le monde m'envoyait des messages sur le groupe facebook pour me féliciter » (Mickaël)

• Des interactions entre enseignantes

Le projet impliquait une dizaine d'enseignantes. Il avait été rédigé de manière collective, puis une enseignante, Catherine, a été mandatée pour en être coordinatrice.

« C'était un projet ERASMUS et il fallait une coordinatrice ERASMUS, et c'est elle que nous avons déléguée, avant que le directeur la nomme » (Patricia, prof.)

Deux visions divergentes de la coordination de projet s'expriment, entre la nécessité d'avoir un pilote pour Catherine, l'enseignante coordinatrice, et celle d'une coordination plus horizontale et participative que Patricia aurait privilégiée.

Patricia résume ainsi les étapes du projet :

« Au départ 2014-2015 ça a été un véritable rêve, c'était l'écriture du projet, ça a été génial. 2015-2016, ça a été l'inimaginable et un véritable travail à 10 mains, Jean inclus [son mari, bénévole sur le projet]. Le lancement du projet s'est bien passé. Mais à partir du moment où chacun a commencé à se positionner sur différents ateliers, chacun a commencé à marquer un territoire » (Patricia, prof.).

Elle dénonce un fonctionnement d'équipe qui ne lui convient pas.

« L'équipe qui était en place, qui en fait était une collection d'individus et absolument pas une équipe solidaire et qui a fini par voler en éclat pour le reste de l'année qui a suivi ».

Elle et son mari bénévole sur le projet, se sont sentis exclus du groupe d'enseignantes.

« Je pense que notre influence devait gêner (...) Personnellement je trouve ça dommage, on a essayé de nous détruire de l'intérieur (...) pour une prise de pouvoir, c'est juste une question d'identité managériale ».

Prise de pouvoir qu'elle attribue à l'enseignante coordinatrice, qui selon Patricia *« poursuivait des fins personnelles qui n'étaient pas les miennes »*. Elle précise : *« Des fins personnelles parce que j'estime que quand on est capable de s'approprier du travail collectif des uns et des autres et pouvoir en parler sans en référer ni rendre aux uns et aux autres, moi j'appelle ça du travail volé. »*

Après cette *« implosion »*, ce sentiment d'exclusion a persisté.

« Nous n'avons jamais été réintégrés, jamais (...) ce n'est pas qu'on se sentait pas intégrés, on nous a mis de côté (...) c'est quand même allé très loin. »

Elle est très en colère et dresse un bilan très négatif.

« Nous n'avons jamais été convoqués aux réunions, on nous a jamais demandé notre avis, on a jamais rien vécu, avec personne, hormis à la première rencontre européenne en Belgique. »

Catherine déplore de son côté que s'étant retiré de la coordination, certaines actions ont du mal à se poursuivre.

« Ce qui a moins bien marché c'est le fait de constituer, euh comment on appelle ça, une sorte de comité de pilotage du projet JACE. Moi je m'y suis pas mise. Il y a l'association aussi, moi j'ai pas voulu m'y mettre, y'a des gens qui s'y sont mis, voilà, bon bha il ne se passe rien quoi, donc ça c'est un peu problématique. » (Catherine, prof.)

A part Patricia, les autres enseignantes et le directeur n'ont pas fait référence à la coordination ni à des tensions dans l'équipe qui pouvaient exister.

Par contre, ces tensions ont été ressenties par une élève, qui les déplore.

« Quand j'ai su ce qui s'était passé entre les profs, ça m'a écœuré. Ils disent qu'il faut qu'on soit solidaires, qu'on bosse ensemble, et eux ils le font pas. » (Garance)

• Des interactions entre monde scolaire et autres mondes

Les interactions les plus citées sont celles avec les péruviens, traitées au point suivant.

Une rencontre qui a fortement marqué les quelques élèves à être partis à Bruxelles est celle avec des parlementaires européens.

« Franchement, que nous on aille là-bas, parler avec eux, qu'ils nous reçoivent, nous écoutent, franchement j'y croyais pas, c'était incroyable » (Valentina)

« Ce qui m'a le plus marqué dans ce projet c'est la rencontre avec les gens du Parlement Européen » (Mathias)

Je constate globalement que les interactions avec les membres des associations partenaires du projet sont peu citées. Quelques commentaires positifs sur ces associations *« qui sont venues nous aider »* (Rachel).

« Les assos c'est aussi eux qui nous ont fait changé de visions » (Laura)

Les interventions extérieures sont parfois citées comme étant des activités *« sympas »*, *« les jeux c'était cool »*, *« ça change »*.

Des activités qui ont marqué sont notamment *« la visite des lobbys »* organisée à Bruxelles et *« le jeu qu'on avait animé au Pérou »* en référence à un jeu auquel les jeunes avaient été formés pour l'animer durant la rencontre.

c) Des expériences marquantes

Chaque personne a eu une expérience différente du projet mais beaucoup témoignent que ce projet les ont *« changées »*. Les personnes attribuent parfois clairement, parfois moins directement, ces changements à des activités précises du projet.

« Je pense que tout le monde en a tiré une leçon, peu importe son statut. En tout cas moi ça m'a changée. » (Gaëtane)

Deux types d'expériences apparaissant de manière récurrente dans les entretiens : l'expérience du voyage et celle d'une autre pédagogie.

• L'expérience du voyage : exemple du voyage au Pérou

Le voyage au Pérou est cité par tous les jeunes qui l'ont vécu (11 sur les 14 du panel) comme l'expérience la plus marquante du projet.

« Mon souvenir le plus manquant c'est le moment où on est parti au Pérou (...) Ce voyage pour moi a été humain comme personnel, en effet, j'ai découvert une nouvelle culture, un mode de vie différent du nôtre, j'ai fait la rencontre de personnes où j'ai communiqué dans une langue étrangère. Mais aussi, j'ai pu travailler sur moi-même en m'ouvrant plus facilement aux autres, partager et échanger avec eux. » (Clémence)

Trois personnes n'ont pas fait ce voyage : Rachel pour des problèmes de santé, Mikaël car il ne sentait pas à l'aise en groupe, et Garance car le voyage coûtait trop cher⁹⁸. Tout trois

98 Une partie conséquente (autour de 1000 €) restait à charge aux familles. Un dispositif permettait aux familles plus modestes de réduire le coût du voyage, voir d'être totalement pris en charge. Mais tous n'ont pas pu en bénéficier.

citent un autre voyage au Portugal auquel ils ont participé et qui a également été un élément marquant.

Garance n'avait pas pu bénéficier de prise en charge et est restée très amère de ne pas avoir pu partir au Pérou. Au contraire, Samuel qui a pu obtenir une prise en charge totale se dit très reconnaissant.

« Je pensais pas partir car à cette époque on avait des difficultés financières. Bon c'était pas grave de pas partir, surtout si on faisait venir les péruviens après. (...) Mais les profs m'ont dit qu'il fallait vraiment que je vienne et on m'a payé mon voyage (...) J'ai été vraiment touché, c'était une somme énorme ».
(Samuel)

Valentina est partie au Pérou et à presque toutes les rencontres européennes. Elle n'a pas pu participer à celui au Portugal, pour laisser sa place, ce qu'elle regrette amèrement.

« J'étais tellement en colère et déçue quand j'ai su que je pouvais pas partir, j'ai trouvé ça dégueulasse » (Valentina).

Certain-es ont même tendance à associer le projet JACE au voyage au Pérou. Quand je demande à Gaëtane quels types de souvenirs du projet JACE elle évoque avec ses ami-es du lycée, elle m'indique *« Des souvenirs on en a tellement, des gens qu'y étaient là-bas, les collégiens qui étaient avec nous. »* en parlant de son voyage au Pérou qui s'est fait avec des élèves locaux.

Ce voyage est parfois vu comme le point culminant du projet JACE ⁹⁹.

« Même après le Pérou on a continué à participer au projet JACE » (Valentina)

Parmi les enseignantes interrogées, toutes sont allées au Pérou, et à plusieurs des autres rencontres européennes. Quatre d'entre elles indiquent avoir été très marquées par ce voyage et l'évoquent avec plaisir et émotion.

Cependant, l'organisation d'un tel voyage n'a pas été sans difficultés. Patricia, en colère, considère que *« le voyage au Pérou m'a été volé »*. Elle estime en être à l'origine et avoir permis sa réalisation et notamment la venue des élèves.

« Le voyage au Pérou, c'est grâce à nous¹⁰⁰ si les élèves sont partis parce que sinon tout le monde voulait partir mais sans les élèves ».

Cependant, elle regrette ne pas avoir participé au premier voyage exploratoire¹⁰¹ *« Dieu seul sait pourquoi »* et voit des dysfonctionnements dans sa préparation, notamment de la part de l'enseignante coordinatrice.

« Elle a pris Jean entre 4 yeux pour le démolir et pour lui faire comprendre qu'il n'avait pas sa place au Pérou » (Patricia, prof.)

Le voyage est aussi vu par certaines enseignantes et élèves comme une action solidaire, qui serait à poursuivre.

« J'ai aidé des gens et il y a des gens qui m'ont aidé. » (Gaëtane)

99 Le voyage au Pérou se situait entre la première et la terminale, donc il restait un an de projet après le voyage.

100 Le "nous" fait référence à elle et son mari appelé ici Jean, bénévole sur le projet. Finalement il sera du voyage.

101 Pour préparer ce voyage au Pérou, un premier voyage avec quelques enseignantes et responsables associatifs avait été organisé en octobre de l'année scolaire précédente.

« Mon objectif c'est de repartir au Pérou, parce que sinon ça n'a pas de sens (...) toujours dans cette démarche de commerce équitable pour continuer une mission qui pour moi n'est pas terminée (...) Je voudrais par exemple arriver à monter un camp chantier jeune sur place pour pouvoir mettre les uns au service des autres, apprendre la langue, les sortir du contexte scolaire, avec un défi, continuer» (Patricia, prof.)

Elle regrette que le partenariat n'ait pas été maintenu d'un point de vue institutionnel.

« Ce qu'il en reste du Pérou ? Moi je pense que le Pérou n'était pas assez bien pour elle [référence à la coordinatrice], du coup je ne sais pas quels liens elle a pu garder. Les liens qui ont été gardés trois ans après, c'est nous » en faisant référence à elle et son mari.

Elle cite plusieurs péruvien·nes du projet en m'en donnant des nouvelles.

« On s'envoie des messages toutes les semaines ».

Depuis ce voyage, elle parraine une des élèves péruviennes, qui vient d'obtenir une bourse pour continuer ses études.

D'autres élèves font aussi le souhait de retourner au Pérou.

« Je m'étais donnée un an après le BAC pour repartir, le temps de coffrer des sous. (...) Je voulais refaire une grande partie de ce qu'on avait fait et aller au Machu-Pichu, avec mon papa et ma maman » (Gaëtane).

Gaëtane avait tout organisé avant de devoir l'annuler du fait de la crise sanitaire. Elle est également restée en contact via les réseaux sociaux, jusqu'à aujourd'hui *« Trois ans après, on est encore là»*.

Parmi ce qui les a le plus marqué au Pérou, je repère :

- La découverte d'une autre culture

« La culture des autres, sans forcément t'en rendre compte c'est quelque chose que tu gardes (...) Ils ont un respect entre eux qui est vraiment magnifique et pour nous ça existe plus. »» (Gaëtane)

« Grâce au Pérou je sais que j'apprends de nouvelles choses tout le temps, (...) avant j'avais pas cette ouverture d'esprit. (...) Maintenant j'ai besoin de savoir ce qui se passe en dehors de chez moi. (...) Dans la vie y'a pas forcément tout qui t'intéresse, mais faut le faire quand même et ça je l'ai appris au Pérou.» (Gaëtane)

- L'accueil dont les élèves ont bénéficié. Au moins 5 élèves citent dans leurs souvenirs les plus marquants les visites d'établissements scolaires où ils ont été accueillis en fanfare.

Gaëtane compare l'accueil au Pérou avec l'accueil des péruvien·nes dans leur lycée.

« Quand on est arrivés là-bas on avait l'impression qu'on était des rois. (...) Mais quand ils sont venus chez nous, on leur arrivait pas à la cheville de comment eux ils nous ont accueillis là-bas. (...) Nous on s'en est rendu compte vu qu'on était partis, mais les autres [lycéen·nes] pour eux c'était une arrivée banale alors que pour nous c'était extraordinaire. » (Gaëtane)

- Le rapport à la pauvreté ou aux conditions de vie. Plusieurs élèves témoignent que ce voyage a changé leur vision sur leurs propres conditions de vie.

« Au final quand tu vois le malheur, enfin ils sont pas forcément malheureux, mais quand tu vois les gens, et que tu te dis "ils ont que ça" (...) de se dire "Tu peux l'avoir quand tu veux" ici c'est acquis alors qu'en fait tu devrais pas tout avoir d'acquis. (...) Au final on voyait pas la chance qu'on avait. » (Gaëtane)

Au retour du Pérou, Gaëtane a décidé d'aller faire les vendanges car elle voulait contribuer aux dépenses de sa famille : *« Je vois pas pourquoi moi tout me serait dû »*. Cette prise de conscience de sa situation qu'elle compare avec les péruvien·nes, éveille un élan de solidarité, axé sur le don. Gaëtane se sent redevable de *« tout ce que j'ai appris »*

« Si je pars il faut que j'emmène quelque chose, il faut que les gens bénéficient du fait que je vienne, il faut que je donne. (...) Pourquoi moi qui pourrais quelque chose pour eux, je le ferais pas, alors que je suis en capacité de le faire et que, entre guillemets ça coûte rien. » et d'expliquer toute la collecte qu'elle avait planifiée.

Le film réalisé suite au voyage au Pérou, par les élèves de l'atelier vidéo est aussi cité. En entretien, Laura me montre fièrement la mallette pédagogique qui intègre ce film, en m'indiquant qu'elle l'avait amené avec elle à son entretien d'embauche.

Le voyage au Pérou est également évoqué pour illustrer des opinions sur le commerce équitable, présentés au point IV.1.4.

Trois autres élèves témoignent également être retournés au Portugal, l'un des pays partenaire du projet : deux l'été qui a suivi le projet, et l'une qui y est installée depuis un an. Elle et ils associent clairement ces voyages à leur expérience du projet.

• L'expérience d'une autre pédagogie

Les types d'activités et les techniques pédagogiques associées¹⁰², ont plusieurs fois été citées dans les entretiens comme étant appréciées par les élèves et les enseignantes, notamment car elles contrastaient avec les pratiques scolaires habituelles.

« L'opportunité de faire tout ce qu'on a fait à l'intérieur, la boutique, pouvoir vadrouiller de salle en salle, c'est des choses que tu vois pas tous les jours. » (Gaëtane)

Du côté des enseignantes, l'intégration de nouvelles techniques d'animations et de collaborations avec d'autres acteurs a été appréciée.

« Moi c'est la rencontre avec les associations que j'ai beaucoup aimé » (Anouk, prof.)

Une seule enseignante n'identifie pas de changement dans sa manière d'enseigner.

« Moi ça n'a rien changé car je fonctionnais déjà comme ça, et par ateliers, et par enseigner autrement et un peu hors cadre » (Patricia, prof.)

¹⁰² Les activités du projet étaient axées sur la mise en pratique et en situation par les élèves. Le projet prévoyait également des interventions menées par des associations pratiquant des techniques pédagogiques participatives et actives, axées sur le jeu, la mise en débat, une configuration de la classe différente.

e) Des « turning points »

Les élèves témoignent de plusieurs changements qu'ils attribuent au projet et identifient pourquoi ce projet a pu avoir un impact positif, par exemple sur le fait de raccrocher à l'école pour les élèves en difficultés, d'acquérir de nouvelles compétences et méthodes de travail.

J'interprète ces changements comme de possibles « turning point » dans leurs parcours.

• Le projet, un révélateur de talents

Julien que j'ai eu dans mes premiers entretiens, m'a indiqué que pour lui le projet « *est un révélateur de talents* ».

J'ai donc demandé à chaque élève dans les entretiens qui ont suivi, quel talent elles et ils pensaient avoir pu exercer grâce au projet¹⁰³. Le terme de « *leader* » revient plusieurs fois ainsi que plusieurs termes autour de l'aisance relationnelle « *sociable* », « *moins timide* ».

D'autres plus technique sont cités comme « *le montage vidéo* » ou même « *cultiver le café* ».

• Des activités du projet à l'origine de changements

Laura s'est découvert du bagou et exerce maintenant le métier de commerciale.

« Dans ce projet de suite on m'a donné des responsabilités, (...) on m'a tout de suite donné de l'importance, ça a développé mon caractère car j'étais la fille un peu... timide, qui osait pas parler aux autres. Je pense que mon outil le plus fort aujourd'hui : c'est la parole. (...) j'ai choisi un métier où c'est carrément moi qui vais vers les gens ! » (Laura)

Ces nouvelles compétences contribuent à un sentiment d'épanouissement personnel.

« Je me suis découvert une personnalité qui plaisait aux gens, j'ai arrêté de complexer » (Laura).

Ce sentiment de responsabilité s'est accentué quand Laura a été élue vice-présidente de l'association JACE créée durant le projet.

« Concrètement quand l'asso s'est créé je me suis dit "Ouha là on a créé un truc quand même." (...) C'était une grosse prise de responsabilité et de maturité parce qu'une asso c'est pas n'importe quoi.(...) Là je me suis dis : "t'as 18 ans, t'es vice-présidente d'une association, tu fais tout ça avec tes potes..., c'est des gens qui t'écoutent, c'est des gens que tu écoutes"... ».

Plusieurs compétences sont listées : le travail en groupe, l'écoute active, le respect mutuel, la curiosité, l'autonomie, les langues étrangères. Des compétences que les élèves jugent utiles, notamment dans leur vie professionnelle.

« Si j'ai réussi à parler devant des personnes du ministère des affaires étrangères pour vendre mon projet, pourquoi je pourrais pas me ramener devant un client et vendre mon produit ! » (Laura)

« Il y a aussi eu la résistance à l'échec, car on avait pas réussi à décrocher le budget¹⁰⁴, la résistance à la fatigue. Aujourd'hui j'ai un échec, bha je me dis c'est

¹⁰³ Un document qui liste les réponses est disponible en Annexe B.

¹⁰⁴ L'association JACE avait notamment été créée au sein du lycée pour participer à un appel à projet du Ministère des Affaires Étrangères pour le financement du voyage au Pérou. Un projet avait été présenté par les jeunes, mais non retenu.

pas grave c'est un axe d'amélioration, faut passer par des chemins différents »(Laura).

Quatre élèves citent la durée du projet comme un exemple de nouvelle compétence.

« Déjà la durée, 3 ans, je suis capable de commencer un projet et de le finir, avec ses hauts et ses bas. » (Laura)

f) La continuité du projet

• Des appréciations différentes sur les suites du projet

Les personnes interrogées, élèves comme enseignantes, ont des visions assez divergentes sur la continuité ou pas des activités au sein du lycée, sur les suites qui ont pu être données au projet, en lien avec les objectifs de celui-ci.

« Franchement c'est mort maintenant il ne se passe plus rien. C'est dommage qu'ils n'aient pas continué » (Laura)

Patricia, enseignante constate amère et en colère :

« Quand je regarde ce qui reste de ce projet aujourd'hui, il ne reste rien. (...) L'objectif était de former des ambassadeurs du commerce équitable, or à aucun moment nous avons formé des ambassadeurs du commerce équitable. (...) Toutes les interventions que les jeunes devaient faire dans les établissements elles ne se sont jamais faites, c'était ça de devenir ambassadeur, c'était pouvoir parler de son expérience à d'autres, pouvoir défendre une cause. » (Patricia, prof.)

Pourtant plusieurs activités ont continué dans l'établissement, qui sont citées par les enseignantes qui les les comparent par rapport au temps du projet. Des activités reviennent plusieurs fois dans les discours, que j'ai aussi pu observer durant l'année qui suivait le projet.

• Le maintien de la vente de produits équitables dans la boutique pédagogique

« L'impact de fond c'est qu'on maintienne une boutique de commerce équitable. Ce n'est plus quelque chose qu'on discute, c'est bien intégré le fait que vendre des produits de commerce équitable, c'est le projet de la boutique. Même les profs qui remettaient ça en cause à l'époque du projet JACE, c'est plus un problème. » (Catherine, prof.)

« La seule chose que je trouve qui ait gardé un écho, que je sache car moi je ne suis plus du tout engagée là, c'est la boutique, grâce à [une autre enseignante], a qui on a refilé le bébé » (Patricia, prof.)

• L'intégration de la thématique du commerce équitable dans les cours

Quatre des cinq enseignantes témoignent faire des liens avec la thématique du commerce équitable dans leurs cours : en langues, pour des études de cas d'entreprise, ou des cours d'application en filière pro en lien avec la boutique pédagogique qui propose des produits issus du commerce équitable.

« On s'appuie plus sur les acteurs associatifs » (le directeur)

« Les activités autour du commerce équitable ont vraiment infusé dans les cours, on n'est plus sur des séances dédiés¹⁰⁵ (...) mais un prof qui dans sa classe travaille la thématique. » (Catherine, prof.) et de donner plusieurs exemples.

L'association de commerce équitable de la ville reste un partenaire pour les stages obligatoires « on continue à envoyer des élèves fragiles à l'association ». (Patricia, prof.)

• Le recours à de nouvelles techniques pédagogiques

Des enseignantes témoignent mobiliser des techniques pédagogiques pratiquées pendant le projet avec les associations et utiliser les outils pédagogiques qui y ont été créés :

« Je fais beaucoup plus maintenant appel à la créativité (...), je fais des des affiches, j'utilise d'autres façons de faire passer les messages, on travaille les infographies, j'organise des débats (...) Je reprends la mallette car dedans on a tout ce qu'il faut. (...) Je fais attention maintenant en tout cas dans mes séances d'inclure de la collaboration, de la créativité, des vrais problématiques auxquels ils vont apporter **leurs** [elle appuie] réponses. » (Catherine, prof.)

Certaines enseignantes font également mention de nouvelles méthodes d'évaluation qui ont été inspirées par le projet, qui seront présentées au point IV.1.3.

• Le souci de la transmission aux générations suivantes

Des élèves s'inquiètent ou regrettent que le projet n'ait pas continué.

Plusieurs élèves ont témoigné avoir eu envie de continuer à faire vivre le projet, même au-delà de leur scolarité dans le lycée. Certaines indiquent avoir été contactées pour revenir témoigner et deux élèves y sont retourné. D'autres n'ont pas été recontactées alors qu'elles l'auraient souhaité.

« On nous avait dit qu'on on rappellerait pour intervenir et moi j'ai jamais été rappelée. Or j'y serais bien revenue au lycée pour témoigner aux nouveaux ». (Garance)

« Il faudrait que ce projet se fasse tous les ans. (...) Toutes les secondes devraient y passer 40h pour voir ce que s'est et ceux qui veulent continuer continue et que ça s'arrête pas. (...) C'est pas possible que ça s'arrête. Or j'ai l'impression que maintenant c'est un peu inerte. J'ai l'impression qu'on a tellement fait qu'ils avaient toutes les cartes en mains pour continuer, les élèves comme les profs, ils auraient du continuer. J'ai toujours dit que s'il fallait repasser je pourrais. » (Gaëtane)

• L'arrêt ou le maintien plus difficile de certaines activités

Pour expliquer le manque de continuité de certaines activités du projet, le facteur temps est évoqué, par quatre des cinq enseignantes ou le manque de reconnaissance.

« Autant on peut continuer avec nos élèves, autant il nous manque le temps scolaire pour pouvoir poursuivre des activités hors temps scolaire » indique Catherine qui identifie le même souci pour un autre projet en cours « Se pose, comme ça c'est posé pour le projet JACE, le problème de la rémunération des

105 Durant le projet un créneau de deux heures par semaine était dédié au projet JACE.

enseignants, du temps supplémentaire. (...) C'est pas faute d'avoir demandé, après moi au bout d'un moment j'arrête de me battre.».(Catherine, prof.)

« Moi maintenant je ne m'occupe plus rien de tout ça, on ne se parle plus avec les profs du projet, la confiance est mise à mal. » (Patricia, prof.)

D'autres activités en lien à la prévention contre le décrochage scolaire ont également été mentionnées, qui seront traitées au chapitre suivant IV.2.

IV.1.3 Le rapport à l'évaluation

Les personnes interrogées étant principalement liées au milieu scolaire, l'évaluation fait surtout écho à comment elle est pratiquée dans ce cadre.

Certains commentaires abordent l'évaluation en lien avec d'autres milieux professionnels.

Ces entretiens ont aussi permis de dégager des appréciations sur les démarches évaluatives testées durant le projet JACE ou sur des propositions de démarches pour ce type de projet, qui seront mobilisés pour la partie IV.3 visant à leur analyse.

a) L'évaluation dans le milieu scolaire

Les discours traduisent une insatisfaction globale quant à l'évaluation telle qu'elle se pratique dans le milieu scolaire, tant du point de vue des personnes qui se font évaluer, que de celui qui évalue.

Deux grandes enjeux se dégagent : l'évaluation à travers les notes (cité par toutes les personnes interrogées) et la tendance à l'évaluation des compétences (cité par les enseignantes et le directeur).

• Évaluer en tant qu'enseignante

L'évaluation est une activité avec laquelle les enseignantes ne sont pas toujours à l'aise.

Le directeur témoigne également ne plus exercer de fonction d'enseignement car *« c'étaient les corrections qui me pesaient »*.

Les enseignantes sont face à deux attendus d'évaluation :

- L'évaluation par la notation

Les enseignantes et le directeur déplorent la relation des élèves aux notes :

« Si c'est pas noté ils s'en foutent. Ça me désole mais c'est comme ça. »
(Anouk, prof.)

« On le voit quand ils font des évaluations, quand on leur pose des questions ils nous disent : c'est noté ? » (le directeur)

- L'évaluation par compétences

Les enseignantes et le directeur font référence à l'évaluation des compétences, encouragée par les politiques publiques et le milieu professionnel, mais sur lesquels elles et il restent un peu sceptiques.

« Aujourd'hui, ça y est ça commence à entrer, de mesurer, enfin d'évaluer ces compétences du XXI^{ème} siècle. Nous on s'est posé deux questions : déjà comment les mesurer ? Et après en tant qu'enseignants, comment on met les élèves en situation de développer ces compétences là ?! Car si un jour tu dois évaluer est-ce que tes élèves sont capables de collaborer bha faut peut-être que tu les aies mis en situation de collaboration ! » (Catherine, prof.)

En parlant d'activités qu'elle organise pour travailler la collaboration entre élèves :

« De toute façon rapidement on va nous demander au niveau de l'Éducation Nationale, ça va faire parti des compétences à acquérir. Et donc à évaluer. »

Elle remarque que la dynamique est différente selon les filières.

« En pro ils évoluent vers ça. En techno l'évaluation des compétences c'est que pour les livrets scolaires du BAC. A la fin de l'année de terminale, on découvre un peu les compétences qu'ils ont du acquérir mais ce sont pas des compétences du XXI^{ème} siècle. On les évalue quand même en fin de terminale mais tout du long on nous demande rien. Mais, ça va arriver c'est sur, les entreprises c'est ce qu'elles recherchent. » (Catherine, prof.)

• Se faire évaluer en tant qu'élève

Spontanément, la totalité des élèves parlent de leur rapport aux notes quand il s'agit d'évaluation, et la totalité en parle négativement.

« Concernant l'évaluation à l'école je ne sais pas trop comment expliquer mais pour moi une note ne définit pas notre capacité d'intelligence car on peut très bien rater un contrôle sans forcément être mauvais. » (Clémence)

« Concrètement aujourd'hui j'ai réussi et c'est pas grâce à mes notes scolaires » (Laura)

Yana qui vient de finir ses études indique :

« L'école pour moi c'est l'évaluation à travers les notes et il y a un côté très anxiogène à l'évaluation de cette manière là, qu'on soit bon élève ou mauvais élève » (Yana, volontaire).

b) Les évaluations du projet JACE

Les enseignantes y font plusieurs fois référence mais peu d'élèves en parlent spontanément. Quand je mentionne ces démarches, elles évoquent parfois quelques souvenirs. Les avis sur les démarches d'évaluations du projet et post projet sont mitigés.

Les deux démarches associées à l'évaluation du projet qui sont les plus récurrentes dans les discours des élèves et les enseignantes sont le portfolio de compétences et le label « Lycée de commerce équitable ».

Deux enseignantes mentionnent les rapports au bailleur européen. Catherine, l'enseignante coordinatrice le mentionne directement. Patricia autre enseignante fait elle référence à la dernière réunion internationale du projet qui avait été dédiée à l'écriture du rapport final pour ERASMUS+, à laquelle elle n'a pas participé.

« Il n'y a jamais eu de bilan en interne. Vous vous êtes retrouvés à la fin et je n'ai jamais été invitée à finaliser ce projet. Je n'ai jamais vu la fin de ce projet. »
(Patricia, prof.)

• Le portfolio de compétences

Une présentation du portfolio est proposée en annexe B. Cet outil était l'une des activités formelle du projet européen.

Les enseignantes font référence à cette expérience du portfolio comme une démarche intéressante mais difficile à mener et à se réapproprier.

« Le portfolio en lui-même je ne l'ai pas réutilisé avec des élèves parce que je le trouve un peu lourd à remplir. On l'a bien vu pour le projet JACE, il fallait rester avec eux, ils n'étaient pas capables de le faire tout seul. Or l'idée c'était quand même qu'ils soient en mesure de le faire quand ils veulent et pas de leur imposer. (...) Néanmoins j'ai trouvé le travail sur le portfolio intéressant et ça a influencé ma réflexion sur mes outils d'évaluation. Je ne parlais pas de zéro et c'est dans la tendance des réformes de l'Éducation Nationale, mais c'est vrai que ça a pris vraiment sens et maintenant, c'est quasi systématique. Même en cours quand je suis pas en projet, je fais faire aux élèves des auto-évaluations sur leurs compétences. » (Stéphanie, prof.)

« Ce qui était ressorti du projet JACE avec le portfolio des élèves c'était le fait qu'ils aient acquis des compétences qui d'habitude ne sont pas mesurées dans les systèmes scolaires. » (Catherine, prof.)

Du côté des élèves, cette pratique du portfolio fait plutôt écho à des souvenirs négatifs et se souviennent des temps organisés pour le compléter comme « *chiant* », « *long* », « *galère* ». Deux élèves l'avaient à portée de main pendant l'entretien et me l'ont montré. La plupart indique ne pas s'en être servi.

« J'avais commencé à remplir le portfolio mais je ne l'ai jamais fini donc je n'ai pas pu m'en servir. » (Clémence)

Cependant, tous les élèves indiquent que le projet et les compétences qu'elles et ils y ont acquis ont été mis en avant dans leur recherche d'emploi ou candidatures pour des études dans le supérieur.

« Ce projet c'est quand même une force que tout le monde n'a pas. » (Samuel)

Ce portfolio intégrait un CV avec un QR code qui renvoyait au portfolio en ligne.

Un atelier avec un chef d'entreprise avait été organisé sur la conception de CV.

« Je pensais pas mais des anciens élèves de JACE ont fait des CV, ils ont compris que les activités réalisées dans le projet JACE étaient vraiment des compétences distinctives par rapport à d'autres élèves. » (Catherine, prof.)

« Le portfolio a été détourné de sa finalité, il n'était pas du tout question au départ de faire un CV animé, qui ne sert à personne car il est inutilisable »
(Patricia, prof.)

Pourtant au moins six élèves font mention de l'intérêt de ce travail sur les CV, mais aucun indique avoir utilisé le QR code.

Gaëtane m'indique avoir réfléchi à ce que le projet lui avait le plus apporté en préparation de l'entretien :

« Les CV qu'on a fait à la fin. Moi ça me sauve maintenant ! Au final j'arrive à faire des CV qui me correspondent grâce au CV qu'on a fait. » (Gaëtane)

• Le label "Lycée de commerce équitable"

Une présentation de ce label est proposée en annexe B. La candidature du lycée au label n'était pas une activité du projet européen. Elle s'est formalisée la dernière année du projet. La référence à ce label est plusieurs fois citée par les enseignantes et des élèves quand il s'agit de parler d'évaluation du projet JACE.

« Il y a cette labellisation qui fait que je pense que ça pérennise le projet boutique. La labellisation est un outil important important parce-que le fait d'être évalué ça permet de s'asseoir de temps en temps (...) le label est un outil d'évaluation très pertinent. » Catherine (prof)

Concernant la démarche liée au label, les éléments plus négatifs repérés sont la difficulté à faire vivre le comité de pilotage interne à l'établissement qui avait tenté de prendre les suites de la création de l'association JACE du temps du projet.

Patricia déplore le manque de continuité dans cette démarche :

« Malheureusement on est passé à autre chose, maintenant on court après le label éco-lycée, c'est ça que je trouve frustrant et désolant, c'est beaucoup d'investissement » (Patricia, prof.)

• De nouvelles propositions

Au cours de la discussion, notamment après que les personnes fassent état d'une insatisfaction sur l'évaluation, je leur demandais comment selon elles le projet JACE pourrait être évalué.

J'ai particulièrement demandé leur avis aux ancien-nes élèves car les démarches d'évaluation menées durant le projet avaient été pensées et coordonnées uniquement par les équipes enseignantes et les associations.

La plupart des personnes étaient un peu déroutées par cette question. Plusieurs soufflaient, prenaient un temps de réflexion. Quelques élèves m'ont indiqué ne pas savoir.

« Pfff s'il fallait l'évaluer, lui donner une note ?... je pourrais pas l'évaluer parcequ'il y a tellement de boulot derrière, je peux pas donner de note ou de pourcentage (...) En plus moi je suis pas objectif, je trouve que tout a été bénéfique. » (Samuel)

Plusieurs propositions ont été faites.

« Pour évaluer le projet JACE, ça dépend en fait, qui l'évalue, auprès de qui ? (...) Je pense que les personnes qui doivent évaluer le projet c'est tout le monde, les élèves, leur point de vue personnel : est ce que le projet leur a plu ? Les professeurs aussi : à eux de nous dire est ce qu'ils nous ont trouvé différents en cours ? Le point de vue des associations : est-ce qu'on a respecté leur travail ?

Est ce qu'ils ont trouvé qu'on était investis ? Et puis quelques années après c'est plus compliqué, mais en tout cas à la fin du projet évaluer toutes les personnes qu'on a rencontrées, évaluer les autres écoles du projet si ça les a marqué. » (Laura)

Tout en indiquant « *Faut éviter les chiffres, on peut pas chiffrer un projet comme ça, tellement personnel c'était tellement humain, qu'on peut pas mettre de chiffres la dessus. »* (Laura)

Plusieurs élèves ont mentionné l'idée d'une évaluation « *pas que des élèves mais des profs aussi* » (multiples).

Ce que Patricia regrettait aussi

« Il n'y a jamais eu en interne l'évaluation des acteurs du projet (...) pour moi une évaluation elle met fin à un parcours, et pour moi JACE a un goût d'inachevé. On a fait l'évaluation des élèves mais jamais des enseignants et c'est pas normal. » (Patricia, prof.)

Elle propose ce qu'elle appelle une « *pédagogie blanche, une évaluation par les pairs* » (...) « *On aurait très bien pu prendre projet par projet, créer à la fois un jury, un président de jury et le groupe de pairs, faire un mini questionnaire, évaluer entre pairs les objectifs atteints ou non atteint, et ensuite terminer par une grille d'évaluation par le projet à travers une pédagogie blanche, entre pairs et par les pairs. »* (Patricia, prof.)

Lors du premier entretien, Garance me propose de demander à chaque personne de dire un mot. J'ai donc ensuite systématiquement demandé aux élèves en entretien de m'indiquer un mot à associer au projet JACE et un mot au commerce équitable¹⁰⁶. Voici quelques exemples de mot pour le projet sont : « *reconnaissance* », « *ouverture* », « *évolution* », « *nouveau* », « *inoubliable* ». Ceux pour le commerce équitable sont : « *partage* », « *justice* », « *transparence* », « *aventure* », « *vision* ».

IV.1.4 Le rapport au commerce équitable et autres enjeux sociétaux

Les entretiens avec les élèves et enseignantes¹⁰⁷ révèlent une appropriation réelle mais confuse des enjeux du commerce équitable. Ils montrent aussi des visions différentes des enjeux de la solidarité internationale ou de l'économie abordés durant le projet.

Des enseignantes citent plus rapidement leur rapport au commerce équitable. Certaines justifient leur implication dans le projet en lien avec cette sensibilité déjà existante.

« C'est des choses dont j'étais convaincue, j'ai pas attendu le projet JACE. » (Catherine, prof.)

« J'y étais déjà sensible, c'était pas totalement nouveau. » (Stéphanie, prof)

« Je militais déjà dans une association d'aide alimentaire, tous les samedis. Donc l'entraide tout ça c'était déjà dans mes valeurs, c'est pour ça que je suis rentré dans le projet JACE. » (Samuel)

« Mes parents consommaient bio tout ça donc je connaissais. » (Mathias)

¹⁰⁶ Le document qui liste ces réponses est en annexe B.

¹⁰⁷ Je ne traiterai pas ici de l'appropriation des enjeux du commerce équitable par les volontaires en service civique interrogé-es, car celle-ci n'est pas liée uniquement à leur expérience du projet JACE, mais à leur immersion pendant plus de 10 mois au sein de l'association de commerce équitable. Celle-ci fait par ailleurs l'objet d'une autre recherche, que les données collectées pour ce mémoire ont permis d'alimenter.

Deux enseignantes ainsi que la quasi totalité des élèves indiquent que la thématique du commerce équitable était une découverte.

Pour les personnes n'en parlant pas spontanément (la plupart des élèves), lorsque je les questionne sur ce qu'elles pensent aujourd'hui des grandes thématiques du projet comme celle du commerce équitable, je constate que la thématique reste confuse.

Clémence indique même dans son document envoyé : « *Concernant les grandes thématiques du projet, je ne me souviens pas.* »

Je sépare dans les deux points suivants ce qui me semble être lié à la compréhension du commerce équitable, notamment de ses critères et modalités de fonctionnement ; de ce qui est lié à ses modalités d'action, comme notamment la consommation.

a) Le commerce équitable, ses critères, ses filières

Tous les élèves et enseignantes parlent du commerce équitable en des termes positifs. Si peu d'élèves ont abordé spontanément la thématique du commerce équitable, je repère cependant dans leurs discours des termes proches comme l'éthique, ou certains critères propres au commerce équitable comme la transparence ou le prix juste.

Laura, parlant d'une précédente expérience professionnelle dans une entreprise de démarchage commercial qui ne lui convenait pas.

« Moi je veux bien être commerciale, (...) mais pas forcer à vendre quelque chose qui va pas correspondre à mon client, j'ai quand même cette éthique tu vois, j'ai gardé ce côté ... [elle hésite, lève les yeux en souriant] ... ça faisait rire mes collègues... ce côté Bisounours quoi » et de poursuivre sur son nouvel emploi dans une structure d'aide à la communication digitale pour les entreprises *« C'est quelque chose qui certes va avoir un prix, mais le prix est justifié et on sait que ça va fonctionner, donc j'ai pas cette culpabilité à forcer à la vente ».* (Laura)

Samuel qui travaille dans une boutique de vêtement d'une grande marque :

« Mon boulot ça me plaît, ils travaillent de plus en plus avec des fournisseurs qui font des matières durables, ils essaient de pas trop travailler en Chine. (...) C'est mieux pour leur empreinte écologique comme ça ils peuvent le valoriser (...) C'est un effet de mode, écologique c'est tendance donc ils surfent sur la vague, mais les clientes demandent de plus en plus d'où ça vient et les conditions de fabrication. » (Samuel)

Le témoignage de Gaëtane me semble bien refléter une certaine confusion dans la vision des filières du commerce équitable. Elle m'indique ses réactions après avoir vu un reportage sur le commerce équitable, qui n'est pas en accord avec la vision qu'elle s'en fait.

« Au final nous tout ce qu'on a mis en place pendant trois ans à se dire que le commerce équitable ça va de telle personne à telle personne (..) bha en fait ils te sortent que le commerce équitable ça part de l'usine qui va à un racheteur qui va à un livreur, qui va à la grande surface et qui va au consommateur. Ouais bha non, ça marche pas. (...) Chaque étape prend tant et le producteur ça lui revient que 5 centimes. (...) Le mec il est tout seul, personne ne l'aide vous venez juste chercher son café. (...) Vous prenez son café et vous l'associez avec d'autres

*cafés qui viennent d'ailleurs. (...) Elle est pas bonne cette image là, le commerce équitable c'est pas ça de base. (...) Pour moi quand tu parles de commerce équitable, le consommateur il sait exactement d'où ça vient, c'est la base. (...) Pour le producteur, peut importe que ce soit du café, des pommes, des fraises, il a fait son produit de A à Z, il a donné de son temps et de sa force (...) le produit doit pas être retravaillé. ».*¹⁰⁸

b) Le commerce équitable et ses modalités d'action

• La consommation individuelle

La consommation individuelle est le moyen d'action le plus souvent associé au commerce équitable dans les témoignages.

Quand je demande à Samuel « *Et que penses-tu maintenant du commerce équitable ?* », il me répond en reformulant ma question « *Est-ce que je consomme équitable maintenant ? Bha oui tous les jours je fais attention dans ma façon de consommer* ».

Les modes de consommation semblent avoir évolués depuis l'expérience du projet. Tous les élèves et enseignantes indiquent que leur consommation est plus responsable.

Certains disent acheter parfois des produits issus du commerce équitable, les plus cités étant le café, le thé et le chocolat. D'autres indiquent d'autres modalités de consommation responsable comme le seconde-main, le bio, le local.

« Aujourd'hui j'ai une façon différente de consommer, d'expliquer aux gens, après c'est pas le monde des bisounours, je suis la première à consommer des choses dès fois qu'il faudrait peut être pas consommer... » (Laura)

« Pour tout je réfléchis (...), acheter un ordinateur, un téléphone, quand je vais faire mes courses, le café je regarde, c'est un truc con hein mais c'est une habitude que j'ai prise, je me dis "Il vient d'où ?" » Et s'il est pas du commerce équitable, il reste là » (Gaëtane).

« C'est compliqué de tout acheter en commerce équitable. (...) Moi je privilégie les petits commerçants. Je veux pas acheter en grande surface où les produits ils ont fait 9000 km avant d'arriver. (...) Moi pour y avoir travaillé dans ces grosses boites bah j'achète rien là bas, ça vient que de Chine et c'est revendu hyper cher après. (...) Mes amis sont comme moi, on est plutôt minimalistes, la vie saine quoi » (Samuel)

« On consomme peut être différemment, le fait qu'on ait gardé des liens avec le Pérou réactive cette économie solidaire qui nous interpelle dans notre quotidien (...) on va plus vers les AMAP¹⁰⁹, on fait plus attention aux producteurs qui sont près de chez nous, lorsqu'on a des cadeaux à faire on essaie de privilégier l'artisanat.» (Patricia, prof.)

Le rôle de prescripteur, par exemple des élèves par rapport aux parents, est plusieurs fois cité (à noter qu'il est toujours associé à la figure maternelle...) :

¹⁰⁸ La transformation ou l'association de diverses origines de café sont des pratiques tout à fait courantes et autorisées dans les filières de commerce équitable. Les filières nécessitent de fait plusieurs intermédiaires commerciaux (transport, transformation, distribution). Dans le prix final d'un produit, le pourcentage attribué à la partie production peut apparaître comme assez faible du fait de la structuration de la filière (notamment si les produits sont transformés).

¹⁰⁹ AMAP : Association de Maintien de l'Agriculture Paysanne

« Même ma mère le projet l'a influencée, quand elle achète équitable elle me le dit » dit Laura avec un grand sourire.

« Ma mère en a marre que je la saoule avec mon commerce équitable » (Tatiana)

« Pendant le projet c'était facile je demandais à ma mère de prendre des trucs du commerce équitable pendant qu'elle faisait les courses. Maintenant que je vis seul c'est plus compliqué » (Julien)

La prescription va jusqu'à d'autres proches :

« Mon copain il consomme bio (...) et depuis que je lui ai parlé du projet, il consomme plus équitable. (...) Je lui ai demandé pourquoi il achète ce chocolat équitable ? Il m'a dit "parce qu'il est hyper bon, et un jour j'ai lu ce qu'il y avait sur le paquet, je sais pas si c'est vrai, mais au moins je culpabilise moins". Et moi je lui ai dit : "Je peux te dire que c'est vrai pour le coup". » (Laura)

Les prix des produits équitables ou autres associés, sont souvent cités comme un frein, mais pas par tous les jeunes.

« On avait remarqué au final que le prix n'est pas beaucoup plus cher, c'est une question de choix, ceux qui disent que c'est cher ce sont les mêmes qui mettent des kinder bueno dans leur caddie. Enlève, met un bon chocolat équitable, et tu verras c'est le même prix au final, (...) et pour le même prix tu as un produit qui derrière a une équipe, a une personne, a une valeur. » (Laura)

• Autres modalités d'action

Parmi les autres modalités d'actions du commerce équitable, comme la sensibilisation, le plaidoyer, l'engagement bénévole... ils ne sont pas cités en ces termes mais certains propos peuvent illustrer l'appétence des personnes pour ce genre de moyens d'actions.

« L'écologie, l'aspect protection ça va me toucher mais je suis pas dans celles qui vont crier, manifester... Je fais mon petit truc tranquille, je culpabilise pas non plus quand je le respecte pas forcément » (Laura).

Gaëtane témoigne s'engager dans des actions d'aide alimentaire (bénévolat, don, courses contre la faim). Elle est sensible au gaspillage alimentaire.

« Quand je suis rentrée du Pérou, j'ai fait acheter des poules à mes parents, pour pas qu'il y ait de gaspillage » (Gaëtane)

Samuel qui avait déjà une expérience régulière d'engagement associatif indique :

« J'aimerais continuer à faire du bénévolat, mais là avec le boulot c'est compliqué j'ai plus le temps » (Samuel)

Plusieurs personnes indiquent être plus attentives aux informations qu'elles associent au projet : sur le commerce équitable, le Pérou...

« Tous les reportages du Pérou tout ça je regarde. (...) J'essaie de savoir, je lis les articles. » (Gaëtane)

« J'ai vu un reportage à la télé, ils montraient bien que c'est très compliqué pour faire partie du commerce équitable, y'a plein de règles à respecter (...) nous on a vu concrètement ce que c'était » (Samuel)

Quand Laura, parle des producteurs rencontrés au Pérou, elle indique à ses proches :

« Essai de te mettre à la place des producteurs : "Ce sont des gens qui bossent dur, qui ont des familles, ce sont des gens comme toi et moi", il faut arrêter avec l'image qu'on nous montre à la télé du pauvre petit paysan. » (Laura)

L'enseignante Patricia indique qu'elle a été marquée par sa découverte d'une filière de café produite au Pérou pour le marché national par la coopérative visitée.

Elle en tire *« le constat qu'en fait on avait les moyens de changer le monde mais que personne ne voulait bouger. »* (Patricia, prof.)

Le plaidoyer politique est identifié par une enseignante, élue conseillère municipale.

« C'est quelque chose que j'aimerais porter dans mes autres activités(...) Ce sont des préoccupations que j'ai au quotidien, même au niveau de mon engagement politique. » (Catherine, prof.)

Concernant les élèves, même ceux m'ayant indiqué avoir été marqué par leur rencontre avec les parlementaires européens, la dimension politique n'est jamais abordée. J'ai demandé à ces quelques élèves si elles et ils avaient voté aux dernières élections européennes et tous ont fait non de la tête.

Enfin, le commerce équitable apparaît comme un secteur d'activité désirable professionnellement pour trois élèves.

« Moi ça me ferait kiffer d'être commerciale dans le commerce équitable, aussi pour changer l'image car les gens se disent qu'un commercial dans le commerce équitable c'est forcément "un babos qui parle aux plantes" » (Laura).

IV.2 La mise en évidence d'effets ?

La prévention contre le décrochage scolaire était un objectif prioritaire du projet.

La réussite scolaire des élèves, et leurs échecs, sont des sources de préoccupations pour les sociologues de l'éducation. Il m'a donc semblé pertinent de profiter de cette reprise d'études en sciences de l'éducation pour regarder ce projet et les données collectées par le prisme de cet enjeu du décrochage scolaire.

Les élèves interrogés ont tous eu leur BAC. Or six d'entre eux se considéraient et étaient considérés par leurs enseignantes comme étant en risque de décrochage scolaire. Je me suis donc particulièrement intéressée aux réussites de ces élèves en tentant d'identifier ce qui pouvaient y avoir contribué.

Ceci m'a amené à m'intéresser à la notion d'effet utilisée en sociologie de l'éducation pour rendre compte de l'influence de certains facteurs facilitant la réussite scolaire des élèves, au-delà de leurs caractéristiques socioculturelles.

Des éléments des entretiens relatifs aux stratégies des familles, du directeur ou des enseignantes me permettent d'illustrer ou de supposer un effet secteur (privé), un effet établissement et des effets enseignantes.

Une proposition sera faite de considérer un potentiel effet projet dans la réussite scolaire des élèves ayant participé activement au projet JACE.

Une analyse des données statistiques d'Aide au Pilotage et à l'Auto-évaluation des Établissements (APAE) de l'établissement ou provenant d'autres sources indiquées dans la partie Descriptive de la méthodologie, permet de conforter ou de relativiser ces effets.

Je ferai donc référence à ces données au fur et à mesure des propos des personnes.

Le détail et sources de ces données sont disponibles en annexe D.

IV.2.1 Un effet secteur¹¹⁰?

L'effet secteur consiste à considérer que le type de secteur auquel est rattaché l'établissement : public ou privé, a une part explicative dans la réussite scolaire des élèves.

Je commencerai par caractériser ce secteur privé du lycée étudié. Puis je m'intéresserai au profil des élèves qui y sont accueilli et à la performance de ce lycée privé, par rapport aux données départementales, académiques et nationales, tous secteurs confondus.

a) Caractéristiques propres au secteur privé

Les secteurs public ou privé se distinguent de par leur histoire et relation avec la société et l'État. La loi Debré (1959), permettant au secteur privé de passer contrat avec l'État, a rassemblé en son sein ces deux secteurs pourtant antinomiques dans leur création. Cette réconciliation n'est cependant que de façade, car il sévit depuis une « guerre scolaire », autrefois basée sur l'idéologie de la laïcité, et maintenant économique dans un « marché de l'éducation » de plus en plus concurrentiel (Rouillard, 2010). L'intérêt médiatique et politique sur l'effet du secteur place en effet au cœur du débat l'efficacité du privé en matière de performance scolaire. Ceci implique une médiatisation de l'évaluation des taux de réussites au BAC par exemple et une prise de conscience par les usagers et

¹¹⁰ Cette partie sur l'effet secteur privé est inspirée des cours et références proposées par Rozenn Décret-Rouillard - UE Éducation scolaire et société

contribuables des performances plus ou moins bonnes des établissements scolaires de leur territoire. En fonction, ces familles mettent en place des stratégies, amenant tout un jeu de dérogation à la carte scolaire ou de priorité donnée à un secteur plutôt qu'un autre, en l'occurrence au privé (Dutercq, 2014).

Le choix du privé dans les stratégies familiales peut alors s'expliquer par l'idéologie et la tradition scolaire, mais plus encore par l'investissement prometteur qu'il représente pour l'avenir de leurs enfants (ibid.).

L'attrait pour le secteur privé semble effectivement être au cœur des stratégies des familles des ancien·nes élèves interrogé·es. La raison principale invoquée dans les entretiens quant au choix du secteur privé, est celle des difficultés scolaires des jeunes.

« J'ai pas eu le choix [rires], j'étais une merdeuse et mes parents pétaient un peu les plombs (...) A l'époque les parents pensaient que le privé c'était la chose à faire quand on était en décrochage scolaire, on a tendance à croire que le public est moins rigoureux. (...) J'ai toujours été dans le privé, dès le collège j'étais pas dans des classes normales, j'étais dans des classe "à difficulté scolaire", les classes A, c'était les classes avec les gens paumés, les branleurs, les gens avec de vrais difficultés mentales. » (Laura)

« Le privé pour des personnes comme moi c'est mieux, y'a un suivi qui est proposé, les profs sont plus attentifs (...) on est pas 32 par classe, là on était 13 dans ma classe » (Samuel)

« Ma mère m'a dit tu verras dans le privé les effectifs sont moins importants, les profs sont plus attentifs » (Garance).

Dans le cas du lycée Sainte-Lucie, je constate qu'effectivement les classes sont moins chargées que dans les autres établissements (Annexe D - Fig. 1).

L'effet secteur s'observe aussi dans la stratégie de communication de l'établissement qui s'inscrit dans une volonté de confirmer son statut sous contrat qui l'engage à répondre à un « besoin scolaire reconnu », garant de la part publique de son financement ; d'autre part à affirmer son « caractère propre » pour assurer son auto-financement, conformément à ce qui fut négocié par le secteur privé avec l'État (Dutercq, 2014).

Ce caractère propre sera détaillé dans le point suivant, en lien avec l'effet établissement.

D'autres caractéristiques du secteur privé s'observent et transparaissent dans les discours des personnes interrogées.

• La division interne du travail

Les fonctions de direction dans le secteur privé sont différentes que celles du secteur public, je n'ai pas l'occasion de les détailler ici. Durant le projet, le directeur intervenait essentiellement sur des missions de représentation pour accueillir les délégations étrangères, ou des personnalités (consul du Pérou, parlementaire européen...).

La coordination du projet ayant été déléguée à une enseignante, jusque dans sa stratégie budgétaire.

Quatre des enseignantes interrogées témoignent des qualités de leur directeur qui « *laisse faire son équipe* », « *on a une grande liberté sur nos projets* », même si elles peuvent regretter certains choix pédagogiques, comme récemment sur le numérique, ou dans le manque d'heures disponibles pour s'investir sur les projets.

Durant le projet JACE, un système d'heures supplémentaires rémunérées et de primes étaient allouées aux enseignantes mobilisées sur le projet, en partie grâce à la subvention européenne. Je n'ai pas l'information sur le montant et le nombre d'enseignantes concernées. Cependant, toutes se considéraient comme des bénévoles sur le projet, une partie seulement de leurs heures supplémentaires étant rémunérées, et de nombreuses activités du projet se réalisant sur les vacances scolaires.

Lors des entretiens, deux visions de la coordination de projet se sont clairement exprimées, entre Catherine, la coordinatrice et sa collègue Patricia. Cette divergence est liée à cette division interne du travail et aux relations avec le poste de direction.

« Globalement pour avoir vécu ces projets, ce qui manque vraiment c'est quelqu'un qui a une place de pilote mais avec une autonomie sur les moyens d'action parce que tu peux mettre en place plein d'indicateurs, mais si tu n'es pas complètement libre de mettre en place des mesures correctrices pour te permettre d'atteindre tes objectifs, il ne se passera rien quoi. » (Catherine, prof.)

Catherine avait pu effectuer ce rôle de pilotage du projet JACE, sans pour autant avoir tous les moyens d'action nécessaires. Le projet étant fini, elle n'en est plus la coordinatrice et constate que les activités ont du mal à se pérenniser.

« Il manque peut être une vision un peu plus globale des choses. Mais moi j'ai plus ce rôle, voilà je fais autre chose de ma vie, j'ai plus envie de porter ça au niveau du lycée. » (Catherine, prof.)

« Une des limites de ce projet c'est aussi le fonctionnement de Sainte-Lucie. Catherine a un mode de fonctionnement très hiérarchique, très classique et moi je suis beaucoup plus participative et intelligence collective donc du coup notre approche est complètement différente. Moi je n'ai pas besoin de mon chef pour savoir ce que j'ai à faire (...) Pour moi le chef d'établissement est un pair, c'est pas un chef, car j'en ai pas besoin » (Patricia, prof.)

Au sein du lycée, les enseignantes référentes d'activités liées au projet sont reconnues par un système de nomination qui sont des facteurs de différenciation dans l'établissement. Par exemple les suites du projet ont permis la nomination de Catherine comme *Référente pour l'action européenne et internationale* et de Patricia comme *Référente décrochage scolaire*. Patricia fait état de tensions du fait de ces nominations, qu'elle ressent elle-même et suppose chez des collègues.

Les frontières entre sphère professionnelle et personnelle sont aussi plus poreuses dans le secteur privé. L'épouse du directeur est l'animatrice pastorale, le mari de Patricia, enseignante, est inclus dans le projet depuis le début comme bénévole, avant que des conflits l'en écarte. Une parent d'élève a été mobilisé sur le projet, non pas avec un statut ponctuel d'accompagnatrice, mais également avec celui de bénévole.

Le lycée Sainte-Lucie est d'ailleurs rattaché à une association loi 1901 du même nom. Ce statut d'un lycée *association* était d'ailleurs parfois revendiqué durant les réunions du projet,

notamment par l'enseignante coordinatrice. Ainsi, agir au sein de cette association du lycée pour un tel projet pouvait être vu comme du bénévolat par ces enseignantes.

Durant le projet, une association JACE a été créée, notamment pour le besoin d'un dépôt de demande de subvention complémentaire pour le voyage au Pérou. Des statuts ont été rédigés et les élèves ont été impliqués dans la gouvernance aux côtés du personnel de l'établissement. Le directeur est le président et une élève vice-présidente. Une enseignante est trésorière et une élève vice-trésorière. Si je m'étais étonnée de cette répartition des responsabilités du temps du projet, je n'ai pas recueilli de témoignages le mettant en critique. Une élève interrogée était vice-présidente de cette association et témoigne que cette responsabilité a été source d'une grande fierté pour elle.

• la primauté de l'éducation sur l'instruction

Cette primauté se retrouve dans les discours et dans certains comportements observés durant le projet.

« L'enseignement est un tuteur d'éducation, c'est pas une finalité (...). Ma mission d'enseignante je ne l'ai jamais envisagée en terme de résultat mais en terme de chemin. » (Patricia, prof.)

« Je ne me vois pas que comme une prof, je suis avant tout une éducatrice » (Juliette, prof.)

Les relations entre enseignantes et élèves se sont également modifiées durant le projet, notamment à l'occasion des temps informels et particulièrement des voyages.

Parmi les éléments de discours certains pourraient également être mis en relation avec les caractéristiques propres à l'enseignement catholique au sein du secteur privé. Les termes du « *don de soi* », « *l'amour* », « *l'aide* », « *l'entraide* », « *mission* », qui sont récurrents dans certains témoignages, ne sont pas sans faire échos aux valeurs chrétiennes ou propres à la congrégation de l'établissement. Ces valeurs sont d'ailleurs mises en avant dans la communication de l'établissement.

Nous verrons que ces différentes visions de l'éducation et de la division interne du travail au sein du projet JACE qui s'inscrivent dans les caractéristiques du secteur privé, peuvent également influencer les pratiques évaluatives des enseignantes, et leur appréciation du projet à l'heure d'en faire le bilan.

b) La performance du secteur privé

Le secteur privé fait-il mieux réussir les élèves ? Les travaux scientifiques¹¹¹ portant sur les performances scolaires supposées du secteur privé, relativisent cette réputation. Ils démontrent notamment que les établissements du privé scolarisent d'avantage d'élèves favorisés et moins d'élèves défavorisés : que ce soit lors de leur recrutement ou par des opérations de sélection au cours de la scolarité.

Or il a été prouvé scientifiquement (Bourdieu & Passeron pour ne citer qu'eux) que les caractéristiques sociales des élèves ont une part explicative dans les réussites ou difficultés scolaires. Le directeur indique être sceptique sur ce point :

¹¹¹ Référence à la thèse de Rozenn Décret-Rouillard. Elle indique que les travaux scientifiques à ce sujet sont encore récents et rares.

« Souvent on l'entend dans les recherches, surtout quand on se compare au public, on a un peu l'image d'avoir un public beaucoup plus aisé mais c'est complètement faux. (...) Il faut bien regarder l'établissement, si on se compare aux autres établissements, on fait partie des pauvres du secteur. »

Je me suis donc intéressée au profil d'élèves accueillis au lycée Sainte-Lucie pour voir si la population accueillie était comme celle du secteur privé, plus favorisée en comparaison avec les données nationales. Je n'ai en revanche pas fait d'analyse en comparaison avec les populations accueillies sur les autres lycées privés du secteur.

Les données étudiées permettent effectivement de constater que la population scolaire accueillie dans ce lycée, est issue de catégories sociales plus favorisées qu'au niveau départemental, académique et surtout national (tous secteurs confondus).

Je me réfère ici aux données présentées dans l'Annexe D :

- L'établissement accueille des élèves dont les professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) des parents sont dans une tendance plutôt plus favorisée et moins défavorisée qu'au national et que dans l'académie (Fig. 7 et tableau page 108)

- L'établissement accueille nettement moins de boursiers dans les filières technologiques et un peu plus de boursiers dans les filières professionnelles en comparaison avec les données du national, de l'académie et du département. (Fig.8)

- L'hétérogénéité sociale y est plus faible : les élèves accueillis dans les deux filières de cet établissement sont d'origines sociales moins différentes que dans le département, l'académie et surtout qu'au national (Fig.9)

- Le taux d'élève résidant dans des Quartiers Prioritaires de la Politique de la Ville y est très faible, notamment pour les filières technologiques, en comparaison avec le département, l'académie et surtout au national (Fig.10). Le lycée étant situé proche du centre ville (Fig.3).

Il pourrait donc être interprété que la réussite des élèves du lycée peut en partie s'attribuer à celle de cet effet secteur et notamment aux origines sociales plus favorisées des élèves.

Cependant, en nous intéressant aux caractéristiques de l'établissement et de la cohorte liée au projet, cette interprétation peut être nuancée, voire contredite.

IV.2.2 Un effet établissement ?

Des témoignages indiquent qu'au delà de l'attrait pour le secteur privé, c'est l'établissement en tant que tel qui a été privilégié dans les stratégies familiales.

Gaëtane et ses parents cherchaient un établissement qui pouvait « mieux la cadrer » après une année de seconde difficile dans un précédent lycée. Elle a trouvé dans le lycée Sainte-Lucie ce qu'elle cherchait même si elle a du refaire une seconde pour accéder à la filière technologique qu'elle souhaitait rejoindre.

Laura indique que ses parents ont eu le choix entre différents lycées privés et « mes parents ont préféré m'envoyer à [Sainte-Lucie], ça avait l'air plus strict, plutôt carré ».

Samuel, en situation de décrochage scolaire, cherche à reprendre une scolarité au lycée à 18 ans « *J'ai fait tous les lycées de la ville et [Sainte-Lucie] a été le seul à m'accepter* ».

Je note par ailleurs qu'aucun témoignage d'élève n'a porté sur la dimension religieuse et sur la congrégation à laquelle est rattaché l'établissement. Ceci semble aller dans le sens d'une analyse réalisée par les chercheurs Langouët et Leger en 1997 selon laquelle « une grande partie des familles françaises fait appel sans distinguer idéologique aussi bien à l'offre privée qu'à l'offre publique » (Dutercq, 2014). Une enquête auprès des parents¹¹² serait nécessaire.

Ainsi l'établissement semble attractif, notamment pour son potentiel de réussite scolaire et sa capacité à accueillir des élèves en grande difficulté scolaire.

Je me suis donc intéressée à d'où pouvait provenir cette attraction, si l'établissement accueillait effectivement des populations scolairement moins favorisées et si le potentiel de réussite annoncé se vérifiait.

• Une recherche d'attractivité auprès des familles

Le lycée valorise sur son site internet ses atouts et son appartenance à une congrégation religieuse qui *s'adapte aux besoins des temps et des lieux* et *qui s'occupe de la jeunesse*. Le lycée centre le discours sur la personnalisation de l'accompagnement des élèves et met en avant plusieurs dispositifs et labels obtenus : lycée des métiers, lycée de commerce équitable, label euroscol. L'établissement est d'ailleurs en démarche pour un nouveau label sur le développement durable.

La prise en compte des familles revient fréquemment dans le discours du directeur, par rapport au choix des pédagogies, l'ouverture de nouvelles filières, notamment post-BAC.

Le directeur mentionne les frais d'inscription qui selon lui ne sont pas si élevés.

« On est dans un secteur entouré par trois gros lycées privé et public (...) Il faut bien regarder l'établissement. Si on se compare aux autres établissements, on fait partie des pauvres du secteur. »

Garance, une élève de catégorie moyennement favorisée, indique que les tarifs du lycée n'ont pas été un frein « *je pense que ma mère aurait préféré que j'aille dans le public mais niveau tarif ce lycée ça va, c'est pas le plus cher* ».

Une étude comparative des frais d'inscription de ce lycée indique qu'il se situe pourtant dans la moyenne des tarifs des lycées privés sous contrat du département. (Annexe D – Fig.2)

• La population scolaire accueillie par l'établissement

Nous avons vu au point précédent que le lycée accueillait des élèves d'un niveau social globalement plus favorisé, caractéristique du secteur privé.

Cependant le lycée met en avant le fait d'accueillir une population plus fragile scolairement. Plusieurs indicateurs nous permettent d'avoir des éléments à ce sujet.

112 J'ai eu l'occasion de réaliser un seul entretien avec la mère d'un des élèves, qui n'a pas cité la question religieuse comme faisant partie de ses motivations, celles-ci étant plutôt liées au décrochage scolaire de son fils.

Le Ministère de l'Éducation Nationale a mis en place un indicateur : l'indice de position sociale¹¹³ qui permet de renseigner si les élèves évoluent dans un contexte familial favorable aux apprentissages scolaires.

Une analyse comparative des indices de l'établissement permet de constater que le contexte familial de la population scolaire accueillie dans ce lycée est aussi favorable qu'au national pour la voie technologique et beaucoup plus favorable qu'au national pour la voie professionnelle. En comparaison avec le territoire, on observe cependant que ce contexte est moins favorable dans l'établissement pour la voie technologique que dans le département ou l'académie, mais il reste plus favorable pour la voie professionnelle. A noter que l'indice de position sociale du département et de l'académie où se trouve ce lycée sont plus favorables qu'au national (Annexe D – Fig.11)

Cependant d'autres indicateurs amènent à constater que la population scolaire accueillie dans ce lycée est moins favorisée scolairement.

- le pourcentage d'élèves en retard d'un an et plus à l'entrée en seconde pour la voie technologique y est nettement supérieur que dans le reste du territoire et surtout au national. Sur la même année de référence (2020) ce taux était supérieur en voie professionnelle et encore plus sur les années précédentes. (Annexe D – Fig.12)

- le niveau scolaire des élèves à l'entrée en seconde est plus faible pour la voie technologique qu'au national et surtout que dans le reste du territoire. Ce niveau est encore plus faible en voie professionnelle. (Annexe D – Fig.13)

Ainsi, l'analyse est contrastée. L'indice de position sociale indique que la population accueillie est dans un contexte autant voire plus favorable qu'au national, notamment pour la voie professionnelle. Cependant au regard d'autres indicateurs, on observe que la population scolaire accueillie en seconde accuse un retard et un niveau scolaire plus important qu'au national et notamment dans le territoire.

• La performance de l'établissement

Le directeur a le souci de l'image de son établissement, qu'il associe notamment à sa performance.

« On fait partie des 4 établissements performants de la région, en lycée techno on est repéré comme ça. En lycée pro on est annoncé comme sélectif mais j'en tiens pas compte car vous savez quand même que quand on arrive à faire des projets avec les filières pro et qu'ils réintègrent le lycée techno on a tout gagné, mais on part avec un effectif qui n'est pas le même à l'arrivée donc on est en perte. »

Je me suis intéressée de plus près à cette performance du lycée.

Effectivement, sur la période 2015-2018, les taux de réussite au BAC de ce lycée, toutes séries confondues et dans les deux voies technologiques et professionnelles, sont nettement supérieures aux moyennes nationales, de presque + 5 points pour le BAC techno et + 10 points pour le BAC pro (Annexe D, Fig. 4).

113 L'indice de position sociale est un indicateur réalisé par le Ministère de l'Éducation Nationale à partir des catégories socioprofessionnelles des deux parents. Il permet d'indiquer plus finement si les élèves se trouvent dans une situation favorable aux apprentissages. Plus l'indice est élevé, plus l'élève évolue dans un contexte familial favorable aux apprentissages.

La déperdition évoquée par le directeur fait référence au taux d'accès au BAC¹¹⁴ des élèves scolarisés dans l'établissement. Ceux-ci sont en effet moins importants pour la voie pro que pour la voie technologique.

Le manque de reconnaissance des capacités de l'établissement à faire progresser un élève en le faisant passer d'une formation à l'autre est en train d'évoluer. Le MEN indique en effet que le changement de parcours des élèves pourra être valorisé dans cet indicateur¹¹⁵. (Annexe D – Fig.6)

Ainsi au regard des données, cet établissement peut en effet se prévaloir d'une meilleure performance par rapport au national.

Cependant, il est nécessaire de relativiser cette performance au regard des caractéristiques de la population scolaire accueillie. Comme nous l'avons vu aux points précédents celle-ci est socialement plutôt plus favorisée et moins défavorisée qu'au national ou que dans l'académie. Au niveau scolaire, les élèves accueillis ont un contexte familial plus favorable aux apprentissages mais accusent plus de retard et un niveau scolaire plus bas à l'arrivée au lycée.

• La valeur ajoutée de l'établissement

La valeur ajoutée est un indicateur mis en place par le Ministère de l'Éducation Nationale considérant que *pour juger de l'efficacité d'un lycée, la réussite de chacun de ses élèves doit ainsi être comparée à celle des élèves comparables scolarisés dans des lycées comparables*. La valeur ajoutée mesure la différence entre les résultats obtenus et les résultats qui étaient attendus, compte tenu des caractéristiques scolaires et sociodémographiques des élèves (...). Ce calcul statistique s'efforce d'éliminer l'incidence des facteurs de réussite scolaire extérieurs au lycée pour essayer de conserver ce qui est dû à son action propre. (source MEN¹¹⁶).

Pour Hadji, « le fait de résumer en valeur ajoutée va représenter un progrès décisif dans l'évaluation de l'établissement » (Hadji, 2016, p. 39) car « la qualité ne se réduit pas au rendement et à la performance » (ibid. p.35).

Sur la même période 2015-2018, on constate que les taux de valeur ajoutée de l'établissement sont positifs pour les filières technologiques mais négatifs pour les filières professionnelles (Annexe D – Fig.6).

Concernant le taux d'accès au BAC, on observe que le lycée a tendance à amener les élèves entrés en seconde jusqu'au BAC au sein de son établissement, au-delà de ce qui était attendu pour les filières technologiques, mais en deçà de ce qui était attendu pour les filières professionnelles au regard de la population accueillie (sans lien avec le fait que certains quittent l'établissement en cours de scolarité).

114 Le taux d'accès au BAC renseigne la probabilité qu'un élève obtienne le baccalauréat à l'issue d'une scolarité entière dans l'établissement, y compris en redoublant. Il se calcul à partir de la seconde, de la première ou de la terminale. Op.Cit.

115 Source MEN www.education.gouv.fr/methodologie-des-indicateurs-de-resultats-des-lycees-11948 consulté en juin 2021

116 <https://www.education.gouv.fr/les-indicateurs-de-resultats-des-lycees-1118> consulté en mars 2021

Il semble donc que la performance du lycée au regard de la population scolaire accueillie, se confirme pour les filières technologiques que le lycée a tendance à mieux faire réussir que ce qui est attendu. Cette performance en revanche est à relativiser pour les filières professionnelles que le lycée fait moins réussir qu'attendu.

Nous verrons dans la partie sur l'effet projet que celui-ci a amené l'établissement à de nouvelles stratégies pouvant contribuer à renforcer les capacités de cet établissement dans ses capacités à accueillir et faire réussir des élèves en plus grande difficulté.

IV.2.3 Un effet enseignante ?

De nombreux témoignages d'élèves indiquent que certaines de leurs enseignantes, notamment celles parmi les plus impliquées dans le projet et questionnées dans le cadre de l'enquête longitudinale (prospective et rétrospective), ont joué un rôle clé dans leur parcours scolaire et contribué à ce qu'elles et ils puissent raccrocher à l'école. Ces élèves s'en sentent très reconnaissants, trois ans après avoir quitté le lycée. Certaines et certains ont gardé des contacts amicaux et s'envoient des nouvelles régulièrement.

« Ces profs là ils m'ont donné une importance et j'y pense encore aujourd'hui, je me dis : sans ces profs là je serais pas cette personne là aujourd'hui, je serais pas une adulte. (...) Certains profs ont réussi à plus voir la personne qu'on était et pas l'élève. (...) C'est des gens qui m'ont accompagnée, aujourd'hui je les remercie encore. » (Laura)

« Je suis hyper reconnaissant envers mes profs. Quand il y a eu le voyage au Pérou j'ai dit que je pouvais pas y aller, c'était trop cher (...) Mais elles m'ont dit qu'il fallait vraiment que je vienne et on m'a payé voyage » (Samuel)

Certaines enseignantes revendiquent des choix pédagogiques axés sur cette préoccupation de la lutte contre le décrochage scolaire. C'est le cas de Patricia, désormais détachée à plein temps sur le projet Défi d'Orme dédié aux élèves en décrochage (voir point suivant).

« Pour grandir de développement humain, en terme de temps, donner du temps à une personne pour pointer les difficultés, pour essayer d'inventer des stratégies, de nouveaux départs, comment contourner la difficulté, comment apprivoiser une évaluation, comment porter un autre regard sur soi (...) arriver à travailler en individualisant le travail, en créant des supports adaptés aux profils d'apprentissages du jeunes, (...) prendre en compte tous les dys qui envahissent les classes, car ils ne font pas tous partie d'Ulis. (...) Tout ce travail humain que je peux faire avec le projet Défi d'Orme, que je faisais déjà dans ma classe ».
(Patricia, prof.)

Cependant, ce supposé effet enseignante ne pourra pas être confronté avec des données objectives, les élèves du projet étant répartis dans de nombreuses classes.

Je constate cependant que parmi les six élèves présentant un risque de décrochage scolaire pendant le projet, quatre d'entre elles et eux ont témoigné que leurs enseignantes avaient joué un rôle clé dans leur maintien dans leurs études jusqu'à leur BAC qu'elles et ils ont eu.

IV.2.4 Un effet projet ?

Je m'intéresserai dans cette partie à analyser le projet JACE selon deux approches, en lien notamment avec son objectif de lutte contre le décrochage scolaire.

Dans un premier temps je m'intéresserai à l'éventuel effet projet qu'il pourrait constituer, dans la prolongation des autres effets évoqués plus avant.

Puis je m'intéresserai aux stratégies développées par l'établissement suite à ce projet, qui pourraient être de nature à renforcer ses performances scolaires et son attractivité, et donc possiblement son effet établissement.

a) La triple promesse d'une réussite scolaire

Nous l'avons vu au point précédent, le secteur privé et l'établissement mettent en avant leur capacité à mieux faire réussir scolairement leurs élèves.

C'est aussi la promesse du projet JACE, tel qu'il a été présenté à l'agence ERASMUS + et ce pourquoi il a été financé. L'éducation au commerce équitable était ici vu comme un moyen pour tendre vers l'objectif prioritaire *d'aider les établissements scolaires à lutter contre le décrochage scolaire et les problèmes rencontrés par les élèves défavorisés* (inscrit comme objectif prioritaire du projet ERASMUS +).

Au delà des performances du secteur et de l'établissement, ce projet a-t-il vraiment permis de lutter contre le décrochage scolaire, notamment pour les élèves les plus à risque ?

Je me suis donc intéressée à confronter cette triple promesse au regard des performances de l'établissement sur l'année du BAC 2018 et au regard des caractéristiques sociales et scolaires des élèves ayant participé à ce projet.

Mon analyse se fera à deux niveaux : celui de la cohorte d'élèves de ce lycée ayant passé son BAC en 2018 et celui du panel interrogé pour ce mémoire.

• La cohorte 2015-2018

Le projet JACE a démarré dans l'année scolaire 2015-2016 et a été ouvert à toutes les secondes, technologiques et professionnelles.

A la rentrée scolaire 2015, le lycée avait en effectif 202 élèves de secondes répartis entre 62 en voie technologique et 141 en voie professionnelle¹¹⁷.

Environ 90 élèves ont rejoint le projet au tout début. En février 2016 soit quelques mois après le lancement, un listing transmis par une enseignante faite état de 73 élèves encore inscrits : 30 élèves en techno et 43 élèves en pro.

Si une partie seulement des élèves a maintenu son engagement actif dans le projet pendant les trois années de lycée (estimé à une trentaine d'élèves), de nombreuses activités ont eu lieu à l'échelle de l'établissement : interventions des élèves du projet dans d'autres classes, animations sur les thématiques du projet par les enseignantes et associations dans leurs cours, repas équitables à la cantine, animation de la boutique aux récréations, accueil de délégations étrangères (notamment du Pérou), etc. Ainsi, une partie du projet a bénéficié à l'ensemble des élèves de l'établissement sur ces trois années scolaires.

117 Information fournie par le directeur.

L'analyse des données nous montre que l'année 2018 est celle où le lycée obtient les meilleurs taux de réussite au BAC technologique, toutes filières confondues, en comparaison avec la période 2015 et 2019. (Annexe D - Fig. 4a)

Ceci n'est cependant pas constaté pour le BAC pro, le taux de réussite étant d'une valeur moyenne par rapport aux autres années. (Annexe D - Fig. 4b)

Cependant, en comparaison avec les données nationales, on constate que pour cette année 2018, les taux de réussite au BAC (tous secteurs confondus) constatés dans l'établissement étudié sont nettement supérieurs aux moyennes nationales, de quasiment +10 points pour les deux voies. (Annexe D – Fig.5)

Comme nous l'avons vu le taux brut de réussite au BAC n'est pas suffisant pour apprécier la performance de l'établissement.

En comparant les PCS des parents des élèves ayant passé leur BAC en 2018, avec celles des 5 années d'observation, on observe que cette année les élèves étaient dans des situations plus favorables.

- les élèves de la voie technologique, sont ceux qui ont eu les profils à la fois les plus favorisés et les moins défavorisés (Annexe D – Fig.7c).

- les élèves de la voie professionnelle ont des profils plutôt aussi favorisés, plutôt moyen et moins défavorisé (Annexe D – Fig.7d).

Ainsi la cohorte concernée par projet JACE a mieux réussi au BAC, mais elle présentait des caractéristiques sociales plus favorisées.

En s'intéressant aux valeurs ajoutées, on constate pour les filières technologiques que les valeurs ajoutées de l'année 2018 sont les plus importantes constatées sur la période 2015-2019, ces valeurs étant toujours positives sur cette période (Annexe D – Fig.4a).

Concernant les filières professionnelles, les valeurs ajoutées sont globalement négatives sur l'année 2018 et sur des valeurs moyennes par rapport aux autres années. (Annexe D – Fig.4b).

Il n'a pas été possible d'accéder aux données pour analyser les caractéristiques scolaires de la cohorte ayant passée son BAC en 2018 (mes données sur le niveau scolaire à l'arrivée en seconde datant de 2016 et non 2015 – voir Annexe D).

Selon le directeur, les élèves participants au projet ne présentaient pas tous des difficultés scolaires. Le lycée a depuis mis en place un projet spécifique d'accueil et de prévention du décrochage (voir point suivant)

« On tenait à ce projet donc on l'a ouvert. Avec le recul d'aujourd'hui, je pense qu'il y avait très peu d'élèves qui avaient le profil décrocheur. Maintenant on penserait différemment. »

• Le panel interrogé en 2021

En fin de projet, le diplôme du Jeune Ambassadeur ou Ambassadrice du Commerce Équitable a été remis à 23 élèves de terminales lors d'une cérémonie de clôture du projet. Parmi ces élèves, 9 étaient en voie pro et 14 en voie technologiques.

Les 14 élèves ayant répondu à la proposition d'enquête longitudinale rétrospective mobilisée pour ce mémoire ont eu leur diplôme JACE et ont eu leur BAC. 4 étaient en filière pro et 10 en filière techno. 6 présentaient des risques de décrochage scolaire et deux avaient été en situation de décrochage scolaire avant leur entrée en seconde.

Le profil plus favorisé de la population scolaire accueillie dans le lycée ayant été démontré, je me suis intéressé à celui du panel.

En entretien j'ai questionné les élèves sur plusieurs indicateurs : la profession de leurs deux parents, leur lieu de résidence et s'il était situé dans un quartier prioritaire de la ville, si elles et ils avaient bénéficié d'une bourse et si oui le montant. Ces informations issues des déclarations en entretien n'ont cependant pas pu être confirmées, la législation en vigueur empêchant d'accéder à des informations personnelles.

Sur la base de leurs déclarations, j'ai considéré la répartition suivante :

- Sur les 14 élèves du panel : 2 favorisé, 9 moyennement favorisé, 3 peu favorisé.
- Sur les 6 en risque de décrochage scolaire : 1 favorisé, 3 moyennement favorisé, 2 défavorisé.

Ces informations sont précisées pour chaque personne dans l'annexe C. Je présentes ici un tableau récapitulatif, permettant de situer ce panel par rapport à la population du lycée en fonction des deux voies technologique et professionnelle, et par rapport aux données nationales.

Tableau récapitulatif distribution des PCS regroupées sur l'année du BAC 2018
(donnés construites à partir des données APAE et entretien)

Catégories de PCS regroupées	Panel	Établissement		Académie	National
		voie techno	voie pro		
Très Favorisée	0 %	30,3%	23,1 %	31 %	30,9 %
Favorisée	14,25 %	19,2 %	17,8 %	14,8 %	14,1 %
Moyenne	64,25 %	29,7 %	35,4 %	29,7 %	26,1 %
Défavorisée	21,5 %	19,5 %	20,6 %	23,1 %	26,6 %
Non renseigné	0 %	1,3 %	3 %	1,5 %	2,2 %

On observe donc que le panel n'est pas représentatif de la distribution des PCS du lycée sur l'année 2017-2018. Cependant, les catégories très favorisée et favorisée étant sous-représentées, les caractéristiques sociales ne semblent pas être des facteurs explicatifs des réussites scolaires (obtention du BAC) constatées pour le panel.

Parmi ces élèves en risque de décrochage, ou ayant été en situation de décrochage scolaire avant leur entrée au lycée Sainte-Lucie, plusieurs ont témoigné que sans le projet, elles et ils auraient décroché.

Le projet apparaît ici comme un « turning point », une épreuve ayant permis de changer de régime d'action pour certain-es de ses participant.es qui grâce à lui, tout du moins en partie, indiquent ne pas avoir décroché scolairement.

Cette attribution reste cependant confuse pour certain-e, une élève se contredit à ce sujet pendant l'entretien.

« Sans le projet JACE je pense que j'aurais fait mon BTS tout ça, mais j'aurais pas été une adulte. » et plus tard dans l'entretien : *« S'il n'y avait pas eu le projet honnêtement j'aurais arrêté, j'aurais même pas passé mon BAC. »* (Laura)

b) Le BAC, le diplôme JACE, et après ?

Il est donc nécessaire de distinguer des « performances globales qui pourront faire l'objet d'une évaluation standard » comme par exemple le BAC et « des performances spécifiques en référence aux objectifs propres à l'établissement tels que définis dans son projet » (Hadji, 2016, p. 35).

En effet, les promesses du projet comme de l'établissement ne se limitent pas à l'obtention du BAC, un indicateur au « double rôle de couronnement des études secondaires et de porte d'entrée des études universitaires » (ibid. 69).

Je m'intéresserai aux limites que peut présenter le BAC comme indicateur de réussite scolaire, et à d'autres indicateurs de réussite liés au projet.

• Le BAC

Même si l'obtention du diplôme a pu être un objectif pour les enseignantes et les élèves, il ne semble pas se suffire à lui-même.

L'outil de mesure du BAC comme indicateur d'un raccrochage scolaire réussi, peut se questionner tant du fait des conditions de son obtention (Hadji 2012), que du point de vue du parcours post BAC des élèves interviewés trois ans après.

La question du diplôme reste pourtant vue comme nécessaire :

« Aujourd'hui les diplômes, bha... malheureusement c'est un petit peu utile » indique Laura sur un ton ironique, une élève se considérant en décrochage scolaire.

« Le diplôme c'est rassurant, de savoir que dans un domaine le jeune il est bon. » indique le directeur tout en insistant sur la plus grande importance qui est maintenant donnée, notamment en entreprise, aux « *parcours atypiques* ».

L'entretien avec le directeur fait écho à plusieurs éléments constatés par Hadji quand à ce « monument intouchable qu'est devenu le BAC » (Hadji, 2016, p. 69).

Le BAC semble en décalage avec les choix pédagogiques de l'établissement et plus globalement des injonctions ministérielles.

Le poids de l'évaluation du BAC apparaît comme une sorte de dernier rempart par rapport au passage de l'établissement en lycée numérique :

« L'examen reste papier donc on y fait attention, on n'est pas 100 % numérique ».

Quand à la perspective que le BAC passe en format numérique, le directeur est sceptique :

« Le problème c'est que je ne sais pas comment on fera, parce qu'il y a toujours le côté triche ».

Le directeur questionne la cohérence des orientations politiques éducatives par rapport aux modalités d'examen qu'est le BAC

« Est ce que le BAC sera une somme de compétences, pourquoi pas. (...) Quand vous voyez que post-BAC les attendus des établissements d'accueil sont encore sur des moyennes générales. Je crois qu'on est quand même en retard. On arrête pas de parler de compétence mais le problème c'est que en France si on n'a pas la note on sait pas faire. »

Sur une possibilité de mieux valoriser l'engagement des jeunes dans un diplôme comme le BAC, le directeur fait référence à l'option engagement dans la citoyenneté de la réforme du BAC pro, pour laquelle il est sceptique.

« Quand je vois maintenant qu'au BAC il y a une matière optionnelle pour avoir des points parce qu'on s'est engagé dans une association, je trouve ça scandaleux (...) ».

Son opposition provient de ce que selon lui, elle entraîne une sorte de monétarisation de l'engagement, qui s'observe déjà dans le rapport des élèves à l'évaluation en général

« Aujourd'hui vous demandez quelque chose à un gamin et il vous dit "Combien c'est payé ?" (...) Le don de soi, la gratuité, ça n'existe plus du tout. (...) Savoir que pour obtenir des points à un examen on parle de don de soi, moi ça me faire peur. »

L'engagement associatif des jeunes étant par ailleurs encouragé et valorisé par l'établissement lors du recrutement des élèves et dans leur parcours.

• Le post BAC

Pour Hadji, « l'étiquette "bac" est devenu un terme générique trompeur, il y a une pluralité de bac et une pluralité de destins après le bac. En particulier les bacheliers pro éprouvent des difficultés d'orientations et ont du mal à s'insérer et à réussir dans les filières générales des universités. » (ibid. p.71)

Ceci se vérifie dans le projet. Sur les 14 élèves interrogés :

- 8 ont continué des études de type BTS ou contrat d'alternance après leur BAC (dont 1 était en pro)
- 5 ont arrêté leurs études au bout de quelques mois et 1 n'a pas poursuivi d'études (dont 3 étaient en pro).

Deux jeunes avaient été présentés à plusieurs reprises dans les discours d'enseignantes (exemple dans les entretiens durant le projet) ou lors de la conférence de fin de projet comme des exemples de jeunes ayant raccroché scolairement grâce au projet et qui s'orientaient vers des études supérieures dans des filières liées à des activités pratiquées pendant le projet : le commerce international pour Luiza et l'audiovisuel pour Mickaël.

Or dans leurs entretiens tout deux indiquent avoir abandonné ces études quelques mois après les avoir commencées. Tous deux invoquent des raisons similaires : « *c'était pas pour moi* », « *j'arrivais pas à suivre* », « *ça allait pas avec les profs* ».

Luiza n'a pas poursuivi d'étude et est partie travailler à l'étranger, dans l'un des pays partenaire du projet qu'elle avait apprécié. Elle indique vouloir reprendre des études.

Mickaël a connu une période de chômage et de contrats courts et a récemment pris un poste de chauffeur-livreur qui lui convient.

Le choix de la voie professionnelle semble un facteur clé pour la réussite de certains élèves. Une piste de recherche pourrait aussi consister à explorer un effet voie. Comme indiqué dans la description de la cohorte (page 106), les élèves de voie technologique ont mieux suivi le projet JACE jusqu'à la fin. Cependant ces élèves ont des caractéristiques sociales et scolaires plus avantageuses que celles des élèves de voie professionnelle.

Laura qui se considérait en décrochage scolaire aura finalement son Bac pro commerce avec mention bien.

« Je suis pas scolaire du tout, il faut toujours que j'ai du concret donc il fallait que j'aille en entreprise. (...) J'ai eu Bac mention grâce au volet entreprise, donc des notes qui représentent la personne que je suis et ce que j'ai accompli. Si tu regardes mes notes en maths, j'ai 4... »

Dans une de ses conférences, Philippe Meirieu relevait d'ailleurs le caractère artificiel de cette compensation des notes dans les diplômes, souvent le reflet de mauvaises notes accumulées pendant la scolarité. « Une évaluation qui se contente de pointer les échecs au lieu de donner les outils pour progresser n'est pas une évaluation mais un outil de classement ». (Meirieu, 2010)

Au delà du BAC, ou de la poursuite d'étude, le projet était aussi pensé comme un outil pour l'employabilité des jeunes. Le portfolio de compétences par exemple avait été conçu pour faciliter la recherche d'emploi, avec la création d'un CV associé.

Si peu d'élèves ont utilisé le document portfolio en tant que tel, les 14 élèves interrogés ont témoigné que leur participation au projet et les compétences acquises par celui-ci ont été mises en avant sur leurs CV et candidatures pour des formations dans le supérieur ou des emplois par la suite.

Laura, qui considère pourtant que le projet JACE lui a permis de ne pas décrocher scolairement, ne l'a pas vu comme un élément utile pour trouver un emploi.

« Honnêtement le projet JACE, est-ce que c'est moi qui n'ai pas réussi à le mettre en avant sur mon CV? Mais c'est pas quelque chose on va dire qui m'a servi à décrocher des postes. Par contre c'est quelque chose quand je me mets à en parler qui suscite énormément l'attention des entreprises, des gens qui m'entourent. »

Toutefois, elle estime que le projet lui a permis d'accéder à un emploi plus qualifié.

« Sans ce projet je serais jamais devenue commerciale, je serais restée vendeuse, une petite souris à faire ses trucs... » (Laura)

• **Le diplôme JACE et le label "Lycée de commerce équitable"**

L'éducation au commerce équitable n'était pas vue que comme un outil au service de la prévention contre le décrochage scolaire. Les associations mais aussi les enseignantes y voyaient l'occasion de *promouvoir l'autonomisation, la participation et la citoyenneté active des jeunes* (inscrit comme objectif secondaire du projet ERASMUS +).

Deux documents ont symbolisé l'accomplissement de cet objectif.

- Le diplôme de Jeune Ambassadeur ou Ambassadrice de Commerce Équitable. Il a été créé par l'équipe enseignante et décerné aux élèves de terminales qui étaient restés-es impliqués-es activement sur ce projet durant leurs trois années de scolarité et présent-es le jour de la remise, soit 23 élèves. Il a également été décerné symboliquement à 8 élèves de seconde qui commençaient également à s'impliquer dans ce projet.

- Le label "Lycée de commerce équitable" décerné au lycée, l'un des premiers à candidater à ce dispositif mis en place par des organisations de commerce équitable. Il fait suite à un dispositif d'évaluation tripartite de leur candidature, comme précisé en annexe B.

Ces deux marques distinctives ont été remis lors d'une cérémonie de clôture du projet dans une salle prestigieuse de la Mairie, en présence de parents et partenaires.

Plusieurs élèves se souviennent de ce moment avec émotion.

« En fait j'ai eu mon BAC mais ça m'a fait moins d'effet que quand j'ai reçu le label. Le BAC c'est un papier, mais le label c'est un truc de fou qu'on aura qu'une fois ». (Gaëtane)

c) Une stratégie axée vers la prévention du décrochage scolaire

La préoccupation pour le décrochage scolaire au lycée Sainte-Lucie est antérieure au projet JACE : ceci est rappelé dans le dossier du projet, et indiqué en entretien par le directeur et l'enseignante aujourd'hui référente sur le sujet au sein de l'établissement.

Cependant le projet JACE est le premier projet d'ampleur à avoir été mené dans l'établissement dans cet objectif. Il apparaît comme un « turning point ». Non pas que ce projet ait fait prendre des chemins divergents avec les stratégies de l'établissement, mais l'entretien avec le directeur et certaines enseignantes confirment que ce projet a renforcé, pérennisé, développé certaines stratégies propres à l'établissement, et donc possiblement pouvant contribuer à renforcer l'effet établissement.

Ces éléments tangibles sont des éléments qui pourraient être valorisés pour évaluer un tel projet, à court et plus long terme. Mais cela implique une temporalité différente d'évaluation car ils ne sont observables que plusieurs mois, voire années, après la fin du projet.

La valorisation du projet JACE s'inscrit dans la stratégie de différenciation de l'établissement, propre au secteur privé. Celui-ci est présenté dans les atouts du lycée sur son site internet¹¹⁸, comme permettant de *Prévenir le décrochage scolaire afin d'accompagner les jeunes dans leurs projets professionnels, les aider à retrouver la confiance en soi, le goût de l'effort et du scolaire*. Je note que si la prévention du décrochage scolaire était bien un des objectifs prioritaires du projet JACE, la question du *goût de l'effort* est un élément rajouté par le lycée.

Malgré les divers points de vue à ce sujet, le projet JACE ne semble pas s'être arrêté avec la fin de la subvention liée au projet européen. Il est toujours indiqué comme actif, en tout cas sur son objectif de prévention du décrochage scolaire.

Depuis le projet, diverses stratégies ont été mises en place dans l'établissement dans cet objectif, dont leurs responsables revendiquent un lien avec le projet JACE.

« Une fois qu'un projet est lancé et qu'il marche toujours, on regarde un peu plus loin pour monter un autre projet, la vigilance c'est que ça reste pérenne. » (le directeur)

• Un dispositif spécifique de prévention du décrochage scolaire

L'entretien avec le directeur confirme ce choix stratégique de la prévention contre le décrochage scolaire, qui semble être attribué au projet JACE.

« La première fois qu'on a parlé de décrochage c'était pour le projet JACE. (...) Des enseignants avaient mordu au projet et il fallait continuer donc essayer de rendre pérenne cette expérimentation. (...) On s'est servi de cette expérience

118 Consulté en mars 2021 – le lycée étant anonymisé dans ce mémoire je ne peux mettre le lien vers son site.

pour aller plus loin, on a maintenant un dispositif décrocheur avec un enseignant référent rémunéré par l'Éducation Nationale. »

Ce dispositif propre à l'établissement est appelé Défi d'Orme et a été confié à l'enseignante Patricia qui en revendique l'initiative.

« Un projet que j'avais déposé car j'étais convaincue qu'il manquait quelque chose à [Sainte-Lucie] (...) je pensais que enseigner autrement pouvait être un moyen pour ne pas décrocher » (Patricia, prof.)

Le projet déposé en 2016, au lancement du projet JACE auquel il était lié, n'a obtenu un accord de financement du rectorat qu'en 2021.

« Ce projet n'est pas une conséquence du projet JACE, mais il était au cœur du projet JACE. (...) Il était redéposé d'année en année au rectorat et ce qui s'est passé c'est le confinement. Tout a coup on a pris conscience qu'il y avait des tas de décrocheurs. » (Patricia, prof.)

Au delà du projet Défi d'Orme, d'autres réflexions ou actions sont menées sur la question du décrochage. Le directeur fait plusieurs fois référence aux neurosciences, aux travaux sur l'intelligence multiple. Ces perspectives amènent pour lui des éléments pour réfléchir autrement l'enseignement et la prévention contre le décrochage. Des formations ont été organisées pour l'équipe.

Certaines enseignantes avaient cependant déjà intégré ces préoccupations avant ces formations.

« Travailler en individualisant le travail, en créant des supports adaptés aux profils d'apprentissages du jeunes, même si moi même je n'avais pas encore eu de formations sur ce point. On enseigne pas pareil à un visuel, qu'à un kinesthésique ou à un auditif » (Patricia, prof.)

La contrainte de temps, évoquée par les enseignantes notamment, est prise en compte dans la stratégie du directeur et son organisation du travail.

« Pour pouvoir gagner du temps, pour être plus à l'écoute de l'élève et pouvoir le soutenir et l'accompagner dans son orientation il fallait trouver du temps. Les DGH¹¹⁹ ne sont pas extensibles et aujourd'hui ça devient de plus en plus compliqué. Donc on est passé de 55 minutes de durée de séance à 50 minutes, ce qui veut dire qu'un contrat enseignant étant de 18h, j'ai récupéré 1h30. Donc chaque enseignant doit 1h30 projet par semaine au lycée, rémunéré par l'Éducation Nationale, soit sur le projet décrochage scolaire soit un autre projet. » (le directeur)

• Le passage en lycée numérique

L'intérêt que représente les neurosciences justifie également pour le directeur une nouvelle stratégie pédagogique consistant à passer son établissement en « lycée numérique », dont il parle avec enthousiasme.

« Travailler avec les tablettes, tout ce qui est visuel, ça permet de faire des projets à vitesse grand V, ça agrmente le cours, ça revalorise les enseignants (...) et ça plaît aux jeunes ». (le directeur)

119 La Dotation Horaire Globale représente le « budget » des établissements du second degré exprimé en heures d'enseignement – source <https://www.education.gouv.fr/les-definitions-des-termes-et-indicateurs-statistiques-de-l-education-nationale-5123> (consulté en mai 2021)

Les qualités qu'il attribue à ce nouveau dispositif qui « *rend possible le suivi du jeune pour chaque enseignant* » ne sont toutefois pas partagées par certaines enseignantes interrogées. Le directeur indique que le numérique est aussi lié à cette évolution des politiques publiques vers les compétences :

« *Le numérique fait partie des compétence 21ème siècle qu'on voulait développer.* » (le directeur)

• L'ouverture vers l'international

Les témoignages des élèves semblent confirmer les vertus pédagogiques que le directeur et les enseignantes prêtent au voyage.

« *Une fois qu'ils ont vu l'Inde et qu'ils y ont travaillé et partagé avec des locaux, je pense qu'on pourra plus leur raconter de bêtises* » indique le directeur en parlant d'un autre voyage organisé depuis dans l'établissement.

« *Partir au Pérou avec quelques enseignants, ça a motivé tout le monde.* » (le directeur)

Un autre tendance dans les orientations stratégiques de l'établissement est attribuée à cette expérience du projet JACE.

« *Le but maintenant c'est d'ouvrir le lycée à l'international. Je pense que c'est lié au projet JACE : on a vu qu'on était capable de le faire [en parlant du voyage au Pérou], de le financer¹²⁰ donc on s'est dit pourquoi pas continuer, ça a été une belle réussite* »

Le partenariat avec le Pérou n'a pas été maintenu au niveau de l'établissement, « *C'est un autre établissement de la congrégation qui suit le Pérou* ».

Deux projets ERASMUS + ont été mis en place après le projet JACE.

- L'un a été mis en place moins d'un an après la fin du projet JACE, toujours en partenariat avec la même association de commerce équitable. Il s'intitule BEING 21 pour « *Échanges de pratiques éducatives pour développer les compétences du XXI^{ème} siècle* », axé lui aussi sur le commerce équitable et visant l'inclusion des jeunes en situation de handicap.

- L'autre concerne des formations en anglais pour les équipes enseignantes. Pour le directeur ces formations visent à renforcer l'action internationale de l'établissement qui pouvait être freinée par les compétences en langue de l'équipe.

« *Dès l'instant où on commence à comprendre l'anglais c'est facile, car on s'aperçoit que tout le monde est de bonne volonté mais c'est la peur d'être un peu jugé par ses pairs du fait de pas parler anglais.* » (le directeur)

C'est Catherine, l'enseignante coordinatrice du projet JACE, maintenant référente de l'action européenne et internationale, qui pilote les deux projets ERASMUS + de l'établissement.

120 Les subventions obtenues pour le projet ne permettaient que très partiellement de couvrir les frais de voyage au Pérou pour les élèves. Voir note de bas de page n°100 p.82.

IV.3 Panorama systémique des démarches évaluatives du projet

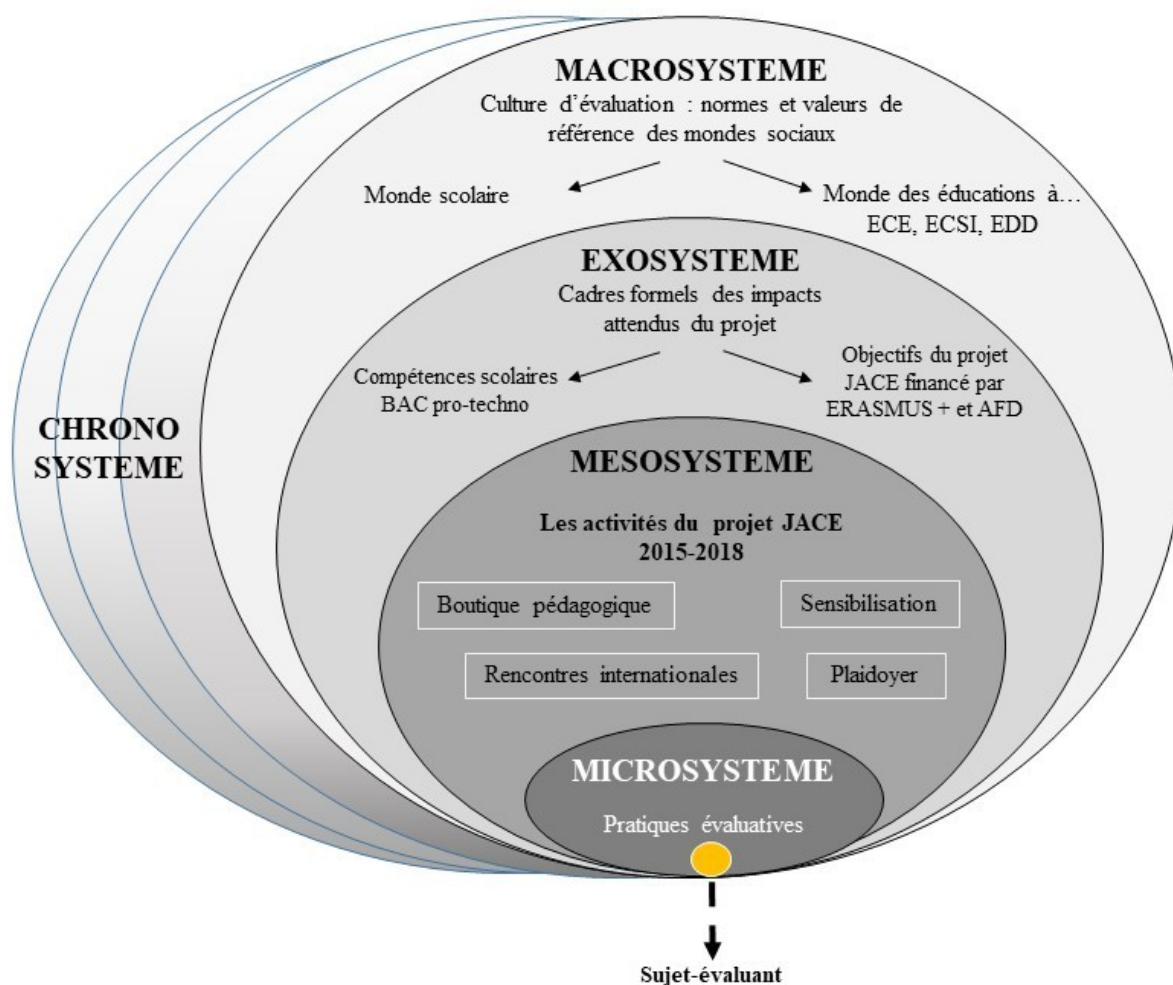
L'analyse documentaire des des outils et supports d'évaluations produits pour le projet JACE, un retour réflexif sur mes observations faites durant la pratique de ces évaluations (soit en tant que professionnelle durant le projet, soit en tant qu'étudiante durant cette année universitaire) et les témoignages des personnes interrogées, me permettent de dresser un portrait critique des démarches évaluatives du projet JACE.

Je propose de présenter ce panorama sur la base de la taxonomie bronfenbrennienne des systèmes imbriqués. Cette modélisation permet de visualiser les interdépendances entre les différents « champs de forces » au sens de Dewey, qui gravitent autour de l'évaluation d'un projet du type du projet JACE.

Ce schéma en poupées-russes, inspiré de celui de Demarteau & Muller (op.cit. p.48) permet de situer les pratiques évaluatives du projet JACE et par là-même le projet, au sein de cet ensemble systémique. Il rend visible les interactions entre le microcosme social des pratiques évaluatives au sein du projet et ses deux mondes-sociaux de référence : le milieu scolaire et celui des éducations à... .

La modélisation générale sert de repère. Je présente ensuite chaque système et ses enjeux en les associant à des pratiques évaluatives du projet JACE.

Panorama systémique des pratiques évaluatives du projet JACE



Mon analyse portera sur deux approches.

- (1) Dans une approche didactique, je partirai des personnes impliquées dans les) démarches évaluatives du micro-système, m'intéressant par la même au poids de l'ontosystème qui ne sera qu'évoqué (point IV.3.1).

Puis je m'intéresserai aux activités du projet JACE, que je place dans le mésosystème et aux paradigmes évaluatifs pouvant être associés aux choix pédagogiques de ces activités, en m'inspirant des travaux de Liarakou & Flogaitis (op.cit. p. 15). Cette partie (point IV.3.2) permettra de questionner les principes des évaluations menées.

- (2) Dans une approche sociologique, je m'intéresserai à l'influence de l'exosystème (point IV.3.3) et du macrosystème (point IV.3.4) sur ces pratiques évaluatives. Cette partie permettra de questionner les usages des évaluations menées.

Le chronosystème sera enfin abordé (point IV.3.5) dans une analyse empruntant aux deux approches.

Ces deux niveaux d'analyse correspondent aux niveaux de participation des personnes en situation. « Les exosystèmes et les macrosystèmes ne sont pas des sphères de participation "naturelles" des personnes. En effet, si les interactions au sein des microsystèmes et des mésosystèmes sont de nature à impliquer directement les personnes, la participation et l'implication dans les exosystèmes et les macrosystèmes doivent être organisées » (Hage & Reynaud, 2014, p. 8).

Dans une approche configurationnelle, la démarche de recherche qui est la mienne vise à montrer comment les personnes agissant dans les différents systèmes construisent autant qu'elles subissent l'influence des systèmes sur leurs pratiques.

J'avoue qu'il m'a été difficile de faire un choix dans ce découpage. Cette partie pourrait tout aussi bien se lire en commençant par la fin !

IV.3.1 Le sujet-évaluant au cœur du microsystème et de l'ontosystème

a) Le microsystème

« Bronfenbrenner (1979) définit le microsystème comme un modèle d'activités, de rôles et de relations interpersonnelles expérimenté par un sujet au cours de son évolution, dans un milieu donné ayant des caractéristiques physiques et matérielles spécifiques » (Hage & Reynaud, 2014, p. 7)

Je propose de considérer chacune des démarches évaluatives menées durant le projet JACE, qui sont listées à la page 29, comme un microsystème.

Chaque démarche évaluative est composée d'une série d'« activité ». Je ne rentrerai pas dans leur détail ici, certaines sont présentées annexe B.

Ce microsystème est pour Bronfenbrenner constitué « d'acteurs » qui sont des « individus qui ont un rôle à jouer » (ibid.). En m'inspirant de la figure du « sujet-apprenant » développée par Hage & Reynaud (op.cit.p.46) et puisqu'ils s'agit d'actrices et d'acteurs ayant un rôle à

jouer dans les démarches évaluatives, je propose de les considérer en tant que sujets-évaluant.

Dans la continuité de l'analyse d'Edgar Morin (op.cit. p.47), je considère ces sujets-évaluant comme des êtres complexes et parfois contradictoires.

Ces activités évaluatives, se déroulent dans différents espaces que Bronfenbrenner qualifie de « cadre immédiat ». Voici quelques exemples de cadres immédiats concernant les pratiques évaluatives liées au projet JACE :

- une salle de cours au lycée pour les ateliers autour du portfolio de compétence, ou pour les ateliers vidéo autour de la conception du film sur le Pérou,
- les rencontres européennes pour l'enquête longitudinale prospective,
- la salle d'examen pour le BAC
- le bureau de l'association pour son rapport à son bailleur,
- l'espace de visioconférence pour l'enquête longitudinale rétrospective.

Ce cadre immédiat peut être « plus ou moins propice » aux activités, il peut influencer l'état d'esprit du sujet-évaluant dans ses activités.

Enfin, « les relations entre les personnes sont le ciment des microsystemes, et sont à la fois une cause et une conséquence du développement. » J'interprète ici ces relations interpersonnelles comme le ciment, la cause et la conséquence des processus à l'œuvre au sein des démarches évaluatives. Le sujet-évaluant n'est pas seul à évaluer, il a besoin des autres : en tant qu'évalués ou en tant que co-évaluant, en fonction du modèle d'évaluation privilégié, ou imposé.

Les personnes ayant une participation active et directe dans ces démarches évaluatives sont elles-mêmes influencées par l'ensemble des autres systèmes qui vont être présentés.

Il s'agit à ce niveau de considérer que ces sujets-évaluant influencent eux-mêmes ces autres systèmes, ce qui correspond à la deuxième partie de cette citation : « L'évaluation est tributaire des systèmes des valeurs, des choix collectifs et individuels, et par là des sentiments et des motivations de ceux qui la construisent » (Liarakou & Flogaitis, 2000, p.14).

Ce système de valeur et de motivations propres aux personnes fait aussi écho à ce que Kant nomme la maxime, c'est à dire aux principes moraux qui façonnent les actions.

Liarakou & Flogaitis identifient trois profils « d'évaluateurs » en lien avec les trois paradigmes considérés (ibid. p. 27) :

- Dans le paradigme positiviste, l'évaluateur est « objectif »
- Dans le paradigme relativiste/interprétatif, il est « neutre, négociateur, consensuel »
- Dans le paradigme sociocritique, il est « impartial, négociateur, impliqué ».

Je renvoie pour plus de détails à l'article et au tableau synthétique réalisé par les auteures disponible en annexe A.

Les qualificatifs attribués à ces évaluateurs peuvent questionner : est-il possible d'être neutre et objectif ? Voir sembler contradictoires : est-il possible d'être à la fois neutre et consensuel ou impartial et impliqué ? Ma posture pragmatique et mon expérience des évaluations

m'amènent plutôt à considérer qu'il n'est pas de neutralité ou d'objectivité à l'heure d'évaluer, peu importe le statut du sujet-évaluant. Cependant, m'appuyant sur les autres caractéristiques proposées par les auteures dans leur article (design d'évaluation, type de jugement, etc), j'interprète les typologies proposées, qui me sont utiles pour l'analyse, comme une possible différenciation de statuts entre trois catégories de sujet-évaluant.

- (1) un sujet-évaluant extérieur aux situations et pratiques évaluées, recruté pour une mission d'évaluation préordonnée et dont le jugement est fait à partir de critères préétablis, qui serait proche de la figure de l'évaluateur dit « objectif » du paradigme positiviste. C'est par exemple le profil d'évaluateur recruté pour le rapport d'évaluation externe des programmes financés par l'AFD ou dans le cadre de l'enquête par questionnaire en ligne envoyé aux jeunes du projet un an après.

- (2) un sujet-évaluant qui reste extérieur à l'action et aux organisations qui les portent mais qui échange avec les acteurs évalués sur la valeur donnée à ce qui est décrit et observé afin d'affiner l'interprétation qui peut en être faite. Certain·es consultant·es externes peuvent privilégier cette méthode de travail de manière spontanée ou par incitation du commanditaire. Ce profil se rapproche de l'évaluateur dit « neutre, négociateur, consensuel » du paradigme relativiste/interprétatif. Il se rapproche également de la posture de recherche adoptée pour les enquêtes longitudinales prospective et rétrospective : les volontaires ou moi-même ayant un niveau de complicité fort avec le terrain d'enquête et les enquêtés, tout en restant extérieurs au lycée et seuls responsables des enquêtes menées et appliquant à tous des critères .

- (3) un sujet-évaluant impliqué dans l'action, parfois même membre de l'organisation, qui le temps de l'évaluation revêt une autre casquette qui se superpose à celle qu'il porte déjà. Toute la subtilité est alors la recherche d'une impartialité ou de ce que Weber nomme une neutralité axiologique : le sujet-évaluant participe à l'élaboration des critères qui permettront de juger de la valeur d'une action à laquelle il a pu aussi participer. Son objectif au-delà d'évaluer est de faire émerger, de faire évoluer l'organisation ou l'action à laquelle il participe. Ce profil se rapproche de celui de l'évaluateur « impartial, négociateur, impliqué » du paradigme sociocritique et pourrait correspondre par exemple à celui des enseignantes accompagnant le travail d'autoévaluation du portfolio de compétences ou celui des membres du comité de pilotage du label "Lycée de commerce équitable ».

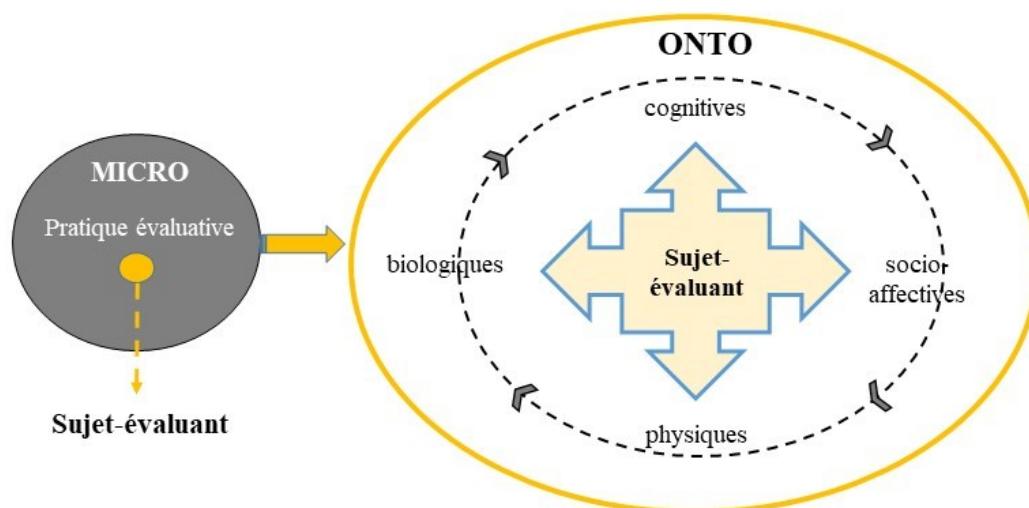
Je me suis donc attelée à caractériser les profils des sujets-évaluant identifiés dans les pratiques évaluatives analysées au niveau du mésosystème au regard de ces typologies et de l'interprétation que je pouvais en faire.

b) L'ontosystème

L'ontosystème fait référence à « l'ensemble de caractéristiques, des compétences, des vulnérabilités et déficits innés et acquis de l'individu » (Hage & Reynaud, 2014, p. 8). Il se place au cœur de chaque individu.

Je propose ici d'en faire un schéma pour présenter les différentes composantes de la personnalité de l'individu sur les plans physique, émotionnel, intellectuel et comportemental identifiés par Bronfenbrenner.

Le sujet-évaluant et l'ontosystème



De nombreuses théories peuvent venir éclairer cet ontosystème de l'individu, que je ne tenterai pas de résumer ici. Les sciences de l'éducation se sont en effet emparées de la psychologie et des neurosciences pour mieux comprendre comment l'individu pense, apprend, agit. Chaque auteur·e se réfère donc au courant qui l'inspire pour décrypter les apprentissages. Liarakou et Flogaitis par exemple s'appuient sur les sept approches proposées par Lucie Sauvé en 1991 en éducation relative à l'environnement : « cognitive, affective, pragmatique, morale, spiritualiste, behavioriste et praxique. » (Liarakou & Flogaitis, 2000, p. 14)

Je retiens aussi que la question de l'intentionnalité est souvent évoquée « il n'y a apprentissage intentionnel, que si le sujet-apprenant a lui-même des raisons d'apprendre » (Holzkamp, 2004 cité par Hage & Reynaud 2014). Plusieurs travaux en didactique ou en psychologie montrent en effet que l'intention est un élément clé de l'action et notamment des apprentissages (Cristol & Muller, 2013).

Je ne rentrerai pas plus en détail dans le décryptage psychologique proposé par les théories relatives à l'apprentissage présentées dans mon cadre théorique. Cependant, il me semble utile d'avoir en tête l'influence de cet ontosystème pour comprendre les propos et les comportements des individus ayant participé à ce projet et à ses évaluations. Ceci pourrait constituer une piste de recherche complémentaire, qui nécessiterait d'autres cadres théoriques et méthodologiques.

Dans une certaine mesure, le récit que je fais de mon cheminement dans la construction de mon cadre théorique pour cette recherche est une illustration du rôle de l'ontosystème dans les choix opérés par les sujets, qu'ils soient apprenant, évaluateur ou étudiant.

c) Retour d'expériences de sujets-évaluant

Les entretiens ont été l'occasion de recueillir plusieurs retours d'expériences sur comment ont été vécues les pratiques évaluatives du projet JACE.

• Du point de vue des ancien·nes élèves

Les élèves sont rarement des sujets-évaluant, ils sont plutôt des sujets-évalués, notamment dans le système scolaire. A l'heure d'évaluer le projet, d'ancien·nes élèves contestent cette place qui persiste à leur être assignée.

« On nous faisait souvent remplir des fiches je me souviens, des QCM, mais nous on a pas eu le retour des profs, à part la soirée de remise¹²¹, avec le discours bateau. Mais moi j'aurais aimé qu'ils remplissent une fiche et qu'ils disent ce que le projet leur a changé. On a accentué sur le côté élèves, mais pas sur le côté prof, or la pédagogie c'est les élèves mais c'est aussi les profs »
(Laura)

Dans le cadre du projet JACE, les élèves ont été amené·es à endosser ce rôle de sujets-évaluant, à travers notamment le travail d'auto-évaluation pendant le portfolio.

L'implication des élèves dans l'évaluation de leurs compétences est d'ailleurs pour Clavier la seule option possible, car s'il s'agit d'évaluer et non pas de contrôler, « il n'y a d'évaluateur que l'évalué lui-même » (Clavier, 2014, p. 5), spécifiquement lorsqu'il s'agit d'éducation à... impliquant une multiréférentialité qui ne permet pas un contrôle extérieur. (ibid.)

Cette expérience a plutôt été vue comme difficile sur le moment pour les jeunes, plusieurs s'en souviennent comme d'un moment « *chiant* », « *long* », « *galère* ». Mais plusieurs témoignent avec le recul que cela leur a finalement été utile.

« Tous les moments où on était sur les ordinateurs à se galérer tout seuls. (...) Y'a plein de compétences que des profs m'ont dit à l'époque "c'est bon tu l'as acquis" alors que moi je pensais que c'était pas possible (...) mais après tu t'en ressers dans la vie tous les jours sans t'en rendre compte(...). Vu qu'on s'est gérés tous seuls pendant de longs moments bha en fait ça nous a appris les trucs de la vie. Maintenant (...) j'arrive mieux à gérer, je sais plus comment structurer mon travail. » (Gaëtane)

Ainsi, même si l'exercice a pu leur paraître ardu, les élèves semblent pourtant être « les principaux artisans et bénéficiaire de l'évaluation » (ibid.) dans cette pratique du portfolio de compétence.

Un autre élément à signaler est celui de l'intentionnalité. Dans le milieu scolaire, les élèves subissent généralement les démarches évaluatives, qu'elles et ils associent à la notation et jugent de manière plutôt très négative pendant les entretiens.

Cependant dans le projet, les élèves ont pu participer de manière intentionnelle à des activités d'évaluation :

- Celle du portfolio de compétences : les élèves étaient invité·es à compléter ce portfolio durant des créneaux dédiés et une fois engagés, encouragés à aller jusqu'au bout. L'activité restait sur la base du volontariat et n'entraînait a priori pas de conséquences pour les élèves qui en refusaient l'exercice.

- Celle de l'enquête longitudinale : dans celle prospective menée durant les rencontres européennes, les volontaires proposaient aux participant·es de répondre à leurs questions durant les temps de pause si les personnes en étaient d'accord. Je n'ai pas eu de témoignages ni des personnes interrogées (qui généralement ne se souvenaient pas bien de ces entretiens), ni des volontaires sur le fait que les personnes se seraient senties

121 L'élève fait ici référence à la soirée de remise du label "Lycée de Commerce Équitable" au lycée et aux diplômés de "Jeunes Ambassadeurs du Commerce Équitable" aux élèves, lors de la dernière rencontre européenne du projet.

contraintes à participer. Concernant l'enquête rétrospective, les entretiens ne pouvaient se faire que par l'engagement volontaire des personnes.

• Du point de vue des enseignantes

Les témoignages des deux enseignantes Catherine et Patricia illustrent bien en quoi les différences de valeurs et de vision peuvent influencer les choix pédagogiques, mais aussi les objectifs attendus du projet. Entre acquisition de nouvelles compétences utiles pour leurs parcours scolaires et leur insertion dans la vie professionnelle ou défense d'une cause axée sur l'aide internationale, le bilan fait du projet n'est pas le même.

Je renvoie aux compte-rendu de leurs entretiens disponibles en Annexe C.

Comme mentionné en partie IV.1, le retour d'expérience sur l'outil du portfolio des compétences est aussi mitigé chez les enseignantes.

• Du point de vue des Volontaires

Deux binômes de volontaires ont mené une enquête longitudinale prospective auprès des participant·es aux rencontres européennes du projet. Cette enquête faisait partie de leur mission de service civique au sein de l'association partenaire du projet. Les modalités de cette enquête sont présentées dans l'annexe B et un article relate le bilan fait de cette expérience en annexe C, réalisé à partir de leurs entretiens.

J'observe un décalage entre le témoignage des deux premières volontaires, Yana et Kate qui ont mis en place l'enquête longitudinale prospective au début du projet, et celui de Marc qui a dû en prendre la suite jusqu'à la fin du projet, lui aussi en binôme.

Yana et Kate ont apprécié animer cette méthode d'évaluation qu'elles ont vu comme une continuité de leur parcours scolaire.

« Je venais de soutenir un mémoire de sociologie avec une approche qualitative. (...) J'avais entendu parler de tout ces débats autour de l'évaluation de l'impact, le projet JACE était celui sur lequel j'étais amenée à travailler. Donc tout s'est croisé ! ». (Yana, volontaire)

« On est parties de manière très scolaire, c'est normal parce que c'était notre profil à l'époque, on était toutes les deux en fin d'études en Master de Recherche (...). J'étais aussi contente de pouvoir contribuer au projet, j'étais plus à l'aise dans cette activité que dans l'animation qui était complètement nouveau pour moi. » (Kate, volontaire)

Marc est plus critique sur le fait d'avoir dû assurer la suite de ce processus de suivi-évaluation, notamment par rapport au cadre qui lui a été imposé de réutiliser le même questionnaire. C'est pourquoi il a pris la liberté d'organiser une modalité différente d'évaluation durant une rencontre, en faisant des entretiens de groupes plutôt qu'individuels.

« C'était plus intéressant et pertinent d'avoir le collectif. Il y avait plus de rebondissements, c'était plus libre, ça permettait de développer des focales différentes. Parfois quand on posait certaines questions, il y avait des discussions mais du coup, tu le vois quand ils ne sont pas d'accord et qu'ils vont argumenter. Donc tu vas comprendre pourquoi ils n'ont pas la même vision. Sur des entretiens interpersonnels, tu verras qu'ils ne disent pas la même chose, mais tu ne verras pas qu'il y a du frottement, et le frottement c'est intéressant ! » (Marc, volontaire)

Marc regrette que cette évaluation n'ait pas permis d'intégrer la vision des volontaires.

« Alors que les volontaires font clairement parti du processus d'évaluation et ont une vision sur le système scolaire, sur ses défaillances, tout en pouvant comparer à l'échelle européenne ce qui est extrêmement intéressant, et pourtant cette vision ce n'est pas ce qu'on te demande, on te demande avant tout celle des gamins. Or il y a tous ces effets ricochets sur les volontaires qui ne sont pas du tout minoritaires et qui ne sont pas du tout évalués. » (Marc, volontaire)

Ce suivi-évaluation s'est fait en binôme, une modalité que les volontaires ont tous les trois apprécié.

« C'était intéressant pour ne pas être enfermé dans sa propre réflexion, (...) C'est quand même plus sympa de travailler avec quelqu'un sur une mission que de se sentir un peu seul. » (Marc, volontaire)

Les volontaires mettent également en avant l'intérêt de leur âge et de leur statut :

« Il y avait aussi une question d'âge qui faisait qu'il y avait une perméabilité peut être un peu plus grande. Le frein de l'âge était moins fort que si c'était avec un adulte plus âgé. » (Marc, volontaire)

« C'est pas la même chose si tu parles avec un jeune qui est arrivé récemment que si tu parles avec la directrice ou l'accompagnatrice. Ça peut limiter ce biais de "Je vais être gentil avec la personne qui m'aide" ». (Kate, volontaire)

« Ce qui était hyper intéressant, c'est le fait que ce soit nous et pas les professeurs qui posions les questions. On faisait partie de l'orga des assos, mais avec un statut un peu différent » (Marc, volontaire)

Ainsi, le bilan des volontaires en tant que sujets-évaluant est mitigé et dépend de si cette tâche leur a été imposée ou pas. La possibilité d'un sujet-évaluant jeune et extérieur aux organisations est plutôt vue comme un avantage.

De plus en plus d'associations en ECSI font appel à des volontaires pour des missions d'évaluation. Le fait d'orienter les missions de service civique vers de l'évaluation est questionné dans un article en piste de recherche au point V.2 et dans l'article intégré à l'annexe C.

Au point traitant l'exosystème, je m'intéresserai à deux autres catégories de sujets-évaluant : les responsables de projet et les consultant-es.

IV.3.2 Le méso-système et les choix pédagogiques

Le mésosystème peut être considéré comme « un groupe de microsystèmes en interrelation par le truchement d'échanges et de communications » (Hage & Reynaud, 2014, p. 7). Je propose de considérer ici les différents axes d'activités du projet JACE mises en œuvre au sein du projet européen, qui sont mentionnées page 28.

Chaque activité menée pendant le projet pourrait par ailleurs se considérer comme un microsystème.

Ces activités sont regroupées dans le schéma en quatre grandes familles, correspondant aux grands moyens d'actions du commerce équitable : la vente, le plaidoyer, la sensibilisation, le partenariat. Le travail de ce mémoire n'a pas été d'analyser ces activités en tant que telles, mais les évaluations qui en ont été faites.

Cependant, les travaux de Liarakou & Flogaitis (op.cit.p.15), nous invitent à considérer que les choix pédagogiques et les choix évaluatifs sont liés.

Je m'intéresserai dans un premier temps à qualifier la pédagogie globale du projet en m'appuyant sur les travaux de Baluteau (Baluteau, 2016).

Puis j'associerai les paradigmes proposés par Liarakou & Flogaitis aux différents choix pédagogiques et évaluatifs faits dans ce projet.

a) La pédagogie de projet

L'ensemble des démarches évaluatives ont consisté à évaluer ce que les activités du projet JACE pouvaient permettre d'acquérir comme compétence (pour le milieu scolaire) ou comme impact (pour le milieu de l'ECE), principalement pour les élèves y participant.

Ces impacts attendus seront analysés au niveau méso et les compétences visées au niveau macro.

Pour décrire l'orientation pédagogique du projet JACE, je me base sur la description faite de ces activités dans la documentation du projet (notamment le portfolio de compétence et les rapports de l'enquête longitudinale prospective), sur mes observations participantes du temps du projet, et sur le récit fait de ces activités lors des entretiens rétrospectifs avec les personnes les ayant vécues.

Ces activités ont été pensées dans le cadre d'un projet global, le projet JACE, et d'une pédagogie spécifique. En m'inspirant de la description des enseignements par projet (Baluteau, 2016), je considère cette pédagogie comme une pédagogie de projet : non pas au sens où le projet JACE est un projet pensé par les élèves, mais au sens où ces élèves sont mis en action dans des activités leur permettant d'être mis en situation (de vendre, de faire de la sensibilisation, de faire du plaidoyer) avec une certaine autonomie.

Les activités développées dans le projet reposent en effet sur « l'activité collective des élèves, une relation concrète au savoir, un lien avec la vraie vie et des activités à caractère ludique en dehors de la classe » (ibid. p. 189) Cette description faite pour des projets à destination d'enfants peut se transposer dans ce projet à destination d'élèves du secondaire.

La rencontre avec la « vraie vie en dehors de la classe » a consisté par exemple pour les jeunes à visiter des organisations de producteurs, en France, en Europe et au Pérou et à participer aux activités de production (cueillette du café, tissage) et de commercialisation (étiquetage en centrale d'achat, vente dans la boutique pédagogique). Je pourrais également citer leur rencontre avec les parlementaires européens à Bruxelles dans le cadre de l'activité plaidoyer, l'atelier vidéo avec le réalisateur ou l'animation de jeux pédagogiques dans d'autres classes de leur lycée. Cette pédagogie de projet est d'ailleurs souvent privilégiée pour des « élèves en rupture » et est l'occasion de « faire intervenir des partenaires » (ibid. p. 189).

La vision de la pédagogie par Dewey s'exprime aussi dans les activités de mise en situation durant le projet. C'est l'idée du « learning by doing », apprendre en agissant, que Dewey traduit aussi par la notion « d'occupations ».

Des parallèles peuvent aussi se faire avec l'exemple du jeu que Norbert Elias utilise pour illustrer ses concepts d'interdépendance et de configuration. En effet, les techniques pédagogiques des associations intervenant dans le projet reposaient souvent sur des jeux de visualisation, de mise en situation, de rôles, etc. La pratique d'un jeu appelé "Jeu du commerce mondial"¹²² portant sur les interdépendances du système commercial international, a été un élément central des actions de sensibilisation au commerce équitable. Les jeunes ont d'abord participé à ce jeu avant d'y être formés pour pouvoir l'animer auprès de leurs pairs.

Tous les élèves en entretien témoignent avoir gagné en autonomie et arrivent à repérer quelles activités y ont contribué : prendre la parole en public, avoir des responsabilités dans un groupe, préparer et animer une activité de sensibilisation ou de vente. L'école est donc devenue durant ce projet, le lieu où ces jeunes « se saisissent de leur autonomie en la pratiquant (...) dans une logique qui s'appuie sur l'expérience » (Clavier, 2014, p. 3).

L'expérience qui, selon Dewey, est le terreau de tout apprentissage.

En parlant d'évaluation, Liarakou & Flogaitis précisent qu'elles se réfèrent à l'action éducative en général « et non spécifiquement à un niveau d'intervention précis (le programme, le projet, l'activité, etc.). » (Liarakou & Flogaitis, 2000, p. 18). Elles considèrent que le paradigme d'évaluation se définit à un niveau général et abstrait et « ne se modifie pas aux différents niveaux d'intervention » (ibid.).

Cependant, si les activités menées étaient intégrées à une démarche globale de pédagogie de projet, celles-ci étaient animées par différent-es intervenant-es (enseignantes, animatrices et animateurs, actrices et acteurs économiques), dont les choix pédagogiques pouvaient varier. De fait, si les responsables des projets se sont accordées au moment de décrire le projet pour son financement, elles n'avaient pas encore d'expérience de conduite de projet en commun. Leurs actions éducatives s'inscrivaient dans deux mondes sociaux différents : le milieu scolaire et celui des éducations à..., j'y reviendrai au niveau méso et macro.

Ainsi, le projet était une rencontre entre ces deux éducations, et il était difficile de présumer à l'avance comment s'exprimeraient les choix pédagogiques de chacun-e dans les activités.

C'est pourquoi j'ai préféré partir des différents paradigmes proposés par Liarakou & Flogaitis pour tenter de les mettre en relation avec des pratiques éducatives et évaluatives concrètement menées dans ce projet. Les auteures précisent d'ailleurs que « les frontières entre les différents types [de paradigme] sont loin d'être étanches. » (ibid. p.25)

b) Paradigmes éducatifs, paradigmes évaluatifs

Liarakou & Flogaitis considèrent que le choix des différentes modalités d'évaluation « ne trouvent leur signification que dans un contexte plus général, celui des buts, des valeurs et des hypothèses qui forment la conception même de l'éducation et de l'évaluation » (ibid., p. 15). Elles considèrent alors que ce n'est qu'au niveau des paradigmes de la recherche scientifique que peut s'élaborer une représentation complète des enjeux à l'œuvre, tant en éducation relative à l'environnement qu'en évaluation (ibid.). Elles reprennent à leur compte le constat fait par Robottom et Hart¹²³, que ce choix conscient ou non du paradigme de l'évaluation préfigure idéologiquement les activités éducatives.

122 Voir note de bas de page n°78 p.56

123 Robottom et Hart, 1993, p. 27, citées par Liarakou & Flogaitis, 2000.

Elles considèrent trois paradigmes qui s'appuient sur trois typologies d'Éducation relative à l'Environnement (ErE) développées par Lucas en 1981 : « au sujet de l'environnement, dans l'environnement, pour l'environnement » (ibid. p14). Il s'agit de « trois "histoires" ou "images" qui "illustrent certaines tendances dans ce domaine [l'ErE], qualitativement différentes l'une de l'autre en ce qui concerne leur épistémologie et leur idéologie¹²⁴ », l'approche positiviste, l'approche libérale/interprétativiste et l'approche socialement critique » (ibid. p.15). Tout en précisant que « dans la réalité des pratiques, les éléments s'entremêlent et on retrouve des moments positivistes, relativistes et critiques » (ibid. p.25) dans les démarches éducatives ou évaluatives.

Ainsi la proposition des auteures, que je choisis d'appliquer dans ce mémoire, est de « constater la cohérence entre les approches éducatives adoptées et les stratégies évaluatives suivies » (ibid. P26).

Je propose de transposer ces paradigmes pensés pour l'ErE à l'éducation au commerce équitable (ECE), en partant des activités et évaluations menées au sein du projet JACE.

• **Le paradigme positiviste et l'éducation « au sujet de »**

« L'approche positiviste vise surtout l'acquisition des connaissances et l'adoption d'un comportement civique responsable » (ibid. p.16). Il s'agit d'une éducation « au sujet de » ou « sur » la thématique, ici le commerce équitable considéré comme « objet d'apprentissage ». Le savoir est « transmis », il est « objectif et incontestable ».

Les activités menées en cours visant à transmettre des informations sur le fonctionnement du commerce équitable (ses acteurs, ses systèmes de garantie, ses produits, etc.) rentrent dans cette catégorie. Dans ce cadre, « le rôle de l'expert devient primordial. C'est lui qui détermine le contenu et les objectifs [de l'ErE – ici de l'ECE] et développe le matériel pédagogique nécessaire » (ibid). Les enseignantes et les responsables associatif-ves ont pu endosser ce rôle d'expert-e, notamment dans la conception de supports de cours ou d'une mallette pédagogique au sein du projet.

« Quant au comportement civique responsable, il dépendrait de différentes variables, des aspects cognitifs et affectifs du développement de la personne » (ibid.) et donc en lien avec l'ontosystème. Ce type d'éducation s'inscrit dans le cadre d'une « approche instrumentale de l'éducation qui vise à former le comportement humain selon des critères et des modèles préétablis, et à préparer les élèves – futurs citoyens, pour leur insertion dans un monde professionnel » (ibid.)

Dans une certaine mesure on pourrait analyser les deux grands objectifs du projet JACE dans une approche positiviste : le comportement attendu des élèves est de ne pas décrocher scolairement et de défendre les valeurs du commerce équitable, parce que ce sont des comportements attendus et visés par des modèles préétablis : ceux de l'exosystème et du macrosystème.

Le paradigme évaluatif associé à cette approche positiviste consiste alors à « informer si et à quel niveau l'action éducative a influencé les deux variables » qui sont « l'acquisition des connaissances et l'adoption d'un comportement responsable » (ibid. p.19).

Les mots clés associés sont « mesurer et contrôler » (ibid. p.23) et la relation causale est privilégiée. « Le rôle de l'évaluateur est de mesurer de manière objective les connaissances et les comportements acquis » qui sont « comparés à un modèle de référence ». Cet

124 Robottom et Hart, 1993, p. 1, citées par Liarakou & Flogaitis, 2000.

évaluateur est extérieur et adopte « une attitude de distance et de non interaction avec les acteurs » (ibid. p.19). Le « design d'évaluation » est « défini à l'avance ».

Concernant l'évaluation des connaissances, un outil d'évaluation souvent privilégié est le quiz. Il a pu être mis en place durant le projet par les élèves via la fabrication d'une déclinaison du jeu *Qui veut gagner des millions ?* Dans une version visant à tester les connaissances sur le commerce équitable (dates, sigles, produits, etc.).

Dans une certaine mesure, une partie des épreuves du BAC ou des contrôles continus pendant la scolarité, peuvent être considérés comme relevant d'une démarche d'évaluation positiviste.

Concernant l'évaluation des comportements, le cadre de référence peut être celui de la documentation professionnelle des organisations du commerce équitable qui fait état des « comportements civiques idéaux ». Des guides sont adressés aux consommatrices et consommateurs pour se repérer parmi les nombreux labels et marques du commerce équitable ; des actions sont encouragées comme l'engagement associatif, le vote, le relais de campagnes d'opinions. Ces organisations dénoncent par ailleurs les comportements responsables des maux de nos sociétés : surconsommation, repli sur soi, désengagement de l'action citoyenne, etc.

Le choix stratégique de l'approche positiviste implique des modèles et des méthodes de collection et de traitement des données spécifiques qui « jouent un rôle fondamental dans ce type d'évaluation ». Il s'agit « d'optimiser les mesure pour garantir la validité, voire l'objectivité, nécessaire. » (ibid.) La démarche quantitative à partir de questionnaires fermés et administrés à un nombre important d'individus, est alors privilégiée.

L'outil d'évaluation actuellement développé par le chercheur Jean-Louis Pernin (op.cit. p. 12) dans le cadre du programme FAIR Future pour la campagne « label écoles de commerce équitable » pourrait rentrer dans cette catégorie. Les élèves sont invités à compléter un baromètre conçu pour mesurer l'écart entre eux et des comportements planifiés¹²⁵ (consommation équitable, bio, boycott). Son enquête repose sur « des groupes témoins couplés à des groupes expérimentaux » (Liarakou & Flogaitis, 2000, . p.20) comme ceux du lycée Sainte-Lucie par exemple.

Si cette démarche de recherche permet comme toutes d'apporter des éléments précieux pour la compréhension des phénomènes sociaux, ici l'ECE, je serais en revanche plus réservée sur le rôle qui pourrait être donné à la comparaison qui, dans cette approche, est censée permettre « de se prononcer sur le mérite de l'action menée ». J'ai pu mentionner mes réserves à ce sujet dans ma partie méthodologique, en lien avec l'approche non causale et non comparatiste privilégiée dans ma recherche.

L'approche positiviste s'exprime également dans la pédagogie par objectif, qui parfois croise celle du projet, ce dernier étant souvent chargé d'objectifs généraux, spécifiques, pédagogiques, etc.

¹²⁵ Les travaux de Jean-Louis Pernin s'inscrivent dans la théorie du comportement planifié. Cette démarche d'évaluation est expérimentée sur la période de ce mémoire et les résultats n'ont pas encore fait l'objet d'une publication.

Ainsi, le modèle dit « de Tyler » (1950) car développé par le pédagogue américain du même nom, qui s'appuie sur « la théorie d'une pédagogie par objectifs » (ibid.) me semble correspondre à deux types de démarches évaluatives menées dans le projet JACE :

- celle liée aux rapports conçus pour rendre compte aux bailleurs. Ceci sera détaillé au point suivant, au niveau exo.

- celle de l'enquête longitudinale prospective. Celle-ci visait en effet à évaluer des « connaissances préétablies et objectives, dérivées des experts », comme le signale une des volontaires à l'origine du questionnaire utilisé durant cette enquête.

« On est parties du cahier des charges du projet donc on avait la vision des porteurs de projet, l'école et l'association, peut être celle des financeurs s'il a fallu rentrer dans les cases et leurs indicateurs. » (Kate, volontaire)

• Le paradigme interprétatif et l'éducation « dans »

Cette approche interprétative « vise au développement d'un rapport étroit et d'une empathie avec l'environnement » (ibid. p.17), en ce qui nous concerne, avec le commerce équitable. Le résultat serait « l'émergence d'une éthique » qui « stimulerait la capacité d'agir », « en conformité avec les valeurs connexes ». (ibid.)

Il s'agit d'une éducation « dans » le commerce équitable, où celui-ci devient « milieu d'apprentissage, ressource pédagogique et source d'inspiration morale » (ibid.). L'approche de cette éducation vise « au développement de la personne et veut préparer les élèves - futurs citoyens pour la vie et non pas pour le travail » (ibid.)

Les différentes activités visant à mettre les jeunes et les publics adultes en situation de produire, de transformer, de vendre, de sensibiliser ou de plaider aux côtés des actrices et acteurs déjà engagés dans le commerce équitable, pourraient rentrer dans cette typologie. Dans celle-ci, les savoirs « n'émanent pas d'experts » mais de « l'expérience personnelle ». Dans ce cadre, « les élèves construisent eux-mêmes leur savoir à travers leur interaction avec l'environnement » (ibid.) et les personnes y agissant. Le pari est fait « qu'à travers cette interaction se développe l'empathie, un engagement affectif et une compréhension profonde des situations étudiées » (ibid.). Dans l'éducation au commerce équitable, l'empathie peut être recherchée avec les productrices et producteurs ou la biodiversité.

Une anecdote vécue dans le projet illustre à mon sens ce paradigme interprétatif à l'œuvre. Lors du voyage au Pérou, une jeune m'expliqua au détour d'une conversation en des termes proches de ceux-ci :

« Je sais pas si j'ai bien compris ce que c'est le commerce équitable, mais moi je pense que ça a à voir avec l'amour. Tu vois Emilio [un tisserand péruvien rencontré], bah je sens que je l'aime quand je le vois sur son métier à tisser. Alors j'ai envie qu'il ait une vie digne. »

Je ne peux m'empêcher de signaler qu'à titre personnel, cette définition venant d'un élève pourtant stigmatisé comme perturbateur dans sa classe et réticent à la forme scolaire, est sans doute la plus belle et sincère définition du commerce équitable que j'ai entendue de ma carrière.

L'approche évaluative interprétative diffère d'une approche positiviste. Ses mots clés sont « décrire et interpréter » (ibid. p.23). « En effet, mesurer des connaissances et des comportements n'a aucun sens à partir du moment où ce type d'ErE [pour nous d'ECE] vise

avant tout le développement d'une empathie » (ibid p.21). Ce paradigme interprétatif considère « qu'il n'y a pas de réalité objective mais des réalités multiples ». Il n'y a pas qu'une définition du commerce équitable, qu'il s'agirait de mémoriser.

L'évaluation s'intéresse ici « aux significations de la réalité, pour les participants, de l'action menée. » Cette recherche de significations fait écho à l'approche compréhensive en sociologie. Il s'agit de « comprendre l'action à travers les multiples points de vue ». Cette attention pour « multiplier les angles de regards »¹²⁶ est également au cœur de la sociologie interactionniste.

Ainsi, « devant ces multiples interprétations, personne n'a le droit de devenir arbitre » (ibid.) Les « connaissances et les valeurs acquises » grâce aux actions du commerce équitable « ne peuvent être considérées indépendamment des valeurs individuelles et des buts de la personne » (ibid.), celles-ci prenant racines aussi bien dans le niveau ontologique que macrologique et s'influençant mutuellement. Point de mesure ni de comparaison puisqu'il n'y ne peut pas avoir « de modèle de référence objectif pour les comparer » (ibid.).

Il ne s'agit pas d'évaluer des résultats, mais des processus. La collecte de données ne peut donc qu'être qualitative. La méthode d'entretien associée à ce paradigme décrite par Liarakou & Flogaitis apparaît comme très proche de celle de l'entretien compréhensif de Kaufmann. L'évaluateur tente ici de décrire une réalité à travers celle des participant-es de l'action qu'il évalue. Pour ce faire, « il doit discuter longuement avec les personnes (...), observer les activités mises en place, conceptualiser les problèmes de différents points de vue » (ibid. p. 21-22).

Ce paradigme m'apparaissant comme compatible avec mon cadre théorique et ma démarche de recherche, l'enquête longitudinale rétrospective entreprise durant ce mémoire pourrait alors se considérer comme une évaluation interprétative du projet. A relativiser cependant dans mon cas car dans ce paradigme, « l'évaluateur » est vu comme un « facilitateur et un négociateur » et doit pour cela être « extérieur à l'action éducative évaluée ». Je ne prétendrai pas être devenue extérieure à ce projet du fait de mon statut étudiante avec lequel j'ai mené cette enquête cette année. J'ai toutefois tenté de m'abstenir de « tout jugement personnel » sur les propos des personnes écoutées en entretien, comme ce paradigme y engage.

Une autre démarche pouvant s'associer à ce paradigme est celui du portfolio de compétences. En effet, cette démarche engageait les élèves à « prendre conscience de l'expérience vécue ». Les compétences évaluées sont des « connaissances subjectives dérivées de l'expérience personnelle » et se traduisent dans le document par la capacité à *mener un bien un projet, à vivre dans un groupe, à communiquer en langues étrangères et à défendre les valeurs du commerce équitable*¹²⁷. Le portfolio semble être une démarche évaluative pertinente pour évaluer une éducation « dans » le commerce équitable.

Les résultats obtenus sont issus d'un « processus éducatif et d'une relation entre acteurs ». Le jugement de valeur est négocié et consensuel :

« Dès fois je pensais pas avoir acquis la compétence mais la prof me disait si, et c'est vrai je m'en rends compte qu'elle avait raison » (Gaëtane).

126 Simmel, *Sociologie et épistémologie* (1981), cité par Le Breton (2004, p.5)

127 Rubriques du portfolio de compétences. Pour chaque catégorie, les élèves devaient décrire et intégrer des photos/documents pour illustrer les compétences acquises.

Mais elle est aussi à relativiser au regard des attributs du paradigme interprétatif : le travail d'auto-évaluation permettait de clarifier les connaissances et valeurs de chacun-e, mais ne permettait pas de les confronter avec celles des autres participant.es, à part avec l'enseignante chargée d'accompagner ce travail.

- **Le paradigme sociocritique et l'éducation « pour »**

Cette approche « vise le développement d'un engagement personnel et collectif ainsi que d'un agir pertinent pour le changement des réalités environnementales et sociales ». Cet objectif de changement sociétal est clairement indiqué chez les organisations de l'ECE¹²⁸ et plus globalement des éducations à...

L'approche sociocritique correspond à une éducation « pour » : il s'agit ici d'agir pour que le commerce devienne équitable. « Elle inclut les dimensions "au sujet de" et "dans" » vues précédemment, en les intégrant dans un « processus qui implique les élèves » mais aussi « les enseignants et les agences communautaires dans des investigations critiques et collaboratives des problèmes environnementaux réels et locaux » (ibid.).

Ici le commerce équitable n'est plus à considérer comme une activité extérieure à soi, qui concerne les autres, dont on peut être informé ou solidaire. Il s'agit de « développer une analyse critique des valeurs, positions et intérêts mis en présence et constituant le problème » afin de « rendre explicite la nature contradictoire et conflictuelle des réalités sociales et politiques qui se trouvent au cœur du problème étudié » (ibid.). L'individu prend conscience qu'il fait partie du système. Or s'il fait partie du problème ou s'il en est complice à son insu ; il fait également partie de la solution.

Cette pédagogie prend acte des « contradictions » propres aux systèmes et aux individus, comme Edgar Morin nous y engage également

La démarche évaluative sociocritique, qui dans la logique des auteures est donc celle qui devrait être privilégiée dans les actions éducatives d'inspiration sociocritiques qui « font appel à l'engagement dans l'action » (ibid. p.23). Les mots clés sont ici « faire émerger et changer ». L'évaluation est alors « une composante intrinsèque de l'action »(ibid.), et peut, à certaines conditions, quand elle est formative, favoriser les apprentissages (Canvel, 2018; Coen & Bélair, 2015; Hadji, 2016).

« L'évaluation sociocritique reflète une certaine conception de l'action sociale, selon laquelle "la société optimale est perçue comme active et porteuse d'un projet collectif démocratique (...). Les acteurs d'une telle société sont autonomes, conscients et responsables de leurs actions" (Sauvé, 1997) »(ibid.). Je retrouve ici certains des éléments des objectifs du projet JACE, mais plus globalement ceux des textes de positionnement (référentiel, argumentaire commun) des organisations du commerce équitable ou de l'ECSI (Groupe de concertation sur l'ECSI, 2020).

Ce paradigme évaluatif s'appuie sur ceux positiviste et interprétatif, ils s'intéressent au processus mais également aux résultats des actions éducatives. La grande différence réside dans le choix des critères pour évaluer : dans une approche sociocritique, ils ne sont pas imposés, mais négociés, explicites et consensuels. « Ils ne sont pas donnés une fois pour toutes mais peuvent évoluer » (ibid.). L'évaluation ici emprunte à la notion de configuration

128 Je m'appuie sur l'analyse des référentiels et argumentaire produit par les acteurs professionnels mentionnés dans la revue de littérature professionnelle en Annexe A et présentés en partie I.

d'Elias : « elle dialogue avec son système de référence. En se développant, elle l'enrichit et le modifie (Demunter, 2000) » (ibid.).

L'évaluation est donc « participative » et « cogérée » entre les parties prenantes. Pour les auteures, « cette procédure participative est indispensable si l'on veut que l'évaluation soit un catalyseur pour le changement » (ibid.). Le sujet-évaluant est ici « un acteur de plus qui prend part à l'action ». Il « ne prétend pas être objectif » ni « s'abstenir de tout jugement ». Cette recherche d'impartialité me semble faire écho à celle de la neutralité axiologique de Weber.

Cette tentative d'implication des parties-prenantes, tout du moins d'une partie, dans la démarche évaluative mais aussi dans la définition des critères et méthodes qui la régit, peut s'observer dans certaines pratiques évaluatives du projet JACE.

Dans le portfolio de compétences, le design d'évaluation est participatif puisque basé sur une auto-évaluation accompagnée. Les différentes phases de test auprès des élèves et leurs retours sur les premières expérimentations peuvent aussi être considérés comme une participation à l'élaboration des critères d'évaluation propre à cette démarche. Cependant le profil de « l'évaluateur », qui est donc l'élève, s'il est bien « impliqué », n'est pas « impartial », ni « neutre », ni « objectif » et ne correspond donc à aucun des profils identifiés par Liarakou & Flogaitis et ne semblent donc pas s'adapter au travail d'auto-évaluation.

Dans la candidature au label "Lycée de commerce équitable" qui s'est faite au moment même de la mise en place de cette campagne en France. Cette campagne vise à valoriser des actions « pour » le commerce équitable, en s'appuyant notamment sur les établissements scolaires pour le développer dans toutes ses dimensions (éducatives, politiques et commerciales). Cette démarche peut donc être associée à cette idée de « changer les réalités » propre à la démarche sociocritique. Cette campagne a été créée après plusieurs phases de tests pouvant se considérer comme des « investigations critiques », notamment auprès du lycée Sainte-Lucie. Une enseignante du panel a d'ailleurs participé deux ans au cadre formel d'attribution de ce label en tant que jury externe, puis dans le cadre de l'évaluation.¹²⁹ Le design d'évaluation est bien participatif car il repose sur trois niveaux d'évaluation : l'auto-évaluation par l'établissement, l'évaluation par les pairs entre établissements, et une évaluation externe (par jury ou comité de pilotage national de la campagne). Le lycée Sainte-Lucie a donc participé activement à son évaluation dans ce cadre. Plusieurs témoignages confirment que ce label a bien fait « émerger et changer » des pratiques dans l'établissement, tout du moins, a permis aux activités mises en place par le projet JACE de trouver de la continuité.

« Il y a cette labellisation [en parlant du label Lycée de commerce équitable] qui fait que je pense que ça pérennise le projet boutique. » (Catherine, prof.)

Concernant le type de jugement dans ce label, si les critères ont été préétablis par les porteurs de cette campagne, ils se sont basés sur une phase exploratoire, notamment auprès de ce lycée ou d'autres lycées où cette campagne avait pu être menée¹³⁰. Les critères étant nombreux, non exclusifs et évolutifs sur trois niveaux d'engagement, ils pourraient se considérer comme « négociés ou consensuels ». Les méthodes sont

129 Remarques réalisées à partir de mes observations participantes à cette époque du projet, j'accompagnais la candidature de l'établissement et la mise en place de cette campagne.

130 Cette campagne avait été menée au niveau régional par une association locale de commerce équitable pendant quelques années, et est une adaptation d'une campagne internationale. Voir note de bas de page n°14 p.11.

qualitatives car les activités menées dans l'établissement sont décrites dans le dossier, mais elles sont également quantifiées (nombre d'activité, nombre de participant-es, montant des dépenses, etc.).

Le profil de l'évaluateur est plus ambiguë dans cette démarche puisqu'il s'agit de trois types d'évaluateurs : le lycée, en tant « qu'acteur impliqué », le jury externe et le pair, que l'on pourrait considérer comme « impartial » ou en tout cas plus « objectif ». Restent les organisations membres du comité de pilotage dont le rôle est d'accompagner ces établissements scolaires dans leur démarche évaluative liée à leur candidature, leur profil pourrait être celui du « négociateur ».

Cette approche sociocritique est présentée comme « en accord avec les théoriciens de l'école de Francfort » (ibid. p.25), un courant de pensée croisé pendant la construction de mon cadre théorique mais que ce temps court du Master ne m'aura pas permis de découvrir plus en profondeur et donc d'éventuellement mobiliser. Les liens entre l'action sociale et critique revendiqués dans les discours par les organisations professionnelles et militantes du commerce équitable et de l'ECSI, et ce courant de la « théorie critique » propre à cette école et qui, pour les auteures, apparaît comme « indubitable pour l'évaluation », est une piste de recherche à poursuivre.

IV.3.3 L'exosystème et l'injonction des bailleurs

L'exosystème « englobe l'ensemble des lieux et contextes dans lequel l'individu n'est pas forcément impliqué et avec lesquels il n'a pas d'interactions directes (...) mais dont les activités ou décisions touchent et influencent ses propres activités et/ou son rôle dans les microsystèmes» (Hage & Reynaud, 2014, p. 7). Bronfenbrenner liste dans cette catégorie notamment les Institutions, les médias, mais aussi les classes sociales, dont « la définition de règles, de normes ou les effets sur la qualité de vie des familles » (ibid.), influencent les sujets-évaluant dans leurs pratiques évaluatives.

La question de l'influence de la classe sociale a été abordée dans le chapitre précédent sur la mise en évidence d'effets au sens de la sociologie de l'éducation.

Il m'a semblé pertinent pour ce niveau de système de faire référence au cadre formel du projet JACE, en tant que « règlement, programme éducatif, support financier » reprenant les indications proposées dans le schéma de Demarteau & Muller.

J'ai donc considéré les deux dossiers de subventions liés à ce projet, émanant de deux bailleurs, pour illustrer l'influence de l'exosystème dans les pratiques évaluatives des sujets-évaluant.

a) Du côté des bailleurs

Le projet JACE a bénéficié de deux financements sous forme d'appel à projet. J'ai contribué professionnellement à la rédaction de ces deux dossiers.

La formulation du projet s'est donc faite selon les cadres de référence de ces deux sous-monde sociaux :

- celui de l'éducation formelle pour le lycée à l'origine et pilote du projet ;
- celui du commerce équitable (plus globalement du développement) pour l'association où je travaillais.

Le premier cadre de référence a été celui de l'éducation, celui du commerce équitable venant dans un second temps, en cofinancement.

Si les deux Institutions qui portent ces appels à financements consultent parfois les organisations en bénéficiant, ces dernières ne participent pas aux décisions et à la formulation des règles qui régissent ces appels à projet. Elles s'y soumettent.

• Du côté du bailleur de l'éducation

Le projet européen JACE a pris forme début 2015 lors de la rédaction d'un dossier de subvention émanant du programme européen pour l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport : ERASMUS +¹³¹.

Bien sûr ce projet avait été pensé en amont, il prenait sa source dans différentes motivations de l'équipe enseignante du lycée Sainte-Lucie.

« Au départ 2014-2015 ça a été un véritable rêve, c'était l'écriture du projet, ça a été génial. (...) j'avais déjà vécu ce projet [référence à un précédent projet de lutte contre le décrochage scolaire] et je l'avais proposé pour le volet encrochage [dans le projet JACE] car je pensais que enseigner autrement pouvait être un moyen pour ne pas décrocher » (Patricia, prof.)

Le projet s'inspirait également d'un dispositif d'éducation au commerce équitable auprès de jeunes en milieu scolaire déjà déployé en Belgique par une ONG de commerce équitable¹³², que l'association française cherchait à décliner en France.

Cependant le choix des activités, des partenaires, du rythme du projet, se sont formalisés au moment de la rédaction du dossier de subvention lié à ce fond européen.

Les objectifs du projet JACE se sont alors inscrits dans des priorités préalablement identifiées par l'agence ERASMUS +. Au début du dossier, les rédacteurs et rédactrices sont invité·es à choisir une priorité principale parmi 10 propositions qui apparaissent dans une liste déroulante¹³³. Pour le projet JACE, le choix s'est porté sur la priorité d'*aider les établissements scolaires à lutter contre le décrochage scolaire et les problèmes rencontrés par les élèves défavorisés, ainsi qu'à atteindre tous les élèves, tout au long de leur parcours académique*. Ensuite, la proposition est donnée d'inscrire maximum deux priorités secondaires parmi 29 propositions. Pour le projet JACE il a été choisi de *promouvoir l'autonomisation, la participation et la citoyenneté active des jeunes et de développer des compétences de base et transversales en utilisant des méthodes innovantes*.

On remarque dans ces deux priorités secondaires des facteurs d'influence des choix pédagogiques à l'œuvre au sein du mésosystème. Mais ce sont aussi le choix des activités et des pédagogies qui allaient y être associées, qui ont influencé ce choix des priorités.

L'évaluation attendue par le bailleur pour ce type de financement consiste en la production d'un rapport intermédiaire et un rapport final.

131 <https://info.erasmusplus.fr/>

132 Oxfam Magasins du Monde, dispositif « Jeunes magasins du monde » - <https://jeunes.oxfammagasinsdumonde.be/>

133 Référence à l'appel à candidature 2015 ERASMUS + – formulaire KA2 – Coopération en matière d'innovation et d'échanges de bonnes pratiques – Partenariats Stratégiques pour l'enseignement scolaire.

Je remarque dans les témoignages que la spécificité de ce financement a également eu des conséquences dans la gestion interne au lycée de ce projet.

« *C'était un projet ERASMUS et il fallait une coordinatrice ERASMUS* » (Patricia, prof.)

• Du côté du bailleur du commerce équitable

Une fois le projet lancé en 2015, l'association qui renouvelait son projet triennal auprès de l'Agence Française du Développement, a intégré ce projet dans un nouveau projet pour la période 2016-2019, en vue d'un cofinancement.

Le projet tel qu'il avait été rédigé pour l'agence ERASMUS + ne pouvait être intégré en l'état. Il a fallu le réécrire, au regard des objectifs spécifiques de l'association dans ce projet, et du cadre de référence du bailleur, ici l'AFD.

Je ne détaillerai pas ici les objectifs spécifiques à l'association, qui s'inscrivent dans ceux de son référentiel de l'éducation au commerce équitable¹³⁴.

Concernant le dossier proposé par ce bailleur, le choix des objectifs appartient à l'organisation et doit s'inscrire dans la thématique globale du financement, ici celle de *l'intérêt général*. L'élément central du dossier est *le cadre logique*. Ce dossier et ce cadre logique prévoient entre autre que soient mentionnés les *Résultats et Impacts attendus du projet*, les *Indicateurs objectivement vérifiables et quantifiés*, les *Sources et moyens de vérification*. Une partie est également spécifiquement réservée à *L'évaluation d'impact* du projet mené.¹³⁵

L'évaluation attendue par le bailleur pour ce type de financement, consiste en la production d'un rapport intermédiaire et un rapport final visant donc à renseigner ces rubriques. Il doit également y être adossé un rapport externe d'évaluation.

Dans un séminaire sur l'évaluation co-organisé entre l'AFD et le F3E¹³⁶, un participant rappelait que le terme impact est un terme militaire, associé au cadre logique dont l'origine est aussi militaire. Ce participant fait ici référence à l'influence du chronosystème et du macrosystème. Je n'ai pas ici l'occasion d'une étude étymologique et historique approfondie pour confirmer ces propos.

Je constate cependant que ce terme d'impact issu de ce dossier de subvention, est souvent présent dans le halo sémantique du jargon professionnel des organisations de l'ECE, de l'ECSI et plus globalement dans la grande famille de l'aide au développement. Le terme est présent sur différentes publications et supports de formation des collectifs¹³⁷ qui prévoient d'accompagner les organisations dans ce devoir de l'évaluation de l'impact auquel elles sont contraintes en répondant à ces appels à financements.

L'activité dédiée à l'évaluation du programme FAIR Future s'intitule *Création d'une culture commune de l'évaluation des impacts de l'ECE*.

134 Voir note de bas de page n°7 p.10.

135 Intitulés des rubriques du dossier de subvention de l'AFD : la Note d'Initiative ONG d'intérêt général (exemple pris sur la NIONG 2016 rédigée au moment du projet JACE). Dossiers consultables sur : <https://www.afd.fr/fr/les-financements-des-projets-des-ong>

136 Séminaire F3E-AFD (Octobre 2015).sur le thème : Analyser, suivre et évaluer sa contribution au changement social. Donner du sens à la mesure des pratiques de solidarité internationale et de coopération décentralisée. La vidéo de bilan réalisée permet de découvrir les enjeux qui traversent le secteur sur ce thème : <https://www.youtube.com/watch?v=s3MJuNi6wFs>

137 Référence à EDUCASOL (note de bas de page n°18 p.13) et F3E (note de bas de page n°22 p.13)

Des recherches complémentaires seraient nécessaires pour confirmer ce constat que le terme d'impact (ou d'impacts) souvent associé à l'évaluation dans le milieu professionnel de l'éducation au commerce équitable, provient de celui utilisé dans les dossiers de subventions du secteur.

Des investigations du côté de l'évaluation de l'impact social dans l'ESS pourraient se mener pour voir si celle-ci influence aussi le secteur de la solidarité internationale ou plus spécifiquement du commerce équitable, comme elle semble influencer celle de l'éducation à l'ESS (Attabary, 2020). De mon point de vue, ces secteurs communiquant encore assez peu et l'impact social de l'ESS étant avant tout pensé pour les actions locales plus qu'internationales, je suppose que cette influence n'est pas majeure.

Sans me préoccuper d'avantage de cette affiliation du mot impact, je constate pour ma part que ce mot façonne la manière dont est pensé l'évaluation, même quand il s'agit d'éducation. Or, Clavier met en garde contre « le péril inévitable du modèle managérial » et « sa confiance aveugle dans les technologies de mesure. Les coupes moyens/résultats, objectifs/résultats sont des incontournables qui dressent une dictature de l'évaluation » et sur les « ravages que cela peut produire au niveau de l'éducation et des "éducations à" » (Clavier, 2014, p. 8).

Ces cadres de référence précisés, je m'intéresserai à comment ils peuvent influencer les sujets-évaluant et leurs pratiques évaluatives.

b) A l'heure d'évaluer : les gestes professionnels

Je focaliserai mon analyse sur les gestes professionnels mobilisés par ces sujets-évaluant au moment de ce travail évaluatif pour les bailleurs, en m'inspirant notamment de ce que j'ai pu observer dans mon organisation lors de la rédaction des rapports pour les bailleurs du projet JACE. Je m'inclus donc tout à fait dans cette catégorie des sujets-évaluant du temps de ma pratique professionnelle.

Les sujets-évaluant les plus concernés par cette démarche évaluative orientée vers les bailleurs, sont les personnes responsables de la coordination des projets au sein de leur organisation. Je ne précise pas ici les attributs du microsystème ni ceux de l'ontosystème à l'œuvre, mais ceux-ci ont bien entendu une influence sur leurs gestes professionnels et une autre analyse en ce sens pourrait constituer une piste de recherche en didactique professionnelle.

Je propose en annexe B la description précise de ces gestes professionnels qui me permet d'interpréter les paradigmes auxquels j'associe ces pratiques.

Afin d'être en capacité de rendre des compte aux bailleurs selon les formats attendus, les sujets-évaluant choisissent des indicateurs et des dispositifs de suivi-évaluation de ces indicateurs. Ceci n'est pas sans difficulté, comme en témoigne Catherine, l'enseignante coordinatrice de ce projet :

« L'évaluation du projet qu'on nous demande au niveau d'ERASMUS c'est plus une évaluation sur ce qu'on a atteint de nos objectifs, donc c'est pas évident de mettre en place un vrai tableau de bord parce qu'on a du mal à quantifier un certain nombre de choses (...) Si on a des indicateurs on sait pas trop comment les analyser. Par exemple le décrochage scolaire c'est tellement multifactoriel que tu as beaucoup du mal à voir l'impact réel. » (Catherine, prof)

Face à ce défi d'évaluer ce qui est difficilement évaluable et lorsque les sujets-évaluant se mettent en situation de rendre compte à leurs bailleurs, leur démarche évaluative prend plus la forme d'un travail de mesure par la collecte de données pour compléter les tableaux de suivi du projet. Il s'agit de mesurer ce qui a été réalisé, au regard de ce qui a été prévu.

J'observe qu'à l'heure de la rédaction des rapports, les personnes qui en ont la charge restent très centrées sur une approche quantitative et chiffrée.

Dans le rapport fourni à l'AFD, l'impact des actions éducatives du projet JACE ont été renseignées par le nombre d'élèves et d'enseignantes impliqués, par le nombre de mallettes pédagogiques diffusées et même par le nombre de clics sur le film réalisé par les jeunes. L'enquête longitudinale de nature prospective menée pendant le projet JACE par les volontaires de l'association par exemple, s'est résumée par la mention de *cinq rapports d'évaluations réalisés sur la base de 125 entretiens*¹³⁸, remplissant ainsi les colonnes *Indicateurs objectivement vérifiables et quantifiés* et *Sources et moyens de vérification*.

Dans le dossier déposé à l'agence ERASMUS +, il est indiqué qu'un *tableau de bord mensuel de suivi du projet reprend les différents objectifs et associe des indicateurs d'efficacité et d'efficience*. 30 indicateurs sont proposés : 16 commencent par *nombre*, 3 par *taux*, 1 par *chiffre d'affaire* et 8 par divers indicateurs plus qualitatifs (*adoption, participation, validation, connaissance*).

c) A l'heure d'évaluer : les paradigmes évaluatifs

Je propose dans cette partie de caractériser les paradigmes mobilisés par les sujets-évaluant en situation d'évaluer pour leurs bailleurs.

• Un paradigme à dominante positiviste

En m'appuyant sur les paradigmes proposés par Liarakou & Flogaitis, le paradigme qui semble se dégager de l'analyse des gestes professionnels dans l'évaluation pour les bailleurs est celui du positivisme.

L'évaluation doit produire des « résultats », qui sont ensuite mis en relation avec « des critères préétablis » : ceux inscrits dans le cadre logique et la série des indicateurs imaginés au moment de rédiger le dossier.

Le design d'évaluation est « préordonné » et répond aux exigences du bailleur. Il s'agit de mesurer des écarts entre ce qui a été prévu et ce qui a été réalisé.

Certaines caractéristiques des autres paradigmes peuvent parfois s'observer : pour écrire son rapport le sujet-évaluant ne fait pas que mesurer, il décrit et interprète également.

Les bailleurs peuvent apprécier des résultats non attendus, ceux-ci peuvent être mentionnés par les organisations. Ils doivent pouvoir concourir aux objectifs annoncés du projet.

En revanche, il est moins apprécié que les activités ne permettent pas d'obtenir les objectifs fixés, tout du moins une partie jugée acceptable par le bailleur, même si la possibilité d'un « jugement de valeur négocié et consensuel » est parfois possible. On ne saurait reprocher aux organisations le report d'une rencontre pour cause d'attentats ou l'annulation de toutes ses formations pour cause de crise sanitaire. Il est possible, à la marge et sur accord préalable, de négocier en cours de route les activités qui semblent plus pertinentes mais toujours dans l'objectif de viser les résultats prévus initialement.

138 Extrait du rapport final du dossier de subvention 2016-2019 de l'association partenaire du projet JACE

Lorsque cela lui est possible ou lorsque cela est imposé, l'organisation sous-traite une partie de l'évaluation à un « évaluateur objectif » comme un·e consultant·e.

Dans une moindre mesure, à l'occasion de cette sous-traitance et en fonction du profil de l'évaluateur privilégié, quelques attributs du paradigme sociocritique peuvent s'observer.

Le ou la consultant·e peut contribuer à faire émerger des décisions dans l'organisation, en cherchant à juger à partir de critères négociés et consensuels car discutés avec les parties-prenantes des activités. Mais souvent la négociation sur les questions évaluatives et le périmètre de l'évaluation contractualisée, se fait principalement avec les responsables de ces activités et n'intègrent pas toutes ses parties-prenantes.

Les paradigmes de Liarakou & Flogaitis ont été pensé en relation avec l'action éducative, dans leur cas celle de l'ErE. Cependant, les choix évaluatifs ne semblent pas se façonner qu'à partir des choix éducatifs.

D'autres paradigmes peuvent ainsi être mobilisés pour tenter de caractériser ces pratiques évaluatives (De Ketele, 1993).

- **Le paradigme de « l'intuition pragmatique »** (De Ketele, 1993, p. 60-61)

Le paradigme de l'intuition pragmatique s'observe particulièrement pour les évaluations de type rapports aux bailleurs et tableaux de bords et correspond à une partie des logiques d'action des personnes en situation¹³⁹ (principalement les membres de l'équipe de coordination et les responsables du projet), notamment dans la phase amont lors de l'écriture des projets, de la formalisation des questions évaluatives, et dans les prises de décisions.

En effet, l'évaluation ici est « un acte pragmatique fortement déterminé par les exigences du contexte ». Les sujets-évaluant doivent « rendre des comptes » à leurs bailleurs ou hiérarchies. Ils ont recours pour ce faire à des mesures quantitatives (nombre de participant·es par exemple) qui pourraient s'apparenter à ce que De Ketele décrivait pour les enseignant·es et leurs notes, comme un « système qui les dispense de justifier les contenus précis de leurs épreuves » (ici des activités menées dans leurs projets) et qui offre « certaines apparences d'objectivité ».

Toutefois, les personnes mènent pourtant intuitivement un travail d'évaluation qualitative des activités menées. Sans avoir besoin de définir avec précision des critères et des méthodes d'évaluation, elles sont en capacité d'expliquer ce qui selon elles marche ou ne marche pas, serait à poursuivre ou pas.

Cette évaluation est un « acte syncrétique » étroitement lié aux personnes elles-mêmes (notamment pour les personnes dont le poste comprend à la fois la coordination stratégique des activités et la conduite des activités elles-mêmes, comme c'est le cas des deux coordinatrices du projet JACE), qui revendiquent d'ailleurs souvent le fait que ce sont aussi « les personnes les mieux placées pour bien connaître les performances » de leurs activités et qui agissent avec une « conscience professionnelle » pour réajuster si besoin leurs activités au cours du projet.

139 Ceci est observé pour le projet JACE, mais également pour l'ensemble des programmes d'activités de type ECE et ECSI auxquels j'ai pu collaborer.

- **Le paradigme de « l'évaluation centrée sur les objectifs »** (De Ketele, 1993, p. 63-65)

Ce paradigme de l'évaluation centrée sur les objectifs est mobilisé principalement pour le travail de sous-traitance des évaluations à des prestataires de type consultant·e qui vont fournir ce travail d'évaluation dont les organisations ont besoin, souvent plus pour la continuité de leurs financements que pour prendre des décisions sur la nature des activités menées.

En effet, le cahier des charges des organismes externes d'évaluation est constitué de questions évaluatives construites autour des objectifs initiaux du projet ayant permis l'obtention des financements.

L'approche développée par Tyler citée par De Ketele, se prête bien aux pratiques dominantes des sujets-évaluant qui centrent le travail d'évaluation sur « la confrontation entre une performance et des objectifs fixés » dans le dossier de subvention: les fameux *résultats attendus et indicateurs objectivement vérifiables et quantifiés* du cadre logique.

« Dans cette conception, les objectifs sont bien déterminés au préalable par les responsables des projets ». L'information résultante des rapports des évaluateurs a pour principal usage – outre de pouvoir débloquer le solde du projet fini et permettre de déposer un nouveau dossier – de réajuster les objectifs et modalités de mises en œuvre.

Cependant les pratiques observées montrent que cette intention est souvent difficilement applicable, les calendriers de projet faisant que les nouveaux projets sont rédigés et prêts à être déposés, avant même que le travail d'évaluation externe puisse être finalisé. C'est ce constat qui m'incite à considérer que ces nouveaux projets sont avant tout issus d'une évaluation par intuition pragmatique, plus que par celle centrée sur les objectifs.

Le modèle tylerien, qui s'apparente donc à un modèle de projet par objectif et donc pour les projets d'éducation à une pédagogie par objectifs visés, ne s'applique pas à la lettre dans les pratiques observées. Les objectifs des projets sont déterminés à l'avance mais ne sont pas systématiquement catégorisés. La définition des objectifs peut parfois se faire en des « termes comportementaux » (comportements de consommation, d'engagement, de participation...) qui peuvent alors se mesurer de manière quantitative (chiffre d'affaire, nombre de participants...). Mais les sujets-évaluant peinent souvent à « établir les situations dans lesquelles la maîtrise de ces objectifs pourra être démontrée », les projets portant sur des changements sur le long terme et sur des publics et lieux d'intervention diversifiés. Ils peinent aussi à construire des outils de collecte des données appropriés.

Cette évaluation par objectifs est généralement vécue comme non satisfaisante par les acteurs et les critiques qu'ils formulent à cet égard¹⁴⁰ croisent celles de certains chercheurs, mentionnées par De Ketele. Ainsi, il cite Harneline (1980) qui parle de « « péché behavioriste » lorsqu'il critique l'exigence de formuler tous les objectifs en termes de comportements observables », critiques reprises par certaines organisations de l'éducation au commerce équitable qui ne souhaitent pas que leurs actions d'éducation s'évaluent par le chiffre d'affaire de produits équitables consommés¹⁴¹.

De Ketele stigmatise la « tentation du découpage en micro-objectifs » qui s'apparente aux critiques qui peuvent être faites à l'encontre du cadre logique des projets qui poussent à séparer les activités et les résultats attendus alors même que ces activités sont souvent pensées de manière systémique.

140 Observation dans le cadre de réunions de travail interne au projet JACE ou autres projets, réunions des collectifs nationaux, réunions de la communauté de pratique sur l'évaluation de l'impact en ECSI 2020-2021.

141 Voir état des lieux de l'éducation au commerce équitable – Commerce équitable France 2020

Il me semble donc que le travail d'évaluation dans les gestes professionnels se fait ou se revendique plus difficilement par les sujets-évaluant en dehors des période où ils sont en situation d'évaluer pour leur bailleur. Leur évaluation étant intuitive et pragmatique au quotidien et souvent déléguée à un tiers quand elle est pensée comme devant être centrée sur les objectifs.

d) Une influence source de malaise

L'influence de cet exosystème symbolisé ici par l'influence des cadres imposés par les bailleurs, est une source de malaise que j'identifie pour les sujets-évaluant face au défi d'évaluer leurs actions, notamment quand il s'agit explicitement d'en évaluer l'impact.

Ce malaise que j'ai pu observer et qui s'est exprimé dans plusieurs entretiens fait écho à un malaise plus global dans l'évaluation des politiques publiques, notamment celles du développement. Je n'ai pas eu l'occasion d'approfondir mes recherches à ce propos et je renvoie aux articles de la revue d'économie du développement «Malaise dans l'évaluation : quelles leçons tirer de l'expérience du développement ? » (multiples, 2012).

Même si cette publication ne traite pas spécifiquement de l'évaluation des programmes d'ECSI, encore récents dans l'histoire de l'AFD¹⁴², les réflexions sur les enjeux de l'évaluation concernant le principal bailleur des programmes nationaux d'éducation au commerce équitable me semblent intéressantes à explorer pour mieux comprendre ce cadre imposé.

Ce malaise s'exprime également dans les conséquences de cette dépendance aux bailleurs et aux cadres imposés, que les volontaires interrogées constatent, notamment dans le cadre de leurs nouvelles fonctions.

« Il y a vraiment besoin que les associations s'emparent de cette question, pour être en capacité de ne pas juste évaluer parce que des financeurs l'ont demandé et à la manière dont ils l'ont demandé. Parce que sinon ça veut dire qu'on n'a pas du tout du contrôle sur ce que l'on fait ». (Kate, ex-volontaire, chargée de mission en évaluation d'impact social)

« J'ai l'impression que l'évaluation c'est une question cruciale, peu importe dans quelle ONG on travaille. (...) J'ai en tête une collègue qui disait "les bailleurs veulent une évaluation détaillée mais ils ne financent pas une évaluation détaillée" donc ça peut faire partie d'une exigence mais qui n'est pas financée et qui n'entre pas dans les temporalités des projets, qui une fois qu'ils sont terminés sont clos et on enchaîne sur un autre projet. » (Yana, ex-volontaire, en contrat CIFRE dans une ONG internationale)

Pour Yana, l'absence d'évaluation peut entraîner des difficultés pour prendre des décisions ou revoir des pratiques.

« Je trouve que l'absence d'évaluation, ou l'absence de données dans le milieu de la Solidarité Internationale, empêche de se projeter dans des projets qui pourraient être innovants. Comme on ne sait pas exactement comment ça pourrait être reçu ou quel impact ça pourrait avoir, on reste sur des projets un peu routiniers sur lesquels on a l'illusion que ça marche un peu mieux. » (Yana)

¹⁴² Le financement des projets d'éducation au développement menés en France et portés par des associations sont sous l'autorité du Ministère des Affaires Étrangères. La gestion de ces financements a été confié à l'AFD suite aux réformes des financements publics sous Nicolas Sarkozy entre 2008 et 2010.

Ce manque de perspective a des conséquences qui peuvent être néfastes :

« Ça reste un point de frustration parce que les gens travaillent sans connaître réellement l'impact de ce sur quoi ils travaillent et à la longue je pense que ça leur pèse et ils ont parfois l'impression que leurs projets peuvent avoir une influence délétère sur les bénéficiaires ou les personnes qui participent au projet, sans pouvoir les réajuster et ça c'est quand même troublant pour beaucoup de gens ». (Yana)

Claire Ganne constatait ce même malaise concernant l'évaluation des interventions sociales. Elle attire notre attention sur le fait que les pratiques évaluatives ne devraient pas « s'enfermer dans une recherche des causes, souvent insoluble et également démobilisatrice pour les personnes accompagnées et pour les professionnels (Ganne, 2017, p. 44). »

La recherche de facteurs pouvant influencer les parcours, par exemple dans le cas du projet pouvant permettre aux jeunes de raccrocher scolairement ou de rentrer dans une démarche de citoyenneté mondiale ou de consommation responsable ; voire même de liens de causalité entre le passé (un jeune en décrochage scolaire et peu informé des enjeux mondiaux) et le présent (un jeune réalisant des études supérieures et sensibles aux enjeux du commerce équitable), présente « des limites lorsqu'il s'agit d'interpréter ces observations et de dépasser le stade descriptif »(ibid., p. 28).

En effet, cette perspective explicative « envisage essentiellement le devenir d'un individu comme un résultat »(ibid., p. 28).

On retrouve là le cadre imposé des rapports AFD utilisés pour procéder à l'évaluation de tels projets, et la colonne *résultats* du cadre logique.

Ceci pose la question du rythme de ces rapports d'évaluation. Pourquoi les sujets-évaluant se pressent-ils à évaluer un projet alors même que celui-ci n'est pas encore ou à peine terminé ? Parce que leurs organisations sont fragiles économiquement et peu soutenues dans leur fonctionnement, en dehors des appels à projets. Les sujets-évaluant du secteur associatif sont souvent des professionnel.les et leur temps de travail dédié à l'évaluation doit pouvoir être intégré au temps de travail financé par les projets. Ces projets sont souvent récurrents et en continuité pour les besoins de pérennité des postes. Ainsi, pour déposer un nouveau projet qui commence le lendemain de la dernière journée du précédent, il est nécessaire de fournir le rapport d'évaluation du précédent projet.

Une piste pour soulager les professionnel.les entre deux projets afin de prendre le temps de leur évaluation seraient de pouvoir financer cette année intermédiaire nécessaire au bilan et à l'écriture des nouveaux projets.

Dans le cas des enseignant.es, ce travail pour évaluer les projets dans lesquels elles et ils s'impliquent, devraient pouvoir être intégré à leur temps de travail lié à leur année scolaire, notamment par une décharge à cette fin, ce qui est très rarement le cas.

IV.3.4 Le macrosystème et les compétences du XXI^{ème} siècle

Le macrosystème englobe l'ensemble des autres systèmes. Il s'agit de « l'ensemble des croyances, des idéologies, valeurs, normes, façons de vivre d'une culture ou d'une sous-culture véhiculées par la société » (Hage & Reynaud, 2014, p. 8)

Notre projet JACE et ses pratiques évaluatives sont donc englobées dans cette « toile de fond » qui est à la fois « le reflet et la source des conduites individuelles et institutionnelles » (ibid.), ce qui évoque le concept de configuration de Norbert Elias (op.cit.p.37).

a) Des mondes sociaux

De manière caricaturale, procédant par "idéal-type" je considère que le projet JACE et ses pratiques évaluatives, s'inscrivent dans deux mondes sociaux au sens précisé dans mon cadre théorique. Ces deux mondes-sociaux sont ceux des organisations qui ont interagi durant ce projet.

- Le monde scolaire, lui-même composé d'une pluralité de sous-mondes culturels. Celui nous intéressant dans le projet JACE étant celui du lycée, lui-même emprunt d'influences culturelles diverses liées à ses filières technologique et professionnelle, à son secteur privé, à son obédience catholique, etc. mais aussi à son territoire, à son histoire.

- Le monde des éducations à... lui aussi composé d'une pluralité de sous-sous monde comme celui de l'éducation au commerce équitable, qui se croise et s'emboîte en partie avec ceux de l'éducation populaire, de l'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale, au développement durable, à l'économie sociale et solidaire, de la coopération internationale, etc.

Ces deux mondes-sociaux se sont façonnés au sein de mondes sociaux plus larges. Le monde social de l'école s'enracine dans celui de la religion et plus tard celui de la République. Le monde des éducations à... s'enracine dans l'éducation populaire, ou dans les mondes sociaux des thématiques de leur action éducative. Par exemple pour l'ECE celui du commerce équitable, qui s'enracine lui-même dans celui de la solidarité internationale, du développement, de l'humanitaire, mais aussi de l'ESS. Et-cetera, et-cetera. L'objet de ce mémoire ne sera pas d'explorer plus en profondeur toutes ces implications.

Les deux mondes sociaux proposés baignent dans deux cultures au sens sociologique du terme, notamment celui amené par Weber en tant qu'ensemble de normes et de valeurs. Ces deux mondes apparaissent d'ailleurs comme des « idéaux-types », autre notion amenée par Weber en sociologie pour mieux appréhender la complexité des phénomènes sociaux des individus.

Je n'essaierais pas de décrire l'ensemble des valeurs et normes contemporaines qui pourraient façonner notre culture commune de l'évaluation. J'avais un temps pensé essayer de décrire celles propres au milieu scolaire et à celui des éducations à..., tout du moins à l'ECE. Avant de me raviser pour les diverses raisons expliquées dans mon cadre théorique, et devant l'ampleur de la tâche.

Partons du principe que les différentes cultures de l'évaluation qui s'expriment, dans le projet JACE comme ailleurs, sont complexes et bien souvent contradictoires. Ne perdons pas de vue non plus que ces cultures sont issues des configurations interreliées entre les individus et les institutions qui agissent au sein de ce projet : ces cultures s'imposent aux sujets-évaluant autant que ceux-ci contribuent à ce qu'elles existent.

Bien entendu ces deux mondes culturels sont immergés dans la culture française, européenne, mondiale de notre époque, issue de notre chronosystème et globosystème planétaire. Le schéma du panorama systémique proposé en page 115 apparaît comme une photo satellitaire de la face immergée d'un iceberg.

Il y a de quoi être pris d'un certain vertige à prendre conscience de ce macrosystème !

Et pourtant nous l'incorporons au quotidien. Ces mondes rassemblés dans ce grand monde et ses cultures définissent une « grammaire du social, c'est à dire un ensemble de règles, parfois tacites, qui prédisposent l'utilisation du langage » (Hage & Reynaud, 2014, p. 8).

Ces fameux « savoirs ordinaires » que la sociologie pragmatique et des configurations entendent intégrer dans leur analyse des phénomènes sociaux.

Ainsi nos sujets-évaluant sont pétris de cette grammaire et de ces cultures. De manière caricaturale nous pourrions placer ces sujets chacun dans leurs mondes : ceux du milieu scolaire dans le monde scolaire, ceux du milieu professionnel de l'ECE dans le monde des éducations à... Mais le sujet-évaluant étant un être complexe, il a été élève avant de devenir professionnel, il a pu travailler dans les deux mondes et dans bien d'autres, etc.

Nous voyons ici la connexion avec le microsystème car cet ensemble culturel influence de fait les pratiques évaluatives, entre autres pratiques (pédagogiques, relationnelles, managériales, etc.). Il s'agit à ce niveau de considérer la première partie de cette citation : « L'évaluation est tributaire des systèmes des valeurs, des choix collectifs et individuels, et par là des sentiments et des motivations de ceux qui la construisent » (Liarakou & Flogaitis, 2000, p. 14). Nous avons vu la seconde partie de cette citation au niveau du microsystème.

Si toutes les démarches évaluatives sont bien sûr influencées par ce macrosystème, je choisirai ici pour l'analyse de m'intéresser à la demande institutionnelle et sociale sous-jacente à l'évaluation et à un objet récurrent des pratiques évaluatives : les compétences du XXI^{ème} siècle.

b) La demande institutionnelle et sociale pour l'évaluation

Plusieurs scientifiques constatent que l'évaluation tend à occuper une place dominante. « Notre société paraît saisie d'une véritable frénésie évaluative » (Hadji, 2016, p. 14), qui semble s'emparer de notre système de croyance collectif et donc personnel. « Le mot évaluation est dans toutes les bouches, surtout celle des hommes politiques et de ceux qu'on appelle d'une façon générale, les décideurs » (ibid.)

Cette frénésie n'a pas échappé à Laura, ancienne élève du projet JACE :

« On évalue tout le temps les gens. (...) et les gens n'arrêtent pas d'évaluer ce qu'ils font. (...) Moi j'ai pas de problèmes avec l'évaluation, mais avec ce que l'on fait de l'évaluation » (Laura)

Pour Zarka, « l'installation de dispositifs d'évaluation s'opère actuellement dans tous les secteurs de la société et des institutions » et de préciser « on pourrait même parler du dispositif d'évaluation au singulier, puisqu'il s'agit de soumettre en quelque sorte la société toute entière à des procédures ayant le même but, bien qu'assurées par des instances différentes. Le cœur du dispositif est une réalité à double face : une idéologie et un système. L'idéologie, c'est, bien entendu, l'appareil de justification du système. » (Zarka, 2009, p. 113)

Il s'agirait donc d'une sorte de macrosystème évaluatif qui tendrait à « justifier l'installation d'un système de contrôle social généralisé et homogène » (ibid. p. 114).

Clavier fait le lien entre cette montée en puissance de l'évaluation et une certaine idéologie : « Dans cette société capitaliste, néolibérale qui place la rationalisation de l'humain comme socle des règlements objectifs de la société, trône l'évaluation qui trie, oriente, côtoie et se trouve parée de l'objectivité de la rationalité » (Clavier, 2014, p. 3).

Hadji propose que « pour éviter de devenir une calamité sociale, l'évaluation doit en ce cas refuser de servir au triomphe d'une idéologie de la réussite qui transforme l'injustice en mérite (ou absence de mérite). » (Hadji, 2016, p. 91). En ce sens, « la pression aux notes est condamnable si elle ne donne pas toutes les chances à tous les élèves d'obtenir les meilleures notes possibles. La pression de la réussite est difficilement acceptable quand la réussite est biaisée. » (ibid.). Il précise que « l'usage social de l'évaluation est un facteur déterminant de sa signification, de son intérêt et de sa valeur » (ibid. p. 96). Ainsi, « ce n'est pas l'évaluation en soit qui est une calamité sociale. Mais c'est parce que la société est devenue calamiteuse (accroissement des inégalités, soumission à une idéologie réductrice de la réussite et de l'excellence) que l'évaluation, alors arme aux services des puissants pour transformer leur puissance en droit et légitimer les inégalités, prend l'aspect d'une calamité sociale » (ibid. p.95).

Zarka considère d'ailleurs que le dispositif d'évaluation sociétal qu'il dénonce « n'est pas d'invention récente » et s'est fait « dans le temps par mutations successives. Or la dernière en date de ces mutations est l'universalisation du dispositif à tous les domaines de la vie sociale, politique et culturelle » (Zarka, 2009, p. 115). Le chronosystème n'est jamais très loin.

Zarka constate que « notre société est une société de savoir – de savoirs de plus en plus complexes ». Or « le pouvoir ne peut pas rester en marge des savoirs » (ibid. p. 119), ce qui justifie selon lui l'emballement de cette machinerie évaluative.

Les compétences du XXI^{ème} siècle se baseraient sur des savoirs, de plus en plus complexes, qu'il s'agit de contrôler, et donc d'évaluer.

Cette perspective n'est pas sans conséquence pour nos sujets-évalués, et notamment pour ceux présentés comme des experts de l'évaluation « disposant par la vertu du pouvoir, un savoir supposé » (ibid. p. 122). L'auteur constate alors que « ce qui caractérise l'institutionnalisation de l'évaluation, c'est que, loin d'empêcher les individus d'abuser du pouvoir qui peut leur être attribué à un moment donné, elle les y porte inévitablement. » (ibid.).

Clavier, se référant à Castoriadis et Ardoino, met en garde sur le rôle de « l'enseignant en charge des "éducations à" et à sa relation avec l'évaluation (...) comme une potentielle fermeture du sens institué sur le sens instituant permettant le maintien de l'institution. » L'auteur engage alors le corps enseignant, et je rajouterais à ses côtés le corps des animatrices et animateurs des éducations à..., à s'affranchir de cette relation institutionnalisée, pour créer de nouveaux dispositifs d'évaluation plus à même « d'œuvrer aux "éducations à" en tant que médiateurs des transformations » (Clavier, 2014, p. 2).

Il faudrait alors, comme Liarakou et Flogaitis nous y ont déjà engagés, mettre en relation nos paradigmes d'évaluations avec les systèmes de valeurs et de normes qui y sont liés. Ceci impliquerait un grand débat collectif, notamment au sein des institutions façonnant les

dispositifs d'évaluation qui s'imposent ensuite aux organisations et aux sujets-évaluant comme nous l'avons vu dans le cas des bailleurs du projet.

Comme les sujets-évaluant quels qu'ils soient, contribuent aussi à façonner cette demande sociétale, dont les institutions se font l'écho, il faudrait donc mener le débat sur la culture de l'évaluation au niveau de chaque organisation, pas qu'entre responsables mais avec toutes les parties-prenantes impliquées dans ce système évaluatif. La tâche ne semble pas aisée.

Clavier constate à regret que « Ce débat de valeurs refusé par les techniciens de l'évaluation au prétexte, juste par ailleurs, qu'il est sans fin, surtout dans le contexte actuel de l'absence de système de valeurs consensuel, laisse à penser que l'inflation évaluative se développe pour combler le vide laissé par la régression des systèmes de valeur. Évaluer frénétiquement dans ces conditions, permet de refaire de la valeur et débattre de ce qui vaut »(Clavier, 2014, p. 9).

c) Les compétences scolaire du XXI^{ème} siècle

Le pari est fait que, dotée de compétences plus adaptées, la génération de demain saura relever les grands défis du monde. Ceux-là même que les générations d'avant auront contribué à créer et n'auront pas su régler.

Ceci induit deux questions cruciales : quelles sont les compétences jugées utiles pour relever les défis du XXI^{ème} siècle et quelles sont les démarches évaluatives convenant à les évaluer ?

Si ces compétences du XXI^{ème} siècle sont de plus en plus mentionnées, elles ne semblent pas à ma connaissance avoir été explicitées dans un document officiel ni faire l'objet d'un consensus clair. En tapant "Compétences du XXI^{ème} siècle" sur mon moteur de recherche, le premier site qui est indiqué est celui de Microsoft Éducation qui explique comment relever le défi des Compétences du XXI^{ème} siècle¹⁴³ : *Dans un monde où les nouvelles technologies deviennent maîtresses, les jeunes générations doivent acquérir des compétences davantage en prise avec le numérique, qui dépassent le simple cadre des enseignements pédagogiques qu'ils reçoivent.*

En partant du site du Ministère de l'Éducation Nationale, la recherche renvoie à divers colloques, articles, notamment issus du dernier Grenelle de l'Éducation¹⁴⁴.

Concernant les compétences jugées utiles par les organisations de l'ECE ou de l'ECSI pour relever les défis de notre siècle, elles sont précisées dans la documentation professionnelle présentée en première partie et en annexe A.

Je propose ici un extrait de l'argumentaire commun sur l'ECSI produit récemment par le groupe de concertation pluri-acteurs¹⁴⁵ qui permet d'identifier les différentes capacités attendues des citoyen·nes et encouragées par ces démarches : *des citoyen·nes informé·es, conscient·es, ouvert·es et responsables ; qui développent un regard critique, font des choix personnels et collectifs, sont capables de s'engager, de participer, de s'impliquer dans une citoyenneté active et de nouvelles modalités d'exercice de la démocratie et des politiques de transitions.*

143 Moteur de recherche Lilo. Site : <https://blogs.microsoft.fr/education/quelles-sont-les-competences-du-xxie-siecle-que-doivent-acquerir-les-jeunes/> consulté en juin 2021.

144 https://www.education.gouv.fr/recherche?keywords=comp%C3%A9tences%20du%20XXIe%20si%C3%A8cle&date%5Bmin%5D=&date%5Bmax%5D=&archived=0&sort_by=search_api_relevance&page=0 consulté en juin 2021.

145 Voir note de bas de page n°91 p.69

Je n'aurais pas l'occasion pour ce mémoire d'explorer plus en profondeur quelles sont donc ces fameuses compétences scolaires du XXI^{ème} siècle et comment elles s'inscrivent dans les socles de compétences attendus des différents niveaux scolaires, notamment ceux de la voie professionnelle et technologique lié à mon terrain d'enquête.

Je me questionne aussi sur comment s'est façonnée cette idée de « compétences du XXI^{ème} siècle » qui tendent à s'imposer dans les systèmes scolaires, notamment au sein de l'Europe. Ceci pourrait constituer une piste de recherche intéressante, qui est peut être déjà engagée.

Comme en témoignent le directeur et les enseignantes du lycée, les acteurs éducatifs du monde scolaire sont donc face au défi d'évaluer les compétences du XXI^{ème} siècle.

Ces compétences apparaissent comme directement reliées à la demande du monde économique et des futurs employeurs des élèves, ainsi que celui de l'institution de l'Éducation nationale. La manière de les évaluer pose question.

« Aujourd'hui, ça y est ça commence à entrer, de mesurer, enfin d'évaluer ces compétences du XXI^{ème} siècle. Nous on s'est posé deux questions : déjà comment les mesurer ? Et après en tant qu'enseignants, comment on met les élèves en situation de développer ces compétences là ?! Car si un jour tu dois évaluer est-ce que tes élèves sont capables de collaborer bha faut peut-être que tu les aies mis en situation de collaboration ! » (Catherine, prof.)

En parlant d'activités qu'elle organise pour travailler la collaboration entre élèves, Catherine indique :

« De toute façon rapidement on va nous demander au niveau de l'Éducation Nationale, ça va faire partie des compétences à acquérir. Et donc à évaluer. »

Elle remarque que la dynamique est différente selon les filières *« En pro ils évoluent vers ça. En techno l'évaluation des compétences c'est que pour les livrets scolaires du BAC. A la fin de l'année de terminale, on découvre un peu les compétences qu'ils ont du acquérir mais ce sont pas des compétences du XXI^{ème} siècle. On les évalue quand même en fin de terminale mais tout du long on nous demande rien. Mais, ça va arriver c'est sûr, les entreprises c'est ce qu'elles recherchent. » (Catherine, prof.)*

« Est ce que le BAC sera une somme de compétences, pourquoi pas. Entre nous une compétence c'est difficile à évaluer quand même (...) On n'arrête pas de parler de compétence mais le problème c'est que en France si on a pas la note on sait pas faire. » (le directeur)

Le BAC comme outil de mesure à la fonction certificative apparaît en effet comme un outil bien fade pour témoigner du niveau d'acquisition de ces compétences du XXI^{ème} siècle. Hadji nous rappelle que « le Bac "moderne" a été créé sous Napoléon en 1808 » (Hadji, 2016, p. 69), il a donc récemment célébré en 2018 ses 210 ans et n'a depuis été retouché que « par petites touches (...) sans remettre en cause cet élément sacré» (ibid.).

Or Hadji alerte sur les conséquences de cette sacralisation du BAC au sein du monde social scolaire. Pour lui, « le lycée n'est plus qu'un lieu de préparation du BAC au lieu d'être d'abord un lieu d'éducation et d'apprentissage (...) on vient au lycée pour "avoir son BAC" » (ibid ; p.75). Il questionne « comment une épreuve terminale peut-elle garantir la réalité, c'est-à-dire la présence pérenne des connaissances capacités et compétences construites ou développées au lycée ? » (Ibid.)

Nous avons aussi déjà évoqué les doutes que formulaient le directeur à l'idée de valoriser l'engagement associatif des élèves dans le diplôme du BAC.

Ici encore, choix pédagogiques et choix évaluatifs semblent avoir des destins liés.

Reste aussi à s'assurer si les premier-es concerné-es, à savoir la génération future, adhèrent à ces compétences que d'autres ont jugé utiles pour elles et eux.

Lois Clavier faisait référence à Castoriadis en invitant à refuser « tout système éducatif incapable de fournir une réponse raisonnable à la question éventuelle des élèves : pourquoi devrions nous apprendre cela ? » (Castoriadis 1990 cité par Clavier, 2014, p. 2).

Or plusieurs élèves ont pu témoigner dans l'enquête de l'inutilité selon elles et eux de certaines compétences ou connaissances transmises pendant leur scolarité.

IV.3.5 Le chronosystème et les enquêtes temporelles

« Le chronosystème est constitué des temporalités de la vie d'une personne (...) du temps de l'histoire ou du temps perçu et reconstruit » (Hage & Reynaud, 2014, p. 8).

Bronfenbrenner insiste sur « la succession des événements vécus par les individus (...) et sur l'influence de ces changements et des continuités sur leur développement respectif dans le temps » (ibid.) Ceci amène à nous intéresser aux « périodes de transitions » (ibid.), aux épreuves et aux « turning point » (Abbott, 2009) à l'heure d'analyser les parcours des personnes que l'on entend évaluer.

Il s'agit également de considérer chaque système vu précédemment avec sa « temporalité spécifique qui est en interaction avec les temporalités des autres systèmes » (Hage & Reynaud, 2014, p. 8) La dimension temporelle propre à chaque système ayant été évoquée dans les points précédents.

En explorant ce chronosystème plus en profondeur, nous pourrions mieux comprendre le rôle de l'histoire dans la construction des institutions d'aujourd'hui. Par exemple celle de l'École dont la forme scolaire actuelle est un héritage d'une histoire qui commence dès la naissance de l'écriture puis se poursuit dans celle des religions. Histoire parsemée de tentatives pour tester d'autres formes ou d'autres méthodes d'apprentissages, comme au sein du projet JACE, qui peinent à résister face à celles qui se sont imposées¹⁴⁶.

Le chronosystème donne à voir des parcours qui ont pu être communs et qui se sont lentement séparés, comme c'est le cas pour les militant-es de l'Économie Sociale et Solidaire, de l'éducation populaire et de l'enseignement (Chaïbi, 2018). Je n'aurai pas l'occasion de les explorer ici.

Me placer dans le chronosystème pour l'analyse m'amène à m'intéresser aux démarches évaluatives ayant intégré cette dimension temporelle, privilégiant le film à la photographie (Safi, 2010, p. 312). Ces démarches ont le mérite de ne pas figer hors du temps la pratique évaluative en la transformant par la même en opération de contrôle à un "instant t" du respect d'une norme définie à un autre "instant t".

146 Je manque de références et surtout de temps (!) à ce stade de ma recherche pour explorer les fondements de cette forme scolaire. Je me réfère ici aux cours de Nicolas Go – UE Éducation scolaire et société.

a) Des démarches évaluatives temporelles

• Le portfolio de compétences

Cette démarche a amené les élèves à s'auto-évaluer durant une année avec l'accompagnement de leurs enseignantes. Il consistait à identifier et justifier les compétences acquises par les élèves à partir des activités du projet, notamment celles où elles et ils étaient mis en situation. Les élèves étaient invité-es à compléter ce portfolio durant des créneaux dédiés et une fois engagés, encouragés à aller jusqu'au bout. Le portfolio complété a donné lieu à la création d'un CV qui pouvait renvoyer grâce à un QR code sur le contenu du portfolio disponible sur un espace web.

• Les enquêtes longitudinales

Les deux enquêtes longitudinales ont mobilisé le temps de différentes façons.

- Celle prospective réalisée pendant le projet par les volontaires s'est déroulée sur deux années : les questionnaires ont commencé à être administrés lors de la première rencontre internationale du projet en début de deuxième année. Celle-ci avait dû être décalée du fait des attentats à l'époque et n'avait pas pu se faire en première année. Les élèves avaient donc un an de projet à leur actif, même si pour beaucoup le projet a vraiment commencé avec cette rencontre.

- Celle rétrospective intervenait donc trois ans après ce projet (et quatre pour le premier binôme de volontaires). Elle mobilisait les souvenirs des personnes mais également leur capacité à retracer leur parcours.

Dans les discours en entretien, les cinq rencontres européennes et le voyage au Pérou apparaissent comme des marqueurs temporels forts, des repères dans le projet, des « turning points ». Il y a souvent un avant et un après un voyage.

Pour celui du Pérou qui comme nous l'avons vu a particulièrement marqué les esprits, le reportage réalisé intègre cette dimension temporelle en mettant en relation les interviews réalisées avec les jeunes avant et après le voyage.

Trois ans après, très peu d'élèves se souviennent avoir participé à un entretien durant ces rencontres, pourtant au moins la moitié avaient été interrogés par les volontaires.

• Le label « Lycée de commerce équitable »¹⁴⁷

Si ce label s'obtient sur une photographie au moment de sa candidature, la démarche associée implique de le renouveler trois ans après.

Le lycée Sainte-Lucie ayant été dans les pionniers de cette campagne, ils ont postulé fin 2017, obtenu un premier label en 2018. Un an après, celui-ci ayant évolué pour passer à trois niveaux d'engagement, le lycée a fourni les éléments pour sa mise à jour, obtenant le niveau 3. Au moment des entretiens, le lycée préparait le renouvellement pour 2021. Cette démarche évaluative s'étale donc sur trois années au moment de l'analyse.

147 Plus d'information sur cette campagne : www.label-ecoles-equitable.fr et en annexe B. Voir note de bas de page n°14 p.11.

b) Un bilan contrasté

Prenant conscience de l'importance du temps pour analyser les parcours de vie j'avais fait l'hypothèse que ce type d'enquête et notamment celles longitudinales pouvaient être des outils pertinents à l'heure d'évaluer un projet.

En m'appuyant sur l'analyse du contenu des données collectées par ces démarches et sur les témoignages des personnes les ayant pratiquées, deux bilans contradictoires semblent s'en dégager. Certains retours de ces expériences ont déjà pu être évoqués dans les parties précédentes. Un bilan plus précis sur les démarches du portfolio de compétences et sur l'enquête longitudinale prospective sont disponibles en annexe B. Concernant l'enquête rétrospective menée pendant le mémoire, ses intérêts et limites sont présentés dans la partie méthodologique.

Je ne mentionnerai donc ici que les extraits d'entretiens relatifs à la dimension temporelle de ces démarches.

• Un bilan positif

Ces démarches permettent de collecter un nombre important de données, qualitatives et descriptives. Elles permettent d'identifier dans les récits des activités, des moments, des personnes, qui marquent les esprits et apportent des changements que les individus arrivent à relier à ces « turning points ». Parfois le temps est nécessaire pour prendre conscience de ces changements, c'est notamment le cas pour la pratique du portfolio de compétences.

Il semble se dégager une certaine satisfaction des personnes portant ces démarches évaluatives ou y participant.

Pour le portfolio des compétences, elle s'exprime plus difficilement et ne s'est révélée qu'à l'épreuve du temps. Le travail d'auto-évaluation a permis d'identifier et de formaliser des compétences que les élèves ont pu ensuite valoriser.

Si peu d'élèves ont utilisé le document portfolio en tant que tel, les 14 élèves interrogés ont témoigné que leur participation au projet et les compétences acquises par celui-ci ont été mises en avant sur leurs CV et candidatures pour des formations dans le supérieur ou des emplois par la suite.

Deux enseignantes témoignent que leur implication dans cet outil du portfolio a modifié leurs pratiques évaluatives pour les rendre plus participatives en y impliquant leurs élèves.

A propos de l'enquête longitudinale prospective, les deux volontaires qui en sont à l'origine apprécient cette expérience.:

« J'ai bien aimé le lien de confiance que l'on a réussi à créer au fil du temps avec les élèves. (...) On était là sur une semaine donc y'avait aussi de l'observation participante ou directe où on pouvait comme ça capter ce que les uns et les autres disaient en dehors des entretiens. » (Yana, volontaire)

« J'avais l'impression que c'était un truc "one shot" mais je trouvais que c'était super intéressant, que ça permettait de faire sortir des choses, que le projet avait un impact sur les gens. » (Kate, volontaire)

Kate a été agréablement surprise en entretien de savoir que l'enquête avait été poursuivie. Elle témoigne également que cette mission au sein de son volontariat a été un facteur clé pour l'obtention de son premier poste dans une association nationale dédiée à l'évaluation de l'impact social, où elle occupe désormais un emploi pérenne.

A propos de la démarche autour du label :

« La labellisation est un outil important important parce que le fait d'être évalué ça permet de s'asseoir de temps en temps, ça oblige à s'asseoir pour se poser quelques questions. » (Catherine, prof.)

La cérémonie à la mairie de remise du label au lycée, associée à celle de la remise du diplôme JACE aux élèves, est un souvenir positif dans les discours de plusieurs élèves.

• Un bilan négatif

Toutes les enseignantes ont témoigné en entretien que le facteur temps était le principal frein à leur engagement dans des projets ou dans des méthodes d'évaluation plus élaborées que la notation. Le travail de correction est lui aussi souvent cité comme chronophage.

Le projet JACE a pu être vu comme un projet *« trop lourd »*, *« qui prenait trop de temps au détriment de ma vie personnelle »*, il fallait faire attention à ne pas se faire *« bouffer trop de temps »*. Il en est de même pour les pratiques pédagogiques ou évaluatives plus innovantes que certaines mettent en place dans leurs cours.

Il y a soit le temps disponible, soit le temps valorisé.

« Autant on peut continuer avec nos élèves, autant il nous manque le temps scolaire pour pouvoir poursuivre des activités hors temps scolaire. Se pose, comme ça c'est posé pour le projet JACE, le problème de la rémunération des enseignants, du temps supplémentaire. » (Catherine, prof.)

Le temps long dédié à la rédaction des rapports de bilan des projets est aussi souvent mentionné par les professionnel·les associatifs. Un temps souvent au détriment d'activités perçues comme plus utiles.

Concernant le portfolio de compétences, le travail d'auto-évaluation demande aux élèves un réel investissement et un retour sur soi peu habituel, difficile à mener en totale autonomie. Un accompagnement de l'équipe enseignante était nécessaire pour les guider et les aider à formuler leur propos afin de compléter régulièrement ce portfolio. Les élèves n'en gardent pas un bon souvenir. Chronophage, il a pu, associé à un manque de motivation, donner l'impression de ne pas arriver au bout et son utilité immédiate n'était pas évidente.

Concernant l'enquête longitudinale prospective, avec le recul et leur regard affûté par leurs nouvelles fonctions, les volontaires en dressent un bilan plutôt sévère qui est détaillé dans l'annexe C et dont je livre quelques extraits ici relatifs à la prise en compte du temps.

Marc aurait aimé utiliser d'autres outils que le questionnaire imposé, base de leurs rapports d'évaluation.

« Je ne suis pas sûr qu'ils rendaient réellement compte de ce qui s'est passé dans la tête des gamins » (Marc, volontaire). Il considère que l'évaluation aurait

pu se baser en dehors des entretiens pour « *laisser les volontaires s'ouvrir à ce qui est en train de se passer, essayer de capter des moments, pas forcément que pendant les activités. (...) parce que c'est sûr que pendant toute l'année les gamins ils en parlent, mais ça tu le verras pas dans un dossier* » (Marc, volontaire)

Kate constate que l'enquête a été trop précipitée :

« *On est parties tout de suite dans la phase de collecte de données avec les entretiens, mais maintenant avec le recul et avec mon expérience dans l'évaluation de l'impact social avec des structures, je me rends compte qu'il y a tout un gros travail en amont à faire avant de se lancer dans la collecte de données, il y a tout le cadrage de l'étude et on ne l'a pas fait à notre niveau.* » (Kate, volontaire)

« *Quand on fait une évaluation il faut pouvoir intégrer toutes les parties prenantes pour que ce ne soit pas "top-down". On aurait pu penser le questionnaire avec les jeunes et les profs ou les autres partenaires, mais on ne les a pas associés en amont* ». (Kate, volontaire)

Kate qui plaide pour des méthodologies plus adaptées pour évaluer l'impact social dans le temps, suggère aussi une de leurs limites.

« *On peut évaluer avec des méthodes de sciences sociales, des méthodes qualitatives, des entretiens, des focus groupe et le valoriser sur les rapports,... même s'il n'y a pas grand monde qui les lit* » (Kate, volontaire)

Si les démarches qualitatives peuvent amener des résultats et analyses dignes d'intérêt, leur diffusion et réappropriation semble plus laborieuse.

Ces bilans étant contradictoires, ils engagent à des pistes de recherches supplémentaires pour continuer à expérimenter de telles pratiques, afin de s'acquitter de cette importance de la prise en compte du temps dans les démarches évaluatives.

Or il faut du temps pour prendre en compte le temps. Un temps dont les professionnel·les de l'éducation ne semblent pas pouvoir disposer comme elles et ils le voudraient.

Ceci renvoie donc à la question plus globale des moyens dont disposent les mondes de l'éducation formelle ou non-formelle pour exercer au mieux leurs fonctions et répondre à la demande sociale et institutionnelle sous-jacente à celles-ci.

V . Perspectives et pistes de recherches

Je finirai ce mémoire sur la présentation de pistes de recherches complémentaires et de perspectives pour l'action ou pour la réflexion suite aux résultats de ma recherche.

Les entretiens réalisés avec les participant·es du projet JACE et les autres enquêtes mobilisées ont permis de collecter de nombreuses informations. Mes lectures m'ont amenée diverses perspectives pour les interpréter.

J'ai endossé le rôle de l'étudiante en sciences de l'éducation afin de privilégier une analyse des résultats plutôt axée sur les enjeux et effets spécifiques au milieu scolaire. Ces analyses ont déjà permis d'identifier des pistes de recherches à prolonger.

Plusieurs témoignages et réflexions soulevées dans ce mémoire me sembleraient constituer des pistes de recherches qui pourraient être utiles aux organisations du commerce équitable et pourquoi pas des éducations à...

Je propose de terminer ce mémoire en introduisant ces quelques perspectives et pistes de recherches qui nécessiteraient sans doute de mobiliser d'autres champs scientifiques pour en approfondir l'analyse et bien sûr d'autres enquêtes.

En effet, s'attaquer à l'évaluation de l'éducation soulève des questions d'ordre théorique, méthodologique, éthique et politique, qu'un mémoire ne peut qu'esquisser.

Cette dernière partie me permettra également de revisiter mes hypothèses de recherche et la problématique dans laquelle elles s'inscrivent : celle des principes et usages de l'évaluation en éducation au commerce équitable.

Ma recherche m'incite à considérer que les principes et les usages de l'évaluation ne peuvent se dissocier : l'un et l'autre s'influencent, se contraignent, parfois se contredisent. J'ai tenté de les questionner par le prisme de deux approches qui cohabitent au sein des sciences de l'éducation : la sociologie et la didactique.

Au chapitre V.1, je propose d'interroger les paradigmes mobilisés pour l'ECE et l'évaluation de l'ECE, sur la base des travaux de Liarakou & Flogaitis (op.cit.p.15).

Au chapitre V.2, je propose d'interroger les méthodes et les allié·es de l'évaluation en ECE.

V.1 Les paradigmes éducatifs face aux paradigmes évaluatifs de l'ECE

La typologie des paradigmes en évaluation de l'Éducation relative à l'Environnement (ErE) de Liarakou & Flogaitis, adaptée de la typologie des paradigmes de l'éducation en ErE de Robottom & Hart (Liarakou & Flogaitis, 2000) a pour but d'aider « le praticien non initié à clarifier sa propre vision en ErE et vérifier s'il y a cohérence entre cette vision et l'action qu'il met en œuvre » (Ibid. p.26). Ces typologies sont présentées en annexe A.

J'ai proposé dans ma recherche d'adapter ces typologies au cadre de l'Éducation au Commerce Équitable (ECE) en caractérisant les paradigmes des choix pédagogiques des activités de ce projet et ceux des choix évaluatifs. Un tableau récapitulatif de ce travail est présenté en annexe B. Bien entendu, cette analyse sur la base de ces idéaux-type ne rend pas compte de la complexité et des subtilités des démarches éducatives et évaluatives qui parfois empruntent aux trois paradigmes. Elle permet néanmoins de dégager des tendances.

Au point V.1.1, je propose de mettre en relation les orientations éducatives de l'ECE en rapport avec ceux à l'œuvre dans le projet JACE.

Au point V.1.2, je propose de mettre en relation les orientations évaluatives du projet JACE en rapport avec ces orientations éducatives.

Pour mieux comprendre mon argumentation, je renvoie aux tableaux des paradigmes présentés en annexe A.

Au point V.1.3, je reviendrai sur ce débat entre intention et comportement et son implication pour l'évaluation de l'ECE.

V.1.1 Quelles leçons tirer du projet JACE quant à l'orientation éducative de l'ECE ?

Je propose ici de mettre en relation l'orientation des choix pédagogiques du projet JACE, avec les orientations de l'éducation au commerce équitable telles que revendiquées par les organisations qui la pratique, notamment celle partenaire du projet JACE.

a) L'orientation sociocritique de l'ECE et de l'ECSI

Je n'ai pas eu l'occasion dans ce mémoire de détailler les changements attendus de l'ECE. J'ai renvoyé à ceux déjà explicités dans la documentation professionnelle présentée en première partie et disponible en annexe A.

Mon analyse des différents référentiels et argumentaire commun, m'incite à considérer que les changements attendus des organisations qui portent l'ECE ou plus globalement l'ECSI, se situent clairement dans la catégorie du paradigme sociocritique proposé par Liarakou&Flogaitis.

Les maîtres mots-clefs de ces documents consistent à « faire émerger, changer », il s'agit d'une éducation « pour ». Il y est parfois fait référence à une approche plus positiviste visant à transmettre des connaissances « sur » ou à mener des activités « dans », mais ces orientations sont généralement présentées comme support de l'action.

Je ne citerai ici que le document le plus récent et issu d'une large consultation n'impliquant pas que des acteurs professionnels mais aussi les institutions qui les financent : l'argumentaire commun sur l'ECSI issu du groupe de concertation ECSI rassemblé par l'AFD¹⁴⁸. Plusieurs organisations du commerce équitable ou portant des actions d'éducation au commerce équitable ont participé à ce groupe de concertation, notamment le collectif qui porte actuellement l'ambitieux programme FAIR-Future visant à *structurer et déployer l'éducation au commerce équitable en France* comme indiqué dans son projet déposé à l'AFD en 2019.

La vision et l'ambition affichées dans cet argumentaire commun sur l'ECSI consiste à *renforcer le pouvoir d'agir des citoyen·nes pour répondre aux grands défis contemporains*. L'ECSI y est présentée comme *incontournable pour permettre une compréhension systémique des crises que nous traversons et pour accompagner le changement et les nécessaires transitions*.

La finalité de l'ECSI est *de favoriser la construction d'un monde plus juste, solidaire et durable* (orientation sociocritique), *en incitant chacun à s'informer* (orientation positiviste), *à comprendre* (orientation interprétative) *et à agir pour le changement* (orientation sociocritique).

Je partage l'analyse faite par Liarakou & Flogaitis que « plus que les deux autres, l'éducation critique est porteuse de réponses » (Liarakou & Flogaitis, 2000, p. 26) face aux crises sociétales. Je préfère le terme d'alternative à celui de réponse, mais j'aime à croire que les pratiques d'ECSI et d'ECE peuvent contribuer à la durabilité écologique et la justice sociale.

b) L'orientation interprétative du projet JACE

Les chapitres précédents nous ont permis d'avoir un retour qualitatif sur l'expérience du projet JACE et sur les choix pédagogiques qui avait guidé les activités qui s'y sont déroulées.

Certaines activités ont pu suivre une orientation positiviste, notamment au sein des activités plus scolaires. D'autres ont pu suivre une orientation sociocritique, notamment par la rencontre avec les parlementaires européens ou la démarche du label "lycée de commerce équitable". Mais la dominante de ce projet, était d'orientation interprétative. La pédagogie de projet privilégiait des activités « dans », par la mise en situation.

Les témoignages des participant.es du projet semblent confirmer ces orientations pédagogiques. Trois ans après avoir vécu ce projet, et alors même que l'ECE vise à des changements durables, je constate que :

- Les connaissances « sur » le commerce équitable peuvent se repérer, mais elles restent parfois confuses, pour les élèves comme pour les enseignantes.

- Leurs actions « pour » le commerce équitable sont principalement axées sur la consommation responsable ou sur l'aide et le don. Si leurs intentions semblent sincères, leurs actions en ce sens sont encore modestes et contrariées, notamment par un manque de moyens financiers, un manque de temps, la crise sanitaire. La seule mention au plaidoyer n'est pour l'instant pas mobilisée du fait d'un frein politique local. Aucun élève ne semble convaincu par l'idée d'aller voter.

- Leurs expériences « dans » le commerce équitable semblent avoir entraîné de nombreux changements. Vivre un tel projet durant leurs années lycées a permis à certains élèves en difficultés d'aller jusqu'au BAC et parfois même au-delà. Des talents ont pu se

148 Voir note de bas de page n°91 p.69

révéler et s'exprimer durant ce projet. Ces jeunes portent un regard plus critique sur l'économie. La pratique de certaines activités du projet a également entraîné des changements dans les techniques pédagogiques ou d'évaluation de certaines enseignantes. Le projet JACE a renforcé les stratégies de l'établissement vers la prévention du décrochage scolaire et l'action internationale.

c) Une déconnexion entre objectifs affichés et pratiques éducatives ?

Le projet européen JACE est l'un des projets les plus ambitieux et qualitatif que j'ai pu mener dans ma carrière. Il a bénéficié de moyens humains et financiers très importants, s'est déroulé sur trois ans. Si l'organisation de commerce équitable où j'intervenais n'était pas seule maîtresse dans le choix des activités menées au sein du projet, elle a tout de même contribué activement à leur conception et à leur animation.

La possibilité d'orienter les pratiques éducatives vers une éducation « dans » le commerce équitable grâce à ce projet, était vue comme une perspective particulièrement innovante et motivante au regard de ce que je pouvais pratiquer ou accompagner. Ce projet a donné lieu à un nouveau dispositif d'accompagnement en EcE au sein de mon organisation.

La démonstration que je propose dans ce mémoire n'est pas généralisable aux autres pratiques d'éducation au commerce équitable.

Toutefois, j'en ai pratiqué et accompagné de nombreuses durant une quinzaine d'années. J'ai constaté que ces actions d'EcE ont plutôt tendance à s'inscrire dans une orientation positiviste basée sur des activités « sur » le commerce équitable, via des interventions ponctuelles. Cette hypothèse mérite bien sûr d'être confirmée par de nouvelles recherches et terrains d'enquêtes.

Mes expériences, en plus de celle du projet JACE, m'amènent pour ma part à constater qu'il existe une certaine déconnexion entre des objectifs d'éducation au commerce équitable d'orientation sociocritique et la pratique éducative qui privilégie d'autres orientations : interprétative dans le cas du projet JACE, positiviste bien souvent.

Même si la finalité affichée de ces interventions sont de « changer les réalités » (orientation sociocritique), elle se traduit souvent dans les faits par un objectif de « former le comportement humain selon des modèles préétablis » (orientation positiviste) en vue qu'il soit plus responsable, plus solidaire, plus équitable, etc. Ces pratiques s'appuient principalement sur « des savoirs d'experts » (orientation positiviste, l'expert pouvant être le bénévole ou le professionnel de l'EcE ou bien un-e prof aux yeux de son public), alors que l'orientation sociocritique implique de se baser sur des savoirs « dialectiques, collaboratifs et émergents, dérivés d'investigations critiques ».

Deux stratégies s'offrent alors aux organisations de l'éducation au commerce équitable, qui pour moi font écho au débat entre intention et comportement soulevé dans ce mémoire :

- Faut-il privilégier d'aligner les pratiques éducatives sur les intentions affichées de l'EcE, en réorientant ces pratiques vers une approche sociocritique, en cohérence avec les intentions ?

- Ou faut-il privilégier d'aligner les intentions sur les pratiques, en repensant les discours affichés en cohérence avec la réalité des expériences ?

V.1.2 Quelles leçons tirer du projet JACE quant à l'orientation évaluative de l'ECE ?

Je reviendrai ici sur les principales conclusions que je tire de mon analyse du panorama critique des démarches évaluatives du projet JACE en partie IV.3.

a) L'orientation positiviste de l'évaluation en ECE et de ECSI

Je n'ai pas non plus eu l'occasion dans ce mémoire d'analyser en profondeur les diverses pratiques évaluatives des acteurs de l'ECE ou de l'ECSI.

Comme expliqué en partie 1, celles de l'ECE sont encore modestes, expérimentales ou non disponibles. Celles des éducations à... sont plus fournies, je liste dans l'annexe A une série d'évaluations menées en ECSI, en France ou en Belgique, et en éducation à l'ESS.

Il existe pourtant de nombreuses démarches d'évaluation, issues de la recherche scientifique ou du management. Le collectif F3E en propose certaines plus adaptées aux associations de solidarité internationale, voire même à l'évaluation de l'éducation à la solidarité internationale. Leurs publications sont listées en annexe A.

Pour ma recherche j'ai préféré me baser sur les expériences en évaluation que j'avais pu vivre et observer au sein de l'ECE et de l'ECSI, plutôt que sur ces recommandations.

J'ai tenté de démontrer que l'évaluation, quand elle est pensée en terme d'impact et qu'elle se réalise à l'occasion d'un financement public, est façonnée ou tout du moins fortement influencée par le cadre imposé du financeur, par ses normes et ses valeurs. En terme de contenu (inscription dans les critères préétablis et jugement à partir des objectifs prédéfinis), en terme de rythme, en terme de modalités (obligation d'un rapport externe).

J'ai constaté, que bien souvent le déclencheur de l'action évaluative, quand elle est pensée de manière formelle et pas intuitive, est cette obligation de fournir des informations propres à rassurer le bailleur ou de manière plus globale les financeurs de l'activité.

Je ne centrerai donc mon propos ici que sur ce qui a été étudié dans ce mémoire en relation avec l'exosystème : l'évaluation pensée et pratiquée pour rendre compte aux bailleurs.

L'analyse du paradigme associé à ce type de démarche évaluative m'a amené à l'inscrire dans une orientation plutôt positiviste.

b) L'orientation positiviste des évaluations du projet JACE

Les chapitres précédents présentent l'analyse que je fais des différentes pratiques évaluatives menées au sein ou en lien avec le projet JACE. Je propose une synthèse de cette analyse en annexe B.

Ainsi, la dominante des évaluations menées dans ce projet est également positiviste et plus particulièrement : les rapports aux bailleurs et les tableaux de bord, l'enquête longitudinale prospective durant le projet, les questionnaires en fin de projet, le BAC, la démarche du baromètre expérimenté dans le cadre de FAIRFuture.

Quelques démarches ont une orientation plutôt interprétative comme le portfolio de compétences, l'enquête longitudinale rétrospective.

Une approche semble être d'orientation plus sociocritique, celle du label "Lycée de commerce équitable" telle qu'elle a été pratiquée à son lancement.

c) Une déconnexion entre paradigmes éducatifs et évaluatifs ?

Les pratiques évaluatives au sein du projet JACE, tout comme le projet en lui-même, sont aussi les plus ambitieuses et qualitatives que j'ai pu mener dans ma carrière. Ces évaluations ont impliqué des moyens humains et financiers importants. Elles se sont déroulées sur plus de 6 ans, entre le début du projet en 2015 et la date de rendu de ce mémoire en 2021.

La perspective d'impliquer les élèves dans l'auto-évaluation de leurs compétences avec le portfolio, de mener une enquête longitudinale prospective pendant deux ans et rétrospective trois ans après, d'accompagner la candidature du lycée au lancement de la campagne "Écoles de commerce équitable", sont des opportunités d'évaluation de projet que je n'ai pas pu pratiquer sur d'autres projets avec une telle diversité et intensité, et de manière combinée.

La démonstration que je propose dans ce mémoire n'est pas non plus généralisable aux autres pratiques d'évaluation de l'éducation au commerce équitable.

Toutefois, j'en ai aussi pratiqué et accompagné certaines durant une quinzaine d'années.

J'ai constaté que les démarches évaluatives de l'ECE, autres que celle pragmatique des personnes en situation, s'inscrivaient de manière quasi systématique dans une perspective de rendre des comptes aux bailleurs, voire aux organisations membres soucieuses de leurs fonds propres investis dans l'organisation. Cette tendance a également pu être observée dans l'éducation à l'ESS (Attabary, 2020).

Ces pratiques évaluatives se basent généralement sur des questionnaires de satisfaction ou des quizz en fin d'intervention, éventuellement par des réunions de bilans ponctuels. Sur des projets plus ambitieux, l'évaluation est souvent confiée à des experts, elle est contractualisée et co-financée par le bailleur lui-même. Ces démarches évaluatives qui ont pour finalité d'amener des « résultats » et de « juger des faits à partir des critères préétablis » par les organisations, souvent via un « évaluateur objectif », ont donc plutôt tendance à s'inscrire dans une orientation positiviste. Cette hypothèse mérite bien sur d'être confirmée par de nouvelles recherches et terrains d'enquêtes.

Ainsi, mes expériences, en plus de celle du projet JACE, m'amènent pour ma part à constater qu'il existe une certaine déconnexion des objectifs d'éducation au commerce équitable d'orientation sociocritique (ou interprétative dans le cas du projet JACE) et les pratiques évaluatives qui privilégient une orientation positiviste, notamment pour celles officiellement liées au projet.

Cette analyse va dans le sens du constat réalisé par Lucie Sauvé sur l'ErE : « l'approche positiviste dominante conditionne souvent la pratique et les choix en évaluation car ses outils sont plus élaborés, plus accessibles et donc plus faciles à utiliser. Il est alors possible, même si on pratique une ErE plutôt critique, de glisser facilement vers une évaluation positiviste, pourtant incapable d'accomplir sa fonction » (Liarakou & Flogaitis, 2000, p. 26).

Je vois donc ici aussi deux stratégies pour les organisations de l'éducation au commerce équitable dans leurs démarches d'évaluation, toujours en écho au débat entre intention et comportement :

- Faut-il penser les démarches évaluatives en cohérence avec les pratiques pédagogiques ?
- Ou faut-il penser les pratiques pédagogiques en cohérence avec les démarches évaluatives ?

V.1.3 Évaluer l'intention ou le comportement ?

Dans la documentation professionnelle de l'ECE et de l'ECSE, divers comportements sont mis en avant, concourant aux intentions affichées d'œuvrer vers un monde plus juste, solidaire et durable.

Les témoignages, notamment ceux des jeunes, mettent en avant le fait que l'expérience de ce projet a pu constituer un « turning point » dans leur parcours et contribuer à de nouvelles motivations, apprentissages, et changements. Si plusieurs changements sont déclarés comme réalisés ou même ont pu être observés, d'autres restent dans le domaine de l'intention. Les personnes aimeraient consommer autrement, d'autres, moins nombreuses, aimeraient travailler dans le commerce équitable, changer de méthodes pédagogiques, faire du plaidoyer politique. Les personnes en déclarent l'intention mais pour l'instant, elles n'en ont pas les moyens : pas le temps, pas l'argent.

A l'heure d'évaluer, quelle valeur donner aux comportements et aux intentions ?

Des analyses plus approfondies seraient nécessaires, mais il me semble que certaines tendances peuvent se dégager des pratiques évaluatives étudiées.

Certaines démarches évaluatives privilégient le comportement :

- Les rapports aux bailleurs avec une prédominance des indicateurs quantitatifs sur le nombre de personnes à avoir participé à telle ou telle activité.
- Le portfolio de compétence qui implique de justifier des actions réalisées pour se prévaloir du niveau d'acquisition d'une compétence.

D'autres privilégient l'intention :

- Le baromètre du chercheur Jean-Louis Pernin basé sur la théorie du comportement planifié.
- Les questionnaires de satisfaction ou d'intention (d'engagement, de consommation, etc.).
- Les enquêtes longitudinales où les propos restent déclaratifs.

D'autres tentent de combiner les deux comme le label « écoles de commerce équitable » qui valorise ce que l'établissement fait déjà et ce qu'il prévoit de faire, même si une importance est quand même donnée au premier point.

Dans les discours, les sujets-évaluant peuvent prioriser l'un ou l'autre, sur ce qui leur semble le plus utile ou légitime d'évaluer, selon leur positionnement philosophique entre l'approche de Dewey ou l'approche de Kant.

Mais dans les actes au moment d'évaluer, pris par le temps et par la demande sociale et institutionnelle sous-jacente à l'évaluation, les priorités peuvent évoluer et si elles ne correspondent pas aux priorités des discours, un certain malaise peut s'installer.

Ma recherche m'amène à considérer qu'au moment de mettre en place des démarches évaluatives, les sujets-évaluant accordent la priorité à ce que le bailleur de leurs activités attend. Or, l'évaluation telle qu'elle est généralement pratiquée pour répondre aux attentes de ces bailleurs « s'inscrit dans une visée quantitative et chiffrée » (Hadji, 2016).

La priorité va donc être donnée à ce qui est plus facilement quantifiable, c'est à dire observable, c'est à dire les comportements.

Or nous l'avons vu dans les entretiens (et ceci pourrait être constaté dans le type de communication dominante sur ce sujet), le commerce équitable est une alternative qui reste avant tout associée à la question de la consommation individuelle.

Ainsi ma recherche me pousse à considérer ce risque que les sujets-évaluant soient tentés d'évaluer l'éducation au commerce équitable par le comportement d'action dominant qui lui est associé : la consommation individuelle.

Ceci implique deux conséquences :

- Si les choix évaluatifs influencent les choix pédagogiques comme nous l'avons vu aux chapitres précédents, l'éducation au commerce équitable risque fort de s'orienter vers une éducation à la consommation équitable où la valeur d'une action d'éducation résidera dans le chiffre d'affaire de produits équitables consommés grâce à celle-ci. Comme j'ai déjà pu le mentionner, la promotion de la consommation dans l'ECE fait l'objet d'un point de débat identifié par les organisations du secteur.¹⁴⁹ Je pensais de point de débat plutôt lié à l'idéologie sous-jacente aux différentes stratégies des organisations de commerce équitable, mais ma recherche m'invite à considérer que le rôle de l'évaluation a aussi peut-être sa part d'explication dans ce débat.

- Cette attention exclusive aux comportements observables pourrait se faire au détriment de l'intention. Or l'intention peut être considérée comme un élément clé pour déclencher une action¹⁵⁰, surtout s'il est souhaité qu'elle s'inscrive dans la durée. Ce qu'une enseignante résumait ainsi en parlant de ses collègues en formation :

« si au fond d'eux-même ils n'ont pas envie de faire, il ne se passera rien quoi ! » (Catherine, prof.).

Ceci renvoie aussi à la question des temporalités : une intention déclarée un jour peut se transformer en comportement un autre jour.

Le débat est ouvert entre le fait de privilégier dans l'analyse l'intention ou le comportement.

Y a-t-il de comportement durable sans intention durable ?

Est-ce que vouloir c'est vraiment pouvoir, surtout quand il s'agit de consommation ?

V.2 Des outils et des alliés pour l'évaluation de l'ECE

V.2.1 A la recherche d'outils

Lorsque j'agissais en tant que professionnelle, je partageais ce besoin d'outils clés en main, qui a été plusieurs fois exprimé durant la communauté de pratique sur l'évaluation des impacts et effets en ECSI du F3E et avant ça dans diverses réunions de travail sur le sujet¹⁵¹.

Dans une certaine mesure, j'ai trouvé dans cette année universitaire des outils pour penser et pratiquer l'évaluation, ceux des sciences humaines et sociales et plus spécifiquement des sciences de l'éducation.

149 Cf Premier état des lieux du commerce équitable, Commerce Équitable France, 2020

150 De nombreux courants de pensée en psychologie mettent en avant le rôle de l'intention dans l'apprentissage, sur lesquels se basent plusieurs travaux en didactique, que je n'aurais pas l'occasion de citer ici. Je me réfère aux cours de Sandra Safourcade et Eric Bertrand - UE Processus d'apprentissages formels et informels.

151 Réunions de travail interne à mon organisation, aux collectifs où j'intervenais, durant des sessions de formations sur la thématique...

Cependant, l'ensemble des démarches d'évaluation testées pour le projet JACE et pour ce mémoire, ont été pensées par rapport au projet JACE. Ces démarches et les outils qui ont été créés comme le portfolio de compétences, ne sont pas des outils clé-en-main et n'ont pas pour vocation à être promus en dehors de ce projet.

Ainsi je crains que la "boîte à outils" que les associations d'ECE ou d'ECSI appellent de leur vœux, permettant de trouver à sa guise des démarches d'évaluation prêtes à l'emploi, n'existe pas. Ces démarches et outils sont en fait à recréer pour chaque nouveau projet en fonction de son contexte, de sa durée, des personnes qui y participent, des résultats attendus ...ou pas. Elles sont aussi à recréer par les personnes qui portent ces démarches évaluatives en fonction de leurs normes et valeurs, donc de leur culture, qui s'inscrit autant dans le macrosystème, mais aussi dans tous les autres systèmes liés à leur expérience, jusqu'à l'ontosystème.

Si les démarches testées et créées pendant le projet JACE restent disponibles auprès des organisations de ce projet et des personnes qui se sont impliquées dans ces évaluations, c'est avant tout la démarche qui les sous-tend qui mériterait d'être partagée afin d'alimenter la réflexion et les pratiques des organisations menant ce type de projet.

Les outils d'évaluation sont aussi intimement liés à ce qui est évalué.

Si le terme impact est lié au halo sémantique militaire ou du management, si le terme effet porte une signification précise au sens des sciences de l'éducation, si le terme compétence est plutôt celui mobilisé dans le champs scolaire et reste à définir quand il s'agit de celle que notre siècle a besoin, que serait-il pertinent d'évaluer en ECE ? Pour ma part, inspirée par les théories de l'apprentissage, j'ai proposé pour ce mémoire d'évaluer l'expérience, sans présager de ce qu'elle avait pu produire. Je n'espérais pas si riche récolte.

Ainsi, les nombreuses méthodes d'évaluation se complètent, se questionnent et finalement posent la question du choix des modalités d'évaluations au regard des principes et des usages qui sous-tendent cette évaluation. En les clarifiant, les sujets-évaluant y trouveront peut être la clé de la boîte à outils de l'évaluation, et le plan pour s'y repérer.

V.2.2 A la recherche d'alliés

A qui confier l'évaluation de l'ECE ? Existe-il un super sujet-évaluant ? L'évaluateur sociocritique « impartial, négociateur » et permettant d'impliquer les acteurs est-il facile à mobiliser ?

Ma recherche m'amène à penser que si l'évaluation est confiée à une seule catégorie de personnes, il se posera toujours la question des intérêts et des limites des capacités, compétences, légitimités de cette catégorie d'acteurs à être responsable de la démarche évaluative.

J'ai tenté de démontrer que dans le cas du projet JACE, « l'évaluation est tributaire des systèmes des valeurs, des choix collectifs et individuels, et par là des sentiments et des motivations de ceux qui la construisent » (Liarakou & Flogaitis, 2000, p. 14).

Une piste de recherche pourrait être d'enquêter sur cet ontosystème des personnes menant des actions d'évaluation, sur leur principes moraux, sur leurs comportements.

Nous avons pu découvrir dans le mémoire quelques retours d'expériences des sujets-évaluant mobilisés : les jeunes, les enseignantes, les responsables associatifs face à leurs bailleurs.

Je m'intéresserai ici à la stratégie qui consisterait à confier cette mission à des volontaires en service civique et à des chercheurs.

a) Les volontaires, des alliés pour l'évaluation ?

Je résumerai mon propos qui est détaillé dans un article réalisé durant ce mémoire en tant qu'étudiante pour la publication issue de la communauté de pratique d'évaluation en ECSI pilotée par le F3E¹⁵². L'article est disponible en annexe C.

Cette analyse se base sur une synthèse de mes entretiens avec les trois volontaires mobilisés pour l'enquête longitudinale prospective.

Recourir à des ressources humaines disponibles comme les volontaires en service civique, est tentant pour assurer des missions d'évaluation que les équipes salariées des associations n'arrivent pas toujours à mener dans leur quotidien. La jeunesse des volontaires (le statut impose d'avoir moins de 26 ans) a par ailleurs été plusieurs fois citée dans les échanges entre pairs au sein de la CoP et par les volontaires, comme étant un atout pour mener des évaluations auprès de publics jeunes.

Dans le bilan que les volontaires dressent de leur expérience et de l'intérêt et désavantage de confier cette mission d'évaluation à des volontaires, je constate des appréciations différentes, liées à leurs propres expériences. Celles-ci sont détaillées en annexe C et permettent de mieux comprendre ces appréciations.

Ainsi Yana et Kate a l'origine de l'enquête prospective, en dressent un bilan plutôt positif. Marc qui a pris le relais de cette enquête a un avis plus critique.

Au delà de l'âge, le statut vu comme relativement extérieur du volontaire (le statut impose une mission entre 6 et 12 mois) présente plus ou moins un intérêt.

« On encourage les structures qui le peuvent de confier la mission d'évaluation à un stagiaire ou un service civique, car ça donne plus de recul, c'est pas quelqu'un qui est totalement impliqué dans la structure. » indique Kate qui occupe désormais un poste de chargée de mission en évaluation d'impact social.

« En étant en service civique t'es pas au fait de tous les enjeux du projet. Y'a une distance qui fait que ton intérêt est faible. » relativise Marc.

Yana et Kate recommandent cette stratégie visant à faire de l'évaluation une mission de service civique pour des volontaires.

« C'est pas un problème de proposer, à condition que ça présente un intérêt pour eux et que ça ne les mette pas en difficultés (...) mais il faut pas que ce soit imposé. » (Yana, volontaire)

« Une mission d'évaluation peut être intéressante, surtout si c'est écrit comme ça dans l'offre pour capter les profils intéressants. (...) Il y a une vraie demande sur le sujet donc ça peut intéresser des jeunes. » (Kate, volontaire)

152 Disponible fin 2021 sur <https://f3e.asso.fr/eclairer/publications/> Rubrique "Échanges sur"

Marc alerte sur le besoin d'accompagnement et le statut précaire du volontariat.

« Si ça fait chier les salariés, ça fera chier les volontaires aussi ! (...) Si l'idée c'est de filer ça à un service civique ou à un stagiaire parce que dans la structure personne ne veut le faire, il ne faut pas oublier que derrière, c'est une personne avec un travail précaire. (...). Si c'est vu comme un travail intéressant, mais que les gens n'ont pas le temps de le faire, il ne faut pas non plus se dire qu'un service civique sera un gain de temps ; parce que ça nécessite un accompagnement des volontaires pour permettre de développer leurs capacités d'actions et leur vision citoyenne. » et de se préoccuper de « *Qu'est ce que cette mission va leur permettre après ?* » (Marc, volontaire)

Comme a pu en témoigner Marc, il serait également intéressant pour les associations intégrant des volontaires dans le travail d'évaluation, de réfléchir aux modalités permettant de valoriser la vision des volontaires sur le projet évalué, mais aussi sur leur propre expérience de ce volontariat et des missions qui leur sont confiées.

Avant de monter une stratégie visant à s'appuyer sur des volontaires en service civique pour accompagner, voir assumer cette activité de l'évaluation, il me semble utile d'ouvrir le débat en interne aux structures et au sein de leurs réseaux et collectifs, sur le statut même du volontariat.

Si la mission d'évaluation peut croiser les objectifs officiels de l'Agence du Service Civique *d'expérimenter ou de développer de nouveaux projets au service de la population, de démultiplier l'impact d'actions existantes en touchant davantage de bénéficiaires, ou de renforcer la qualité du service déjà rendu*¹⁵³, les obligations liées au statut du volontariat impliquent plusieurs points de vigilance pour les associations. Notamment celui du respect du statut du volontariat, et donc du droit du travail.

Or, en faisant appel à mon expérience syndicale, j'ai pu constater que dans le milieu associatif, le respect de ce statut est parfois douteux. Je renvoie sur les travaux de la sociologue Florence Ihaddadene comme référence pour des pistes de recherches complémentaires sur cette thématique.

b) Les scientifiques, des alliés pour l'évaluation ?

Faire appel à la communauté est également tentant pour éclairer, voire pour mener, ce travail évaluatif. De manière générale, les collectifs d'associations de commerce équitable ou d'ECSI dans lesquels j'ai pu représenter mon organisation, appellent de leurs vœux à plus de collaborations avec les universités et les laboratoires de recherche. Les collaborations existantes, comme au sein du programme FAIR Future, sont plutôt atypiques.

Parfois, les personnels ont pu suivre des études supérieures axées sur la recherche. Leurs stagiaires et volontaires en sortent souvent tout juste. Dans le cas des deux premières volontaires accueillies sur le projet JACE, leur bagage universitaire a été un élément clé dans la mise en place de l'enquête longitudinale.

Une des volontaires a poursuivi en doctorat après ce volontariat dans le cadre d'un contrat CIFRE¹⁵⁴. Son témoignage apporte quelques points de vigilance.

153 Obligations des employeurs sur : www.service-civique.gouv.fr

« Ma mission était sur un travail d'évaluation et en même temps d'action au quotidien et c'est ça qui est un petit peu compliqué. Il y a vraiment la question de la temporalité dans les collaborations entre les chercheurs et les praticiens parce que la recherche ça implique du temps long, et les ONG travaillent de manière quotidienne, elles veulent des résultats rapides et puis concrets à intégrer.(...) Je trouve que c'est très intéressant de recourir à un contrat CIFRE car je suis sûre que ça produit des connaissances inédites, seulement pour la personne qui mène ce type de recherche c'est une charge énorme. C'est faire cohabiter des demandes sur le court terme et sur le long terme, qui mobilisent des sciences différentes et des fins différentes et pendant plusieurs années, donc c'est pas rien mais c'est hyper intéressant. »(Yana, en contrat CIFRE)

Ayant pu collaborer avec un chercheur en contrat CIFRE durant trois ans, je confirme ces points de vigilance.

Parfois aussi les consultant-es abordent le travail d'évaluation qui leur est confié sous une perspective héritée de leur propre parcours de recherche. La consultante impliquée sur l'évaluation du projet JACE m'indiquait qu'elle considérait sa mission d'évaluation comme un moyen de *« mobiliser les outils de la recherche sur un temps court et au service des organisations »*.

Néanmoins, ma revue de littérature proposée en annexe A ne m'a pas permis d'identifier une réelle collaboration entre communauté scientifique et communauté de l'ECE, de l'ECSI ou des éducations à...

Pourtant, Jean-Marc Lange, en se référant au développement de l'EDD dans le milieu scolaire considère qu'*« il appartient aux chercheurs en éducation d'étudier et de mettre à jour les conditions de possibilité et d'acceptabilité pour les acteurs de cette éducation, le curriculum possible, au moyen d'études prospectives et empiriques »*(Lange, 2014, p. 1). Il *« pose la nécessité de compléter ces actions éducatives par des enquêtes d'investigation critiques portant sur les enjeux et par des contributions disciplinaires, comme ancrage et étayage de celles-ci »* (ibid.).

Liarakou & Flogaitis considéraient que *« ce n'est qu'au niveau paradigmatique de la recherche scientifique »* que peuvent s'élaborer *« une représentation complète et cerner les questions fondamentales soulevées tant en éducation qu'en évaluation (Liarakou & Flogaitis, 2000, p. 15).*

Je me suis quant à moi tournée vers les sciences de l'éducation pour mieux comprendre l'évaluation et le sens des pratiques évaluatives de mon ancien secteur professionnel. Cette année universitaire m'a effectivement permis d'investir et d'analyser le projet JACE de manière beaucoup plus approfondie que ce que j'avais pu faire en tant que salariée.

Cette perspective de collaboration amène à plusieurs questions : Est-ce le rôle de la science que d'évaluer des projets pour le compte des organisations et de répondre ainsi à la demande sociale et institutionnelle sous-jacente ? Comment faire se rencontrer et collaborer les scientifiques et les acteurs du tiers-secteur ? La science et le tiers secteurs ont-ils les moyens de ces collaborations ? Je renvoie ici aux débats qui ont pu se mener au sein des Assises du tiers-secteur de la recherche en 2020¹⁵⁵.

154 Le contrat CIFRE (Conventions Industrielles de Formation par la Recherche) permet à une entreprise (tout comme une association) d'accueillir un-e doctorant-e pendant trois ans grâce à un financement de l'ANRT (Association Nationale Recherche Technologie). Le dispositif est ouvert aux sciences humaines et sociales.

155 Voir note de bas de page n°17 p.12.

Une condition qui me semblerait nécessaire pour de telles collaborations à visée évaluative, est celle de l'interdisciplinarité. L'ECE est par nature interdisciplinaire, comme cela a pu être aussi mentionné pour d'autres éducations à..., comme l'EDD (Lange, 2014). Ces collaborations appellent également à de « nouveaux rapports sciences/société et à une transformation de la figure de l'expert (Lange, 2014, p. 3) ». Des programmes type « recherche-intervention » (Lange, 2014, p. 3) ou recherche-collaborative, qui permettent notamment d'intégrer les savoirs ordinaires à égale valeur avec les savoirs scientifiques et de multiplier les points de vue sur les pratiques éducatives.

A ce titre, regarder le projet JACE au regard des sciences de l'éducation, de l'enjeu du décrochage scolaire et des apprentissages, et non pas juste comme outil « pour » développer le commerce équitable, amène à mon sens des perspectives qui pourraient intéresser des scientifiques de l'éducation.

Si la « sociologie de l'éducation – tout comme la sociologie en générale- est devenue une sociologie des problèmes scolaires – ou sociaux » (Dubet, 2003, p. 51), une perspective pourrait être d'ouvrir les terrains d'enquêtes sociologiques à des alternatives d'éducatives à... permettant de contribuer à lutter contre ces problèmes scolaires et sociaux.

Je terminerai sur les recommandations de Claire Ganne :

« Si les recherches menées en sciences de l'éducation visent régulièrement un objectif d'utilité et de transformation sociale, elles doivent pour cela pouvoir disposer d'outils et de cadres conceptuels permettant de penser les liens entre parcours de vie et interventions. L'ambition de décrire la portée des processus observés et leurs ingrédients au cours de la dynamique temporelle ne doit pas conduire à s'enfermer dans le piège de l'assignation causale réductrice de la réalité sociale et de l'épaisseur des processus observés. En effet, si la clôture du système causal ne pourra jamais être garantie dans ces situations réelles, d'un point de vue éthique, il est également important de trouver des outils qui donnent à lire et comprendre des processus à grande échelle, sans en réduire la complexité (Ganne, 2017, p. 44). »

Conclusion

L'objectif de cette recherche n'était pas de démontrer qu'évaluer l'éducation au commerce équitable est utile, inutile, souhaitable, non souhaitable, possible ou impossible.

Son objectif était de mieux comprendre le sens que les personnes qui y sont confrontées y mettent, en lien avec les systèmes dans lesquels elles évoluent.

J'ai voulu endosser ce rôle de « l'enquêteur de terrain [qui] veut tout voir, tout savoir, surtout ce qui se cache, (...) ouvrir toutes les portes fermées ou au moins jeter un coup d'œil par le trou de la serrure » (Berger 1973 cité Kaufmann, p.75) et comme disait Erving Goffman « d'entrer sur la pointe des pieds et d'observer comment ils ronflent » (op.cit. p.49).

A m'intéresser de près à ces sujets-évaluant, à leurs pratiques, à leurs environnements et à leurs savoirs ordinaires, je me suis aperçue que, loin de ronfler, leur sommeil est bien agité.

Ils se réveillent sans cesse, assaillis de doutes sur leur métier, sur leur impact, sur leurs financements à trouver, à garder, à justifier. Ils cherchent parfois le somnifère qui permettrait de dormir tranquille : l'outil magique pour collecter des résultats faciles à communiquer. Ils rêvent d'un impact positif, de prouver que grâce à leurs actions les jeunes compétents du XXI^{ème} siècle parviendront à mener les transitions pour changer le monde, conformément à l'image que les professionnel·les de l'éducation s'en font. Le rêve des uns fait parfois le cauchemar des autres. J'ai déjà vu des organisations tomber du lit faute d'avoir pu évaluer comme il fallait ou ce qu'il fallait : leurs subventions s'arrêtent et leurs emplois avec.

En écoutant et en observant les stratégies mises en place par les sujets-évaluant pour retrouver le sommeil ou au contraire se réveiller, j'ai mieux compris ce malaise ressenti à l'heure d'évaluer l'impact des actions d'éducation.

J'ai aussi laissé dans les sillages des couloirs arpentés, de nombreuses pistes qui restent à explorer.

Je reprendrai à mon compte les trois conclusions de Hadji à propos des pratiques évaluatives (Hadji, 2016, p. 15), qui pour moi traduisent bien les causes de ce malaise.

- « On évalue trop : certaines s'avèrent inutiles, hasardeuses ou critiquables, aussi bien dans leur intention que dans leurs résultats ».

- « On évalue trop souvent mal en voulant aller trop vite, la pression est telle qu'on oublie les fondamentaux ».

- « On évalue trop souvent à des fins contestables en tant qu'elles sont inavouées et/ou discutables ».

L'évaluation devient alors « un instrument au service d'une entreprise qui la dépasse » (ibid.) et au service de l'idéologie qui domine. Or si la frénésie évaluative s'empare du macrosystème, ce sont tous les systèmes imbriqués qui s'embrasent avec.

Inversement, si les sujets-évaluant « foncent tête baissée » dans des démarches évaluatives sans même les mettre en rapport avec leurs propres choix pédagogiques et idéologiques, ils contribuent de fait à ce que cette frénésie puisse exister. C'est la grande leçon des configurations que je retiens de la sociologie de Norbert Elias (Heinich, 2010).

Mais comme Hadji, ma recherche ne vise pas à « critiquer pour le plaisir ou dénigrer, mais à défendre ce travail de l'évaluation en nous interrogeant sur ce qui le définit et sur son bon usage » (ibid.).

Je me suis donc interrogée sur ce qui définit ce travail d'évaluation en éducation au commerce équitable (ECE), en prenant l'exemple du projet jeunes Ambassadeurs du Commerce Équitable (JACE).

Pour ce faire, j'ai cherché à dégager les complémentarités et interrelations entre différentes théories et méthodologies d'enquête des sciences de l'éducation. J'ai précisé celles qui m'inspiraient pour cette recherche dans la partie dédiée à mon cadre théorique. J'ai trouvé dans la sociologie des configurations, dans celles de l'École de Chicago et dans la sociologie pragmatique, des téléobjectifs à grands angles qui m'ont permis d'observer les systèmes où les individus et leurs environnements, à tous les niveaux qu'ils soient, de l'onto au macro système, sont en interaction et s'influencent mutuellement.

Les théories de l'apprentissage axées sur l'expérience de Dewey, l'écologie de Bronfenbrenner et la pensée complexe de Morin, m'ont fait voir les sujets-évaluant d'un œil nouveau. Le philosophe Kant a hanté plusieurs de mes réflexions, m'incitant à ouvrir le débat évaluatif entre intention et comportement.

L'approche temporelle et compréhensive de ma recherche m'a permis d'expérimenter une enquête longitudinale rétrospective et la méthode de l'entretien compréhensif. Si les données collectées n'avaient pas pour objectif de tirer des conclusions généralisables sur l'impact d'un tel projet, elles permettent de compléter de trop rares études qualitatives en éducation au commerce équitable.

L'approche descriptive m'a permis de mettre en relation ce que font les personnes en situation et ce qu'elles disent d'elles même et de leurs pratiques. Elle m'a aussi permis d'explorer la notion d'effet en sociologie de l'éducation et de confronter quelques suppositions quant à la prévention du décrochage scolaire de la cohorte étudiée, aux statistiques socio-scolaires les concernant.

Ma recherche permet de revisiter mes hypothèses de travail, celles de départ et celles construites en cours de route.

>> Les normes et valeurs qui constituent la culture de l'évaluation des personnes en situation d'évaluer, peuvent contribuer à expliquer le malaise ressenti à devoir évaluer leurs actions.

Effectivement, chaque sujet-évaluant porte en lui des normes et des valeurs qui constituent sa culture de l'évaluation. J'ai mieux compris la mienne à l'explorer durant cette recherche.

Cette culture se façonne dans les expériences et capacités propres à chacun·e, mais aussi dans les différents systèmes où nous évoluons : celui des pratiques, celui des cadres formels et institutionnels, celui de la demande sociale et des idéologies qui s'affrontent pour gouverner le monde, celui du temps. Or si deux mécanismes de ce rouage compliqué ne sont pas à l'unisson, alors la machine se grippe. Si les valeurs de l'un·e ne sont pas les valeurs des autres, si la norme imposée n'est pas celle souhaitée, si les temporalités ne sont pas les mêmes, le malaise peut vite arriver.

>> Si les paradigmes pédagogiques et les paradigmes évaluatifs sont liés comme le propose Liarakou & Flogaitis (op.cit p.15), le malaise ressenti au moment d'évaluer ses pratiques éducatives pourrait provenir d'une incohérence dans les paradigmes mobilisés.

Très inspirée par les travaux de Liarakou & Flogaitis, j'ai pris conscience grâce à leurs outils conceptuels et à ma recherche sur le projet JACE, que les paradigmes de l'éducation au commerce équitable ne coïncidaient pas vraiment avec ceux des pratiques éducatives, et encore moins avec celle des pratiques évaluatives de ces organisations.

Il semblerait en effet, que « lors d'une évaluation, tout se passe comme si l'on voulait connaître la taille d'un bout de papier en lançant des pierres » (opt.cit. p.19).

Ma recherche ne fait que confirmer l'alerte donnée par Lucie Sauvé (op.cit. p.15) et Liarakou & Flogaitis : le malaise   évaluer l'ECE pourrait venir de ce que le paradigme positiviste tend à trop s'imposer au détriment du paradigme sociocritique qui pourtant anime les intentions éducatives de ces organisations.

Les organisations d'éducation au commerce équitable ont donc le choix entre deux stratégies : s'agira t'il d'adapter les pratiques éducatives aux paradigmes revendiqués de l'ECE, ou de les adapter aux paradigmes évaluatifs pratiqués ?

Au regard des normes, valeurs et pratiques dominantes de l'évaluation, au sein de l'ECE comme au niveau du macrosystème, j'espère vivement que la première stratégie l'emportera. Car « en changeant de paradigme, se transforme la manière dont on aperçoit le monde, la réalité et le savoir et par conséquent, notre conception de l'éducation, de l'environnement » (Liarakou & Flogaitis, 2000, p. 25), et je rajouterais : du commerce équitable.

>> Si les démarches évaluatives ne sont pas guidées par les choix pédagogiques, elles sont guidées par d'autres motifs qui ne sont pas de nature à rassurer les sujets à l'heure d'évaluer leurs projets

En effet, elles semblent guidées par d'autres motifs, notamment ceux de leurs obligations envers leurs institutions, qui ne sont effectivement pas de nature à rassurer les sujets à l'heure d'évaluer : Comment noter des compétences ? Comment chiffrer de l'expérience ? Comment décrire aujourd'hui le changement qui n'arrivera que demain ?

>> Les enjeux de la mutation du système scolaire contribuent à expliquer le malaise ressenti par les personnes à devoir évaluer leurs actions.

Mon immersion dans ce monde scolaire, empirique comme théorique, m'a aussi fait prendre conscience des profondes mutations qui le traversent. Celles-ci puisent dans les racines de ce qui a pu façonner l' cole et se projettent jusqu'à la fin du XXI^{ me} siècle.

Le malaise lié à ces mutations s'exprime dans les récits de celles et ceux qui en font l'expérience. Malgré les alertes successives des sociologues de l'éducation, les inégalités scolaires continuent de se calquer sur les inégalités sociales. Heureusement, ce milieu scolaire abrite aussi de belles oasis qui permettent de s'émanciper, d'avoir le sentiment d'un travail bien fait et d'une reconnaissance. Réussir à évaluer ces expériences permettra peut être de montrer leur valeur et leur contribution.

En explorant cette triple promesse d'une meilleure réussite scolaire : celle liée au secteur privé, celle liée à l'établissement et celle liée au projet JACE étudié, j'ai pu mettre en évidence certains effets qui sembleraient avoir une part explicative dans la réussite des élèves impliqués dans ce projet. La mise en relation des indicateurs m'a amené à constater que certes ce lycée fait mieux réussir les élèves au BAC que d'autres établissements, notamment ceux de la cohorte ayant vécu le projet JACE. Mais cette performance est à mettre au regard de la population scolaire accueillie : des élèves aux caractéristiques sociales et au contexte familial plus favorables aux apprentissages, mais qui accuse aussi

un retard et un niveau scolaire plus faible à l'entrée en seconde. Ainsi, la performance est à penser en terme de valeur ajoutée : le lycée fait globalement réussir plus qu'attendu les élèves de la voie technologique, mais moins qu'attendu ceux de la voie professionnelle. Le projet JACE ne semble pas avoir fait exception à cette tendance.

Cependant, la réussite scolaire n'est peut-être pas à penser qu'en terme de réussite au BAC. Tout comme l'impact de l'éducation au commerce équitable ne peut se résumer à quelques indicateurs en fin de projet.

Cette mise en relation des enjeux du milieu scolaire avec ceux de l'éducation au commerce équitable qui ont cohabité le temps du projet JACE, m'incite à émettre quelques pistes de réflexion pour les organisations de l'éducation non-formelle intervenant en milieu scolaire.

Il me semble que les organisations de l'éducation à... qui se préoccupent des inégalités dans le monde, comme c'est le cas de l'ECE ou de l'ECSI, gagneraient à se préoccuper un peu plus des inégalités sociales et scolaires des publics auxquels elles s'adressent. Surtout si ces organisations comptent sur ces mêmes publics pour participer à la lutte qu'elles mènent.

A ce titre, l'indicateur de la valeur ajoutée me semble inspirant pour réfléchir aux changements attendus, non pas en terme de résultat mais en terme de chemin parcouru.

>> Les expériences d'évaluation menées pourraient permettre de dégager des pistes sur les principes et usages de l'évaluation pouvant éclairer (voire rassurer) les personnes amenées à évaluer.

Je doute que mon analyse des expériences d'évaluation menées au sein du projet JACE soit de nature à rassurer les personnes amenées à évaluer. Est-ce le rôle de la recherche que de rassurer ? J'espère cependant que ce travail permettra au moins d'approfondir les réflexions sur cet enjeu.

>> Si la dimension temporelle est importante pour analyser les interventions sociales, l'enquête longitudinale peut être un outil adapté pour évaluer un projet tel que celui étudié.

Mon expérience de l'enquête longitudinale rétrospective a sans doute, comme toutes les méthodes, les défauts de ses qualités. Ce type d'enquête me semble en effet appropriée pour renseigner les dynamiques de changements au sein des parcours des publics des actions éducatives. Cependant, il me semble difficile au regard des moyens humains généralement affectés à cette mission de l'évaluation, que les associations puissent mener de telles enquêtes. Je m'inquiète également de l'appropriation qui peut être faite des résultats de ces enquêtes qui, comme l'indiquait Kate une volontaire du projet, « *peuvent se valoriser sur les rapports,... même s'il n'y a pas grand monde qui les lit* ».

Je reprends alors la question que pose Hadji « Comment se donner plus de chances d'évaluer aujourd'hui à bon escient ? » (Hadji, 2016, p. 15) et ses trois propositions.

- « Évaluer à propos, c'est-à-dire évaluer quand un travail évaluatif s'impose en effet pour éclairer l'action sociale ». Je reprends ici la proposition de Marc, volontaire interrogé pendant l'enquête, qui rejoint des propositions déjà exprimées lors de la communauté de pratique de l'évaluation en ECSI du F3E. Ne pourrions nous pas déconnecter le travail de redevabilité de l'utilisation des deniers publics, de celui de l'évaluation de nos projets subventionnés? Et quand je parle ici d'évaluation, ce n'est pas au sens de mesurer des écarts, mais au sens d'estimer, de donner de la valeur. Ainsi, je ne vois pas de malaise à

devoir justifier que l'argent du peuple ait effectivement servi à financer des activités visant l'intérêt général, factures à l'appui ; ni d'exiger des organisations qui portent ces projets des éléments justifiant de leurs intentions. Mais pour ce qui est de justifier du changement social et de comment les pratiques peuvent y contribuer, je propose de prendre le temps pour en juger, tout du moins de choisir le moment le plus propice pour pouvoir en juger, en s'assurant d'en avoir les moyens. Il s'agirait alors dans le cadre de la redevabilité des financements publics de raisonner en terme d'obligations de moyens, mais pas d'obligation de résultats. Dans le cadre de l'évaluation à proprement parler des actions éducatives, cela renvoi à un nécessaire plaidoyer pour permettre aux acteurs d'en avoir le temps et les moyens !

- « Évaluer en respectant les règles d'une saine méthode », c'est à dire adapter nos paradigmes évaluatifs aux paradigmes éducatifs, combiner plusieurs modalités d'enquêtes pour collecter plusieurs types de données, quantitatives ET qualitatives ; et ne pas faire reposer ce travail évaluatif que sur des personnes en précarité.

- « Évaluer à des fins explicitées, qui soient socialement et éthiquement recevables », c'est à dire consensuelles et démocratiques, et surtout transparente sur l'idéologie qu'elle sert. Que les acteurs soient rassurés quant à l'usage qui sera fait des résultats de leurs évaluations, notamment que celles-ci ne concourent pas à fragiliser leurs postes, permettrait sans doute leur meilleure adhésion.

En somme, faire dialoguer un peu plus nos intentions et nos comportements en terme d'évaluation.

Cette recherche de cohérence entre les paradigmes théoriques et les méthodologies d'enquêtes est aussi une leçon que je tire de la recherche et plus particulièrement de la sociologie pragmatique.

Kaufmann, l'auteur de « l'entretien compréhensif » (Kaufmann, 2016) qui m'a accompagné durant toute cette recherche, indique que deux instances peuvent à court et à plus long terme, « participer à l'évaluation de la validité des résultats » (ibid. p. 27) d'une recherche.

A court terme par le jury de ce mémoire, dans une évaluation à visée certificative et formative grâce aux discussions qui pourront être faites au moment de sa soutenance.

A plus long terme, par la valeur qui pourra lui être donnée par d'autres publics à qui j'aimerais adresser ce travail : les personnes ayant participé au projet JACE et les personnes amenées à s'investir dans l'éducation à... et notamment au commerce équitable.

Je ne reprendrai pas l'image de « l'homme ordinaire » mentionné par Kaufmann (ibid. p. 28) pour parler de ces professionnel·les et membres de la société civile, la plupart d'entre elles étant des femmes et le qualificatif « d'ordinaire » me paraissant bien fade. Mais je reprends son idée de considérer que ces personnes sont en effet compétentes pour « dire si ce qui est dit d'elles correspond ou non à ce qu'elles en savent » (ibid.) et je me tiens à leur disponibilité pour échanger sur mes analyses et réflexions !

Je me permet aussi d'adresser ce travail à la communauté scientifique, notamment celle des sciences de l'éducation. Mes analyses et les pistes de recherches identifiées sont autant d'appels à discussion, à confrontation avec d'autres analyses et recherches, qui j'espère seront amenées à se développer à mesure que se développent les éducations à... et notamment l'éducation au commerce équitable.

Bibliographie

- Abbott, A. (2009). 11. À propos du concept de Turning Point. In *Bifurcations* (p. 187-211). La Découverte
- Absil, G., Vandoorne, C., & Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la Promotion de la santé*. APES-ULg.
- Ardouin, T. (2014). L'éducation non formelle : Des mondes sociaux à l'ingénierie du développement. *Éducation permanente*, 199.
- Attabary, C. (2020). *Les associations face au management par l'évaluation d'impact social* [Master Ingénierie de Projets en Economie Sociale et Solidaire -].
- Ballet, J., Coppey, M., Chupin, J., Dionisi, S., Javaid, H., & Trégloze, L. (2019). Éduquer au commerce équitable. L'émergence du label Écoles de commerce équitable en France. *Revue internationale des études du développement*, 240(4), 179-188.
- Baluteau, F. (2016). La forme intégrative : Le cas des enseignements par projet. *Education et sociétés*, n° 38(2), 189-205.
- Baron, G.-L., & Zablot, S. (2017). De la constitution de ressources personnelles à la création de communautés formelles : Étude de cas en France. *Review of science, mathematics and ICT education*, 11(2), 27-45.
- Barthes, A. (2020). Territorialisation de l'éducation : Quelles significations politiques ? In *Dans Champollion, P. (dir). Territorialisation de l'éducation, tendance ou nécessité (vol.5)* (Vol. 5, p. Préface (p.1-6)).
- Barthes, A., & Champollion, P. (2012). Éducation au développement durable et territoires : Évolution des problématiques, modification des logiques éducatives et spécificité des contextes ruraux. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions, Volume 10*, Article Volume 10.
- Bertrandias, L., & Pernin, J.-L. (2010, novembre 18). *Comprendre l'intention d'adhérer à une AMAP : Une approche par la théorie du comportement planifié*.
- Boudon, R., & Fillieule, R. (2018). *Les méthodes en sociologie*.
- Bourgeois, É. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. In *Expérience, activité, apprentissage* (p. 13-38). Presses Universitaires de France.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Canvel, A. (2018, octobre 22). *André Canvel : Bistrot pédagogique sur l'évaluation*. <https://www.youtube.com/watch?v=8npdoqo2eeY>
- Carimentrand, A., Chevallier, M., & Rospabé, S. (2019). *Animation & économie sociale et solidaire*. Carrières Sociales Editions.
- Cefaï, D. (2015). Mondes sociaux : Enquête sur un héritage de l'écologie humaine à Chicago. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.4921>
- Chaïbi, O. (2018). Éduquer à la solidarité : Les rapport entre l'ESS et l'Éducation en France du XIXème siècle à nos jours. *RECMA*, 348, 32 à 46.
- Champollion, P. (2008). La territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux isolés et montagnards : Des impacts du territoire à l'effet de territoire. *Éducation & formations*, 77.
- Clavier, L. (2014). L'enseignant dans la pensée de Castoriadis : Évaluation et clôture symbolique dans l'éducation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 36, Article 36.
- Coen, P.-F. (2015). Conclusion. Quels espaces de formation et à quelles conditions ? In *Évaluation et autoévaluation* (p. 259-268). De Boeck Supérieur.
- Coen, P.-F., & Bélair, L. M. (2015). *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* De Boeck Supérieur

- Comeau, Y. (1998). Apports et limites de l'éducation à l'économie sociale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 5(3), 465.
- Cristol, D., & Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, n° 32(2), 11-59.
- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjugée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 59-80.
- Dewey, J., & Carroi, M.-A. (1968). *Expérience et éducation*. Librairie Armand Colin.
- Dubet, F. (2003). *Éducation : Pour sortir de l'idée de crise*. 11, 47-64.
- Dutercq, Y. (2014). *Où va l'éducation entre public et privé ?* De Boeck Supérieur.
- Eynaud, P., & Mourey, D. (2015). Apports et limites de la production du chiffre dans l'entreprise sociale : Une étude de cas autour de la mesure de l'impact social. *Revue française de gestion*, N° 247(2), 85-100.
- Feneyrou, R., & Saux, J. (1988). L'Évaluation. *Recherche & Formation*, 4(1), 103-111. <https://doi.org/10.3406/refor.1988.949>
- Ganne, C. (2017). L'analyse séquentielle des parcours : Pour une approche longitudinale et non causale des effets des interventions sociales. *Vie sociale*, 18(2), 25-44.
- Garcia, J.-F. (1993). La théorie de la « valuation » chez John Dewey. In *Éducation et philosophie* (p. 113-120). Presses Universitaires de France.
- Garlot, F. (2020a). (Re)penser la communication des associations de solidarité internationale françaises : D'un état des lieux à des pistes théoriques et opérationnelles [Clermont Auvergne].
- Garlot, F. (2020b). Inscrire l'ESS dans une pensée décoloniale. In *Comment former à l'ESS ?*
- Go, N. (2021). Propos sur l'évaluation. (non paru)
- Hadji, C. (2016). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck supérieur.
- Hage, F. E., & Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : Une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 36, Article 36.
- Heinich, N. (2010). *La sociologie de Norbert Elias*. La découverte.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Lange, J.-M., Trouvé, A., & Victor, P. (2007). Expression d'une opinion raisonnée dans les éducation à...: Quels indicateurs ? p.11. *Actes du colloque AREF 2007*.
- Lange, J.-M., Victor, P., & Janner, M. (2010). Vers l'élaboration d'indices, mesure de l'efficacité de l'éducation au développement durable en milieu scolaire. *Actes du colloque AREF 2010*.
- Lange, J.-M. (2014). Éducation au développement durable : Intérêts et limites d'un usage scolaire des investigations multiréférentielles d'enjeux. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 36, Article 36.
- Lange, J.-M. (2015). "Les "éducations à ...", levier(s) de transformation du système éducatif ? *Actes du colloque "Les "éducations à ...", levier(s) de transformation du système éducatif ? (2015)*, 492 pp.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Presses universitaires de France.
- Lemieux, C. (2018). *La sociologie pragmatique* (La découverte).
- Liarakou, G., & Flogaitis, E. (2000). Quelle évaluation pour quelle éducation relative à l'environnement ? *Education Relative à l'Environnement*, 2, 13-29.
- Martuccelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie*, Vol. 6(1), 43-60.
- McGregor, S. L. T. (2005). Sustainable consumer empowerment through critical consumer education : A taxonomy of consumer education approaches. *The Fair Trade Institute*, 437-447.
- McGregor, S. L. T. (2007). Sustainability through vicarious learning : Reframing consumer education. *Social Learning Towards a Sustainable World*, 351-367.

- McGregor, S. L. T. (2016). Framing consumer education conceptual innovations as consumer activism : Consumer curricular innovations as consumer activism. *International Journal of Consumer Studies*, 40(1), 35-47.
- Meirieu, P. (2003). Préface. Entre l'impossible citoyenneté scolaire et la nécessaire éducation à la citoyenneté. In *Les citoyennetés scolaires* (p. 9-14). Presses Universitaires de France
- Meirieu, P. (2010). Conférence « De l'enfant-consommateur à l'enfant-citoyen : Quelle éducation? » Chapiteaux du livre. <https://www.youtube.com/watch?v=HY7EgaEarew>
- Merle, P. (2019). *Les pratiques d'évaluation scolaire : Historique, difficultés, perspectives*. PUF.
- Monteagudo, J. G. (2010). Histoires de vie interculturelles : Entre recherche, formation et témoignage. *Récits de vie : au-delà des frontières*, 3.
- multiples. (2012). « Malaise dans l'évaluation : Quelles leçons tirer de l'expérience du développement ? ». *Revue d'économie du développement*, 20, 208.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Paugam, S., Lemieux, C., & Safi, M. (2010). *L'enquête sociologique*. Presses Universitaires de France.
- Rayou, P. (2015). *Sociologie de l'éducation*.
- Robottom, I., & Hart, P. (1993). Towards a meta-research agenda in science and environmental education. *International Journal of Science Education*, 15(5), 591-605.
- Rospabé, S. (2014). L'éducation à l'ESS: nouveau champ d'action pour l'animation socioculturelle? *Revue internationale animation, territoires et pratiques socioculturelles, Université du Québec à Montréal*, 6, 105-118.
- Rouillard, R. (2010). Poucet, B., La liberté sous contrat. Une histoire de l'enseignement privé. Paris : Fabert, 2009. *Questions Vives. Recherches en éducation, Vol.7 n°14*, 179-182.
- Safi, M. (2010). La dimension temporelle des faits sociaux : L'enquête longitudinale. In S.Paugam (dir.) *L'enquête sociologique* (1ère, p. 311-332). Presse Universitaire de France
- Sauvé, L. (1997b). Pour une approche critique de l'évaluation en ErE. *Environnement & Société*, 19, 19-26.
- Sayac, N. (2018). MERLE Pierre. Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives. Paris : PUF, 2018, 352 p. *Revue française de pédagogie*, 204(3), 89-91.
- Stoessel-Ritz, J. (2020). *Comment former à l'économie sociale et solidaire?*
- Thomas, S. (2004). *Regard sur Edgar—Entretiens avec Edgar Morin* [Collection Regards]. Ed. Montparnasse.
- Zarka, Y. C. (2009). L'évaluation : Un pouvoir supposé savoir. *Cites*, n° 37(1), 113-123.

Table des matières

Sommaire.....	4
Liste des abréviations.....	5
Introduction.....	6
I . Synthèse des travaux de recherche.....	9
I.1 L'évaluation de l'éducation au commerce équitable.....	10
I.1.1 L'éducation au commerce équitable (ECE) et les prémisses de son évaluation. 10	
a) Une revue professionnelle encore en construction.....	10
b) Une revue scientifique encore récente ou non disponible.....	11
I.1.2 L'évaluation des éducations à... cousines de l'ECE.....	12
a) L'évaluation en Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale (ECSI).....	13
b) L'évaluation de l'éducation à l'Économie Sociale et Solidaire (ESS).....	13
c) L'évaluation de l'Éducation relative à l'Environnement (ErE) et au Développement Durable (EDD).....	14
I.1.3 Éducations à... et milieu scolaire.....	16
I.2 L'évaluation et l'éducation.....	17
I.2.1 L'évaluation et l'éducation, des mots polysémiques.....	17
a) L'éducation.....	18
b) L'évaluation.....	18
I.2.2 Enjeux de l'évaluation dans le milieu scolaire.....	20
II . Problématique, terrain de recherche et cadre théorique.....	22
II.1 Problématique et premières hypothèses.....	22
II.1.1 Questionnement initial et contour de la problématique.....	22
a) De l'évaluation.....	22
b) De l'éducation.....	24
c) Des publics.....	25
II.1.2 Problématique et premières hypothèses.....	25
II.2 Le terrain d'enquête.....	27
II.2.1 Choix du terrain d'enquête.....	27
II.2.2 Description du terrain d'enquête.....	27
a) Le projet JACE.....	27
b) Les démarches évaluatives du projet JACE.....	29
II.2.3 Objectivation.....	30
a) Me situer.....	30
b) Choix et limites de l'objectivation.....	33
II.3 Cadre théorique.....	34
II.3.1 A la recherche d'une troisième voie.....	34
II.3.2 La construction d'un cadre théorique adapté.....	37
a) Une sociologie des configurations.....	37
b) La sociologie de l'École de Chicago.....	38
c) La sociologie pragmatique.....	41
d) Des théories de l'apprentissage.....	44
II.4 Posture de recherche et nouvelles hypothèses.....	49
II.4.1 Posture de recherche.....	49
II.4.2 D'une approche hypothético-déductive à inductive.....	50

III . Méthodologie de la recherche.....	51
III.1 Une approche temporelle.....	51
III.2 Une approche compréhensive.....	53
III.2.1 L'observation de terrain.....	53
a) Une observation de terrain participante.....	53
b) Un travail réflexif.....	55
III.2.2 Des entretiens.....	56
a) Prise de contact et constitution du panel.....	57
b) Modalités d'entretien.....	58
c) L'entretien compréhensif.....	59
d) La conduite des entretiens.....	60
e) Traitement et analyse des données d'entretien.....	62
f) Présentation des données d'entretien.....	66
III.3 Une approche descriptive.....	67
III.3.1 Une étude de la documentation professionnelle.....	68
a) Analyser pour mieux interpréter.....	68
b) Analyser sans comparer.....	69
III.3.2 Une exploitation secondaire des statistiques.....	70
IV . Résultats et interprétations.....	72
IV.1 L'expérience du projet JACE, vue par ses participant-es.....	72
IV.1.1 Le rapport à la fonction / au métier.....	73
a) L'expérience de l'enseignement.....	73
b) L'expérience de la scolarité.....	74
c) L'expérience post-BAC.....	75
IV.1.2 Le rapport au projet.....	76
a) Motivations pour le projet.....	77
b) Des interactions.....	79
c) Des expériences marquantes.....	81
e) Des « turning points ».....	85
f) La continuité du projet.....	86
IV.1.3 Le rapport à l'évaluation.....	88
a) L'évaluation dans le milieu scolaire.....	88
b) Les évaluations du projet JACE.....	89
IV.1.4 Le rapport au commerce équitable et autres enjeux sociétaux.....	92
a) Le commerce équitable, ses critères, ses filières.....	93
b) Le commerce équitable et ses modalités d'action.....	94
IV.2 La mise en évidence d'effets ?.....	97
IV.2.1 Un effet secteur?.....	97
a) Caractéristiques propres au secteur privé.....	97
b) La performance du secteur privé.....	100
IV.2.2 Un effet établissement ?.....	101
IV.2.3 Un effet enseignante ?.....	105
IV.2.4 Un effet projet ?.....	106
a) La triple promesse d'une réussite scolaire.....	106
b) Le BAC, le diplôme JACE, et après ?.....	109
c) Une stratégie axée vers la prévention du décrochage scolaire.....	112
IV.3 Panorama systémique des démarches évaluatives du projet.....	115
IV.3.1 Le sujet-évaluant au cœur du microsystème et de l'ontosystème.....	116
a) Le microsystème.....	116

b) L'ontosystème.....	118
c) Retour d'expériences de sujets-évaluant.....	119
IV.3.2 Le méso-système et les choix pédagogiques.....	122
a) La pédagogie de projet.....	123
b) Paradigmes éducatifs, paradigmes évaluatifs.....	124
IV.3.3 L'exosystème et l'injonction des bailleurs.....	131
a) Du côté des bailleurs.....	131
b) A l'heure d'évaluer : les gestes professionnels.....	134
c) A l'heure d'évaluer : les paradigmes évaluatifs.....	135
d) Une influence source de malaise.....	138
IV.3.4 Le macrosystème et les compétences du XXI ^{ème} siècle.....	140
a) Des mondes sociaux.....	140
b) La demande institutionnelle et sociale pour l'évaluation.....	141
c) Les compétences scolaire du XXI ^{ème} siècle.....	143
IV.3.5 Le chronosystème et les enquêtes temporelles.....	145
a) Des démarches évaluatives temporelles.....	146
b) Un bilan contrasté.....	147
V . Perspectives et pistes de recherches.....	150
V.1 Les paradigmes éducatifs face aux paradigmes évaluatifs de l'ECE.....	151
V.1.1 Quelles leçons tirer du projet JACE quant à l'orientation éducative de l'ECE ?	151
a) L'orientation sociocritique de l'ECE et de l'ECSI.....	151
b) L'orientation interprétative du projet JACE.....	152
c) Une déconnexion entre objectifs affichés et pratiques éducatives ?.....	153
V.1.2 Quelles leçons tirer du projet JACE quant à l'orientation évaluative de l'ECE ?	154
a) L'orientation positiviste de l'évaluation en ECE et de ECSI.....	154
b) L'orientation positiviste des évaluations du projet JACE.....	154
c) Une déconnexion entre paradigmes éducatifs et évaluatifs ?.....	155
V.1.3 Évaluer l'intention ou le comportement ?.....	156
V.2 Des outils et des alliés pour l'évaluation de l'ECE.....	157
V.2.1 A la recherche d'outils.....	157
V.2.2 A la recherche d'alliés.....	158
a) Les volontaires, des alliés pour l'évaluation ?.....	159
b) Les scientifiques, des alliés pour l'évaluation ?.....	160
Conclusion.....	163
Bibliographie.....	168
Table des matières.....	171
Annexes.....	174
Annexe A – Revue de la littérature.....	174
Annexe B – Les démarches évaluatives du projet JACE.....	174
Annexe C – Les entretiens.....	175
Annexe D – Les statistiques et données APAE.....	176
Résumé.....	177

ANNEXES

Les annexes font l'objet de quatre dossiers annexes. Elles comportent des références à des données non anonymisées. Elles restent disponibles sur demande (lissetregloze@riseup.net).

Cette partie présente les sommaires de chaque dossier d'annexe.

Annexe A – Revue de la littérature

Sommaire

Paradigmes en ErE et évaluation en ErE	2
Revue de littérature institutionnelle et professionnelle	3
Références institutionnelles.....	3
Références professionnelles.....	3
Éducation au commerce équitable en France.....	3
Évaluation en Éducation à la Citoyenneté et à la Solidarité Internationale (ECSI).....	3
Évaluation en Éducation à l'Économie Sociale et Solidaire.....	5
Revue de littérature scientifique	6
Les éducation à.....	6
L'Économie Sociale et Solidaire.....	7
Éducation à... et milieu scolaire.....	8
Enjeux de l'évaluation.....	8
Évaluation de l'Éducation au Développement Durable / Éducation Relative à l'Environnement	8
Évaluation de l'Économie Sociale et Solidaire.....	9
Évaluation de la politique publique du développement (AFD).....	9
Thèses.....	9
Mémoires de Master.....	10

Annexe B – Les démarches évaluatives du projet JACE

Sommaire

1 Liste des démarches évaluatives du projet JACE.....	1
1.1 Le portfolio de compétences.....	2
1.2 L'enquête longitudinale prospective.....	2
1.3 Les rapports aux bailleurs.....	2
1.4 Questionnaire fin de projet auprès de l'équipe pédagogique du lycée.....	3
1.5 Questionnaire post projet consultante.....	3
1.6 Le label Lycée de commerce équitable.....	3
2 Le portfolio de compétences.....	4
Un outil de suivi-évaluation des compétences.....	4
Un outil d'auto-évaluation accompagnée.....	5
Plus qu'un outil, une démarche.....	5

3	L'enquête longitudinale prospective.....	5
	Mise en place de l'enquête.....	5
	Animation de l'enquête.....	6
	Exploitation secondaire de l'enquête.....	6
	Trame d'entretien enquête prospective.....	8
4	Les gestes professionnels à l'heure du rapport AFD.....	9
5	Panorama des paradigmes des démarches évaluatives du projet JACE.....	11
6	Synthèse des évaluations en un mot.....	13
	6.1 Tableau de synthèse.....	13
	6.2 Nuage de mots.....	14

Annexe C – Les entretiens

Sommaire

1	Nature des entretiens.....	1
	1.1 L'enquête longitudinale prospective durant le projet.....	1
	1.2 L'enquête longitudinale rétrospective, après le projet.....	2
2	Type de retranscription et présentation.....	2
	2.1 L'enquête longitudinale prospective durant le projet.....	2
	2.2 L'enquête longitudinale rétrospective, après le projet.....	3
3	Liste des entretiens, panel étudié.....	3
4	Caractéristiques du panel.....	6
	4.1 Caractéristiques scolaires et sociales des élèves.....	6
	Tableau récapitulatif distribution des PCS regroupées sur l'année du BAC 2018.....	8
	4.2 Caractéristiques des autres publics interrogés.....	8
5	Comptes-rendus d'entretiens.....	10
	5.1 Entretien avec Catherine.....	10
	5.2 Entretien avec Patricia.....	14
6	Article sur le rôle des volontaires.....	21
	6.1 Sur leur mission dédiée au suivi-évaluation du projet JACE.....	22
	6.2 Sur les principes et usages de l'évaluation menée.....	23
	6.3 Sur leur statut de volontaire et le cadre de cette mission.....	24
	6.4 Sur leur vision de l'évaluation et leurs recommandations.....	25
	6.5 Sur la stratégie de s'appuyer sur des volontaires pour cette mission d'évaluation.....	26

Annexe D – Les statistiques et données APAE

Sommaire

Personnel et moyens de l'établissement.....	3
Figure 1 : Nombre d'élèves par division.....	3
Figure 2 : Histogramme tarifs établissements privés sous contrat du département.....	3
Figure 3 : Géolocalisation du lycée étudié.....	3
Performance scolaire de l'établissement.....	5
Figures 4 : Taux de réussite au BAC et Valeurs Ajoutées.....	5
Figure 4-a Evolution du taux de réussite au BAC en France.....	5
Figure 4-b – Taux de réussite au BAC Technologique et Valeur Ajouté.....	5
Figure 4-c – Taux de réussite au BAC Pro et Valeur Ajouté.....	5
Figures 5 : Taux de réussite au BAC 2018.....	6
Figures 5-a Taux de réussite au BAC et valeur ajoutée en 2018 dans l'établissement.....	6
Données 5-b Taux de réussite au BAC et valeur ajoutée en 2018 au national.....	6
Figure 6 : Taux d'accès au BAC.....	7
Population scolaire.....	8
Caractéristiques sociales des élèves.....	8
Figures 7 - Distribution par PCS regroupées.....	8
7-a National.....	8
7-b Académie.....	8
7-c Établissement – Voie Technologique.....	9
7-d Établissement – Voie Professionnelle.....	10
Tableau récapitulatif distribution des PCS regroupées sur l'année du BAC 2018.....	10
Figure 8 : Taux de boursiers.....	11
Figure 9 : Hétérogénéité sociale.....	11
Figure 10 : Pourcentage d'élèves résidant en quartiers prioritaires de la politique de la ville.....	11
Caractéristiques scolaires des élèves.....	12
Figure 11 : Indice de position sociale.....	12
Figure 12 : Pourcentage d'élèves en retard.....	12
Figure 13 : Niveau scolaire des élèves de seconde.....	12

Face au défi d'évaluer l'impact de l'éducation au commerce équitable en milieu scolaire

Cette recherche questionne les principes, paradigmes et usages de l'évaluation de l'éducation au commerce équitable. Elle s'appuie sur l'étude longitudinale du projet "Jeunes Ambassadeurs du Commerce Équitable", mené dans un lycée professionnel et technologique privé français entre 2015 et 2018.

Le cadre théorique mobilisé allie sociologie des configurations, sociologie pragmatique et des théories de l'apprentissage basées sur les pensées de Dewey, Bronfenbrenner et Morin. La méthodologie d'enquête combine des approches temporelle, compréhensive, descriptive.

La recherche permet d'identifier des changements au sein des récits des parcours de vie des participant-es de ce projet. Des effets au sens de la sociologie de l'éducation sont mis en évidence. Un panorama systémique des démarches évaluatives pratiquées pendant et après ce projet relie les sujets-évaluant aux systèmes complexes dans lesquels ils évoluent.

A partir des travaux de Liarakou & Flogaitis, l'analyse révèle que les paradigmes des choix évaluatifs semblent en décalage avec ceux des choix pédagogiques et ceux des orientations politiques de l'éducation au commerce équitable. Un regard critique est porté sur la demande institutionnelle et sociale sous-jacente à l'évaluation. Un débat est ouvert sur la valeur donnée aux intentions et aux comportements, notamment à l'heure d'évaluer pour les bailleurs.

Ce mémoire est un appel à de plus amples collaborations entre les mondes sociaux du milieu scolaire, des éducations à... et des sciences de l'éducation.

Mots-clés : évaluation – éducation à – commerce équitable – longitudinale

Faced with the challenge of evaluating the impact of fair trade education in schools

This research questions the principles, paradigms and uses on fair trade education evaluation. It is based on the study of the project "Young Fair Trade Ambassadors", led in a French private vocational and technological high school between 2015 and 2018.

The theoretical framework used combines the sociology of configurations, pragmatic sociology and learning theories, based on the thoughts of Dewey, Bronfenbrenner and Morin. The survey methodology combines temporal, comprehensive, descriptive approaches.

The research permits to identify changes in life course narratives of the participants in this project. Effects according the sociology of education are highlighted. A systemic overview of the evaluative procedures carried out during and after this project links subject-evaluators to the complex systems in which they operate.

Based on the work of Liarakou & Flogaitis, the analysis reveals that paradigms of evaluative choices seem out of step with those of educational choices and those of the political orientations of fair trade education. A critical look is given to the institutional and social demand underlying the evaluation.

A debate is opened on the value given to intentions and behaviors, especially when evaluating for donors.

This work is a call for further collaboration between the social worlds of school environment, global educations and science of education community.

Keywords : evaluation – global education – fair trade – longitudinal