



**Rapport du Conseil scientifique**  
**du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse**  
pour l'année 2011

*Le Conseil scientifique du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse est composé de :*

- Matthieu ANGOTTI (FNARS)
- Hélène GARNER-MOYER (DARES, Ministère du travail)
- Dominique GOUX (Laboratoire de sociologie quantitative, CREST)
- Marc GURGAND, *président*, (CNRS – École d'Économie de Paris)
- Florence LEFRESNE (DEPP, Ministère de l'Éducation nationale)
- Yannick L'HORTY (Université Paris-Est Marne-la-Vallée)
- Patricia LONCLE (Ecole des hautes études en santé publique)
- Alberto LOPEZ (Centre d'études de l'emploi)
- Patrick SILLARD (INSEE)
- Philippe ZAMORA (Département de la recherche, CREST)

*Les membres siègent à titre personnel et ne représentent ni n'engagent leur institution.*

Le Conseil scientifique remercie très chaleureusement toute l'équipe de la Mission d'animation du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (MAFEJ) pour son appui au travail du Conseil scientifique.

## Table des matières

Introduction.....	4
1 Opérations menées en 2011 .....	4
1.1 Appels à projets à l’initiative de la DGESCO.....	5
1.2 Appel à projets « Outre-Mer n°2 » (APDOM2) .....	7
1.3 Appel à projets « Lutte contre le harcèlement en milieu scolaire » (APSCO4)...	7
1.4 Expérimentations de méthodes pédagogiques.....	8
1.5 Internats d’excellence.....	10
2 Capitalisation.....	11
2.1 Illustration des enjeux de la capitalisation .....	11
2.2 Les actions de capitalisation .....	15
3 Recommandations.....	16

## Introduction

Le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse fondé fin 2008 a connu au cours de l'année 2009 et au début de l'année 2010 une activité extrêmement intense, en finançant le lancement de centaines d'expérimentations accompagnées de leur évaluation. Le précédent rapport du Conseil scientifique, paru en juin 2011, a fait état de cette période en soulignant la grande originalité de cette institution et sa capacité à faire évoluer très rapidement les modes de réflexion sur les politiques publiques. Il a souligné aussi le risque d'engorgement résultant d'une montée en charge aussi rapide et l'hétérogénéité des projets et des dispositifs d'évaluation mis en œuvre.

L'année 2011, objet du présent rapport, a vu une stabilisation de l'activité du Fonds. Les appels à projets ont été moins nombreux et, pour chaque appel à projets, la sélection a été plus sévère. On le verra, cela ne signifie pas toujours que les projets ont été mieux conçus, car les programmes ont parfois été élaborés dans une certaine précipitation. Par ailleurs, la logique de mobilisation des initiatives du terrain a été moins souvent suivie, au profit de projets définis par les pouvoirs publics, notamment au sein de l'Education nationale. Car c'est une autre évolution importante de cette période : la tutelle du Fonds ayant été confiée au Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et de la vie associative fin 2010, les projets ont très largement concerné le champ scolaire. C'était une évolution souhaitable, tant il est vrai que ce champ est fondamental et adapté à l'approche expérimentale. Mais on pourrait souhaiter un rééquilibrage des actions du FEJ en direction de l'ensemble des sujets concernant la jeunesse, en impliquant ponctuellement d'autres ministères ayant en charge des champs tels que l'Emploi, le Logement, les Affaires sociales, la Justice, etc.).

En matière d'évaluation, le Conseil scientifique et les jurys d'appels à projets ont tenté de tirer les enseignements des deux premières années, en clarifiant les attentes méthodologiques et en faisant évoluer le processus de rencontre des porteurs de projets et des évaluateurs. Cela reste des questions difficiles et on ne saurait prétendre avoir trouvé les solutions idéales. A l'issue de ce rapport, nous insistons sur les démarches qui devraient être poursuivies.

Ce rapport contient deux parties. La première partie présente une à une les différentes opérations menées durant l'année 2011, en insistant sur la pertinence des dispositifs d'évaluation. La deuxième partie traite de la question désormais cruciale de la capitalisation des résultats des expérimentations. Afin que cet exposé ne soit pas trop abstrait, nous présentons d'abord quelques expérimentations dont les rapports d'évaluation sont désormais disponibles, ce qui permet d'illustrer les enjeux de la capitalisation en faisant ressortir les enseignements qui pourront être tirés du corpus de projets du FEJ. Nous soulignons ensuite les étapes de la capitalisation qui nous semblent importantes, en engageant les autorités à soutenir très fortement cette démarche. Nous concluons ce rapport par un ensemble de recommandations.

## 1 Opérations menées en 2011

Durant l'année 2011, un ensemble de nouveaux projets ont été lancés :

- trois appels à projets ont été émis à l'initiative de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) afin de recruter des établissements volontaires pour mettre en œuvre des expérimentations concernant les rythmes scolaires, la transition formation-emploi et l'esprit d'entreprise ;
- un appel à projet « Outre-Mer » initié par la Délégation générale à l'Outre-Mer et un appel à projet « Lutte contre le harcèlement en milieu scolaire » impulsé par l'Observatoire international de la violence à l'école ont été publiés ;
- deux dispositifs d'expérimentation de méthodes pédagogiques présentés par des chercheurs ont été financés hors appel à projets ;

- enfin un financement des internats d'excellence a été engagé.

## 1.1 Appels à projets à l'initiative de la DGESCO

Les trois appels à projets émis auprès des établissements scolaires, et examinés par le CS en mai 2011, sont les suivants.

### *Cours le matin, sport et culture l'après-midi (APSCO1)*

La redéfinition des emplois du temps en vue de concentrer les cours le matin et de libérer l'après-midi pour des activités sportives et culturelles, a été expérimentée une première fois durant l'année scolaire 2010-2011 sans implication du FEJ. En mai 2011, la DGESCO a présenté au FEJ un projet d'extension de cette expérimentation sur l'année 2011-2012 dans des classes de 5<sup>e</sup>, assorti d'un projet d'évaluation plus ambitieux, dont la définition pouvait s'appuyer sur l'expertise du Fonds. Dans le projet soumis au Conseil scientifique, il était envisagé de réaliser une évaluation aléatoire, les établissements qui mettent en œuvre le dispositif étant tirés au hasard parmi un ensemble de volontaires. Cette démarche souhaitée par la DGESCO et encouragée par le Conseil scientifique, permettait de *mesurer* les bénéfices du dispositif pour les élèves, que ce soit en termes d'apprentissages ou de motivation, et généralement de climat dans les établissements, en comparant des établissements tests et témoins.

Malheureusement, un tel protocole est complexe à définir, notamment parce qu'il nécessite d'identifier préalablement les élèves cibles (le dispositif ne vise pas l'ensemble des élèves, ce qui serait matériellement impossible pour les établissements). Or, le calendrier ne permettait pas de lancer un appel à candidature auprès des établissements avant la fin du mois de mai : c'était déjà trop tard pour mobiliser suffisamment de volontaires et mettre en œuvre les étapes préparatoires au protocole avec un prestataire d'évaluation (qui aurait dû être lui-même recruté par appel d'offres dans l'intervalle). Aussi, l'évaluation quantitative a-t-elle été finalement abandonnée, au bénéfice d'une évaluation qualitative permettant de décrire les pratiques mises en œuvre (organisation, ciblage du public, partenariats, etc.) et les difficultés rencontrées, ainsi que la perception des acteurs (jeunes, familles, équipes pédagogiques et partenaires des projets). Cette démarche est souhaitable, et elle aurait été nécessaire dans tous les cas, mais elle ne permettra pas de connaître précisément les bénéfices d'une telle opération. Elle éclaire principalement les modalités de sa mise en œuvre.

Il va de soi qu'un projet d'une telle importance politique et pédagogique aurait mérité d'être lancé beaucoup plus tôt afin de garantir une évaluation ambitieuse et rigoureuse. Il faut d'ailleurs noter que, d'un point de vue strictement opérationnel et sans parler de l'évaluation, la complexité de la réorganisation des emplois du temps, l'inscription dans le projet d'établissement, la faiblesse des moyens dégagés, qui supposait pour les collèges de nouer des partenariats extérieurs, notamment avec les associations sportives ou culturelles, tout cela rendait à notre sens le calendrier extrêmement tendu. L'évaluation qualitative en cours pourra en décrire les conséquences, mais nous devons souligner la difficulté pour le FEJ à monter des dispositifs susceptibles d'enrichir la réflexion sur les politiques publiques sans disposer d'un temps de préparation plus raisonnable. Etant donné qu'une première expérience était en cours en 2010-2011, on aurait pu, par exemple, en examiner les enseignements (en la traitant comme une opération pilote) de manière à construire durant l'année 2011-2012 un dispositif affiné, dont l'impact aurait pu être soigneusement mesuré à partir de la rentrée 2012.

Ce sont finalement 58 projets d'établissements qui ont été sélectionnés au sein de 23 académies. L'évaluateur unique a été sélectionné suite à appel d'offres. Le montant global alloué à cette expérimentation s'élève à près de 590 000 euros.

### *Sécurisation de l'entrée dans la vie active des jeunes en lycée professionnel (APSCO2)*

Ce projet vise à mettre en œuvre, au niveau des établissements scolaires, un accompagnement des jeunes en lycée professionnel durant la dernière année d'études et la première année de recherche d'emploi. Le projet vise des lycées dans les académies de Lille, Amiens et Lyon. Il s'agit d'engager ces derniers à structurer et renforcer dans la période post-bac des actions ou des partenariats

(notamment avec Pôle Emploi et les Missions locales) qui existent déjà ponctuellement ou à mobiliser des cadres (conventions entre le MEN et des fédérations d'entreprises) ou des ressources (ingénieur pour l'école) existants. L'évaluation est qualitative et a pour objectif de comparer les mises en œuvre, d'identifier les conditions de fonctionnement des projets et de synthétiser les bonnes pratiques. Ce sont finalement 6 projets d'établissements qui ont été sélectionnés, ainsi qu'un évaluateur unique, suite à appel d'offres, pour un budget global dévolu à l'expérimentation de près de 170 000 euros.

Il s'agit d'une opération très intéressante, mais pour laquelle les établissements disposent de peu de cadres d'action formalisés et d'un budget qui permet de dégager peu de ressources humaines. Dans ces conditions, il sera important que l'évaluation permette de savoir s'il est pertinent de décentraliser complètement l'élaboration de ce type d'intervention auprès de quelques établissements bien choisis. On devra se demander notamment si les actions mises en œuvre par ces établissements peuvent être réappropriées par beaucoup d'autres.

Il faut aussi noter que l'axe 1 du premier appel à projets du FEJ (2009) a permis de financer des expérimentations dont la problématique s'apparente à celle-ci. Par exemple, certains projets préparent l'insertion professionnelle des élèves à risque de décrochage ou visent l'accompagnement des apprentis auprès de leurs employeurs. D'autres projets améliorent l'insertion professionnelle à l'université, ce qui constitue une problématique très proche, quoiqu'à un niveau d'études différent. Même si ces sujets ne sont pas strictement équivalents à celui envisagé ici, il aurait pu être intéressant d'y renvoyer, comme base de réflexion pour la définition des projets par les établissements, par exemple en joignant les rapports intermédiaires disponibles. Cela aurait permis de valoriser le caractère cumulatif des expérimentations du FEJ.

#### *Développement de l'esprit d'entreprendre (APSCO3)*

Le sujet de ce troisième projet est intéressant et original, puisqu'il vise à mettre en œuvre des actions, notamment pédagogiques, visant à développer l'esprit d'entreprise des jeunes de lycées professionnels, mais également de lycées d'enseignement général et technologique. Sur la forme, ce projet est comparable au précédent dans la mesure où il laisse largement aux établissements le soin de construire les dispositifs qui prépareront les jeunes à la création d'entreprise. A nouveau, il sera important que l'évaluation qualitative prévue puisse déterminer dans quelle mesure les initiatives de terrain sont capables de répondre de façon autonome à l'objectif fixé, et s'il est possible de les formaliser pour qu'elles puissent servir de modèle et soient adoptées par d'autres.

Ce sont 16 projets académiques qui ont été sélectionnés, ainsi qu'un évaluateur unique, suite à appel d'offres, pour un montant global de plus de 416 000 euros.

\*

\*           \*

Cette série de projets appelle un commentaire général. Traditionnellement, le FEJ recourt à deux types d'approches. D'une part, il soutient des projets « définis par les acteurs », à partir d'appels à projets qui identifient des sujets larges, sur lesquels des acteurs très variés proposent des actions originales, accompagnées d'une évaluation spécifique. Ils permettent de faire émerger du terrain une multiplicité d'initiatives. C'est jusqu'ici quantitativement la principale source d'activité du FEJ. D'autre part, il finance des projets « définis par la puissance publique » en recrutant des institutions volontaires pour mettre en œuvre un dispositif défini, tout en organisant une évaluation nationale unique. C'est cette démarche qui avait été menée pour les projets « 10 000 permis pour réussir » ou « Revenu contractualisé d'autonomie », même s'ils ont pu être déclinés différemment. De façon originale, les trois appels à projets décrits ci-dessus occupent une place intermédiaire. Ils fixent certes un objectif assez précis, mais laissent aux établissements une grande marge de manœuvre et définissent peu de cadres d'action. En ce sens, ils mobilisent les initiatives et encouragent les innovations du terrain – mais le terrain est ici restreint aux établissements scolaires. Cette démarche trouve manifestement son origine dans la promotion de l'innovation au niveau des établissements qui est poursuivie par la DGESCO et son département Recherche-développement, innovation et expérimentation (DRDIE), et illustrée par ses journées annuelles de l'innovation. Plus généralement, elle renvoie à l'encouragement de l'autonomie des établissements par le précédent ministère. Dans ce contexte, une question importante pour l'évaluation est de savoir si ces efforts peuvent être efficacement déployés à moyens quasi constants, en comptant sur la logique de projet et

l'engagement qu'elle suscite, et si de tels déploiements se font, ou non, au détriment d'autres actions potentiellement utiles. Par ailleurs, Il est difficile à ce stade de dire si les expérimentations sont destinées à construire des modèles qui seront ensuite promus auprès de certains types d'établissements (ce qui semble être plutôt l'esprit des appels à projets classiques du FEJ) ou si l'on cherche à savoir ce que produit, en elle-même, la spécialisation des établissements sur des projets très spécifiques.

## **1.2 Appel à projets « Outre-Mer n°2 » (APDOM2)**

Le partenariat avec la Délégation générale à l'Outre-Mer a permis de lancer un deuxième appel à projets (après celui lancé en 2009). Il contenait 3 programmes : « Prévention santé », « Prévention et lutte contre l'illettrisme » et « Insertion professionnelle des jeunes par la valorisation des ressources locales ». 15 expérimentations ont été sélectionnées pour une enveloppe globale de 2 millions d'euros.

Les exigences en matière d'évaluation, notamment quantitative, sont modestes, en raison de la petite taille du milieu des évaluateurs. Il nous semble raisonnable de ne pas engager à tout prix les évaluateurs sur des méthodologies mal maîtrisées. Cependant, ces appels à projets auraient pu être l'occasion de promouvoir la culture de l'évaluation auprès des acteurs en Outre-Mer. En particulier, il est difficile de concevoir un sujet tel que la lutte contre l'illettrisme sans produire, au moins de façon descriptive et comme données de cadrage, des mesures de l'illettrisme des bénéficiaires des projets, à différentes étapes. Que dire sur un tel sujet en-dehors de toute mesure ? On peut ainsi regretter que ces appels à projets ne soient pas l'occasion d'un volontarisme graduel sur les questions d'évaluation.

## **1.3 Appel à projets « Lutte contre le harcèlement en milieu scolaire » (APSCO4)**

Cet appel à projet a été conçu avec l'appui d'Eric Debarbieux, directeur de l'Observatoire international de la violence à l'école, qui a remis au Ministre de l'éducation nationale un rapport sur le harcèlement à la suite des Etats généraux de la sécurité à l'école tenus en avril 2010. Il a été élaboré dans de très bonnes conditions, sans précipitation et en profitant d'une dynamique de mobilisation sur un sujet très important et largement négligé en France. L'expertise d'Eric Debarbieux a permis de placer le sujet en perspective par rapport aux pratiques expérimentées à l'étranger et à la littérature internationale de recherche sur le sujet. Les projets devaient porter sur la prévention du harcèlement à l'école, en s'inspirant des expériences internationales, très largement articulées autour de la médiation et des actions de formation et de sensibilisation.

Dans la dimension évaluation, l'appel à projet invitait à distinguer les projets de grande taille, sur lesquels on valoriserait une évaluation quantitative, mesurant l'impact sur les bénéficiaires à partir d'enquêtes de victimation, et des projets plus exploratoires, particulièrement innovants, qui gagnaient à être menés à une échelle plus réduite et assortis d'une évaluation qualitative. Pour autant, un volet qualitatif était attendu dans tous les cas.

Le FEJ a expérimenté pour cet appel à projets une procédure en deux étapes, que le Conseil scientifique avait suggérée dans son précédent rapport. Dans une première phase, les porteurs de projets adressaient un pré-projet relativement léger à élaborer ; d'autre part, les évaluateurs potentiels adressaient une manifestation d'intérêt. A l'issue de cette première phase, 17 porteurs de projets ont été présélectionnés et ont été mis en relation avec les évaluateurs potentiels. Dans un deuxième temps, porteurs et évaluateurs s'associaient pour construire un projet précis et son dispositif d'évaluation, et soumettaient au FEJ ce projet final. Cette procédure avait deux objectifs. D'une part, elle limitait les coûts de soumission en ne faisant élaborer un projet complet que par un petit nombre de « finalistes ». Par le passé, l'appel à projet « Culture » avait vu un grand nombre de candidats (231) pour un faible nombre de lauréats (6). Une forte sélection est souhaitable, mais elle ne peut pas se faire en un seul temps, car la construction de projets complets est très coûteuse pour les candidats. D'autre part, cette procédure facilitait la prise de contact porteur-évaluateur, étape généralement complexe pour l'ensemble des acteurs.

Mais il reste une difficulté, qui est que les porteurs ne sont pas toujours capables d'identifier les évaluateurs qui pourront concevoir les meilleurs dispositifs. Certains évaluateurs proposent des approches « clé en main » qui donnent lieu à des réponses très formatées et pratiquement identiques sur différents projets : les jurys jugent assez mal ce type de réponse, et les porteurs concernés en payent le prix. Dans certains cas, aussi, les porteurs peuvent être tentés de préférer un évaluateur peu exigeant, qui impose peu de contraintes au fonctionnement du projet : cela donne lieu parfois à des évaluations moins solides, ce que les jurys sanctionnent également. Il n'y aurait pas d'autre solution à cela que de constituer des listes d'évaluateurs agréés par le FEJ, mais c'est une sélection qui est très difficile à faire *in abstracto*. On pourrait éventuellement imaginer de la mener sur la base des rapports d'évaluation à l'issue des premiers appels à projets.

Le jury qui a sélectionné les 6 projets retenus à l'issue de la deuxième étape a observé que trop d'évaluateurs proposaient une approche quantitative (statistique) sur des projets qui présentaient de faibles échantillons. L'appel à projets ne fixait pas de seuils d'effectifs à respecter, car chaque cas est particulier, mais il appelait à justifier l'approche retenue en indiquant la capacité de détection statistique du dispositif, ce que très peu de répondants ont fait. Alors que l'appel à projets faisait une distinction entre les projets adaptés aux approches qualitatives et quantitatives, de nombreux répondants ont cru qu'ils séduiraient le jury en proposant des approches statistiques qui n'avaient pourtant que l'apparence d'une bonne évaluation d'impact. Le jury a systématiquement choisi de demander une révision du protocole d'évaluation recentrée sur une évaluation qualitative précise et bien problématisée, lorsque l'intérêt des projets et la valeur des équipes d'évaluation le justifiaient. Seuls deux projets avec une évaluation quantitative (dont un sur la base d'une affectation aléatoire) ont été retenus, tandis que quatre projets seront financés avec une évaluation qualitative recentrée et retravaillée. Il est possible qu'à l'avenir les appels à projets doivent être encore plus insistants sur cette distinction afin que les évaluations se positionnent d'emblée dans la force de l'une ou l'autre démarche.

L'enveloppe globale de crédits allouée à cet appel à projets s'élève à 2 millions d'euros.

## 1.4 Expérimentations de méthodes pédagogiques

Deux équipes de chercheurs ont proposé des projets d'évaluation de méthodes pédagogiques, en français et en mathématiques, au niveau primaire. Il s'agit de sujets très importants qui visent à améliorer les moyens de prévenir l'échec scolaire. Si elle est pratiquée depuis longtemps dans le monde anglo-saxon, l'expérimentation des techniques pédagogiques en milieu scolaire, appuyée sur des mesures systématiques de résultats et avec des groupes de comparaison, est une pratique largement délaissée en France. Elle constitue pourtant le seul moyen rigoureux de valider les acquis des recherches fondamentales en pédagogie et en sciences cognitives, pour les adapter à la pratique quotidienne et de les diffuser parmi les professionnels, c'est-à-dire les formateurs, les inspections et les enseignants. Le FEJ a certainement un rôle important à jouer, en lien avec le DRDIE, en apportant notamment son expertise sur l'évaluation. *Il nous semble indispensable que ces démarches soient organisées sur la durée*, dans un esprit de recherche, car, comme nous allons l'expliquer ci-dessous, identifier les bonnes démarches suppose un processus de tâtonnement et d'essai-erreur. L'enjeu de cette question justifie un travail de fond et il serait absurde de chercher à faire évoluer les outils pédagogiques en un an ou deux.

### *Apprentissage de la lecture en cycle 2*

Cette expérimentation proposée par l'association Agir pour l'École et des universitaires de Lyon 2, vise à mettre en œuvre les méthodes pédagogiques d'apprentissage et de préparation à l'apprentissage de la lecture dont la recherche en sciences cognitives a établi qu'elles sont susceptibles d'aider les élèves les plus fragiles. Elles reposent sur une attention portée au décodage alphabétique et à la conscience phonologique et sur le travail par petit groupe. L'expérimentation vise à former les conseillers pédagogiques de circonscription et les enseignants et à leur donner les outils de travail en classe. Elle est déployée dans une soixantaine d'écoles dans 5 départements aux niveaux Grande section de maternelle et CP.



L'expérimentation s'inscrit dans la suite de deux opérations menées en France. D'une part le projet « PARLER » mis en œuvre dans quelques classes de l'académie de Grenoble entre 2005 et 2008, sous la direction de Michel Zorman, qui a montré des résultats assez forts sur certaines compétences, mais après plusieurs années. En 2010-2011, une expérimentation aléatoire a été mise en œuvre (en dehors du FEJ) à une échelle plus large, 28 écoles étant tirées au sort parmi 56 pour déployer une méthode pédagogique inspirée de « PARLER », mais uniquement en CP. De façon intéressante, cette évaluation n'a pas permis de mettre en évidence des progrès plus importants dans les écoles test que témoin, alors même qu'une littérature internationale abondante, mais portant sur des expériences de petite taille, démontre que ces approches sont capables de produire des effets sensibles. L'interprétation la plus probable de cette contradiction est qu'il y a une réelle difficulté à diffuser rapidement, dans un grand nombre d'écoles, des techniques qui sont maîtrisées par les chercheurs, mais dans des conditions de mise en œuvre extrêmement contrôlées, quasiment « en laboratoire ». L'autre hypothèse est qu'une préparation en Grande section de maternelle est nécessaire et qu'elle manquait dans l'expérimentation de 2010-2011.

De ce point de vue, le présent projet, soutenu pour les années 2011-2013 est bienvenu, car il est nécessaire de surmonter cette contradiction et de comprendre les conditions d'un usage efficace de méthodes théoriquement prouvées. Cependant, le fait que ce projet ait été conçu en fin d'année scolaire 2010-2011, avant que les résultats inattendus de la précédente expérimentation ait été connus, est un handicap. En effet, la nouvelle expérimentation doit explorer explicitement les pistes d'interprétation des résultats précédents et d'amélioration du protocole de terrain. En fait, une telle démarche a été en partie mise en œuvre par les porteurs de ce projet, en organisant en cours d'année des observations en classe qui n'étaient pas initialement prévues, mais qui semblent indispensables pour analyser l'appropriation du dispositif par les enseignants. Cette souplesse d'adaptation du protocole est nécessaire et doit être encouragée.

L'évaluation ne repose pas sur un tirage au sort des classes ou des écoles, mais sur la constitution d'un échantillon « comparable » d'écoles qui restent en-dehors de l'expérience, mais dans lesquelles des tests sont passés auprès des élèves. Cette approche, qui sélectionne les écoles témoin sur la base de quelques caractéristiques observées, est plus fragile que la méthode aléatoire. On peut souhaiter qu'à l'issue de ce projet, qui s'étale sur deux ans (Grande section et CP), les conditions de mise en œuvre soient mieux maîtrisées et qu'une évaluation aléatoire permette de valider définitivement les bénéfices d'une approche pédagogique mieux définie, ce qui permettrait notamment de la légitimer fortement auprès des professionnels. C'est en ce sens qu'il nous semble important de maintenir la démarche sur la durée, de manière à parvenir à une bonne maîtrise de l'outil.

#### *Arithmétique et compréhension à l'école élémentaire*

Cette expérimentation, proposée par un groupe d'universitaires de Lille 3, Paris 8 et de l'Université de Bretagne occidentale, vise à améliorer les pratiques pédagogiques pour les apprentissages mathématiques au CP. Elle s'appuie elle aussi sur les progrès de la recherche en sciences cognitives et en didactique. Les enseignants sont formés et accompagnés pour confronter les enfants à des situations dont la progression est soigneusement élaborée. En substance, l'approche vise à faire évoluer conjointement la compréhension du système numérique formel et le sens intuitif et spatial des nombres. L'élaboration des outils et la formation des enseignants est prévue pour 2011-2012 et la mise en œuvre en classe pour 2012-2013.

L'évaluation repose cette fois sur le tirage au sort d'une quarantaine de classes volontaires parmi 80, ce qui semble la bonne façon de procéder. Cependant, ce type de protocole expérimental est compliqué parce que les enseignants, pour être formés, doivent être identifiés avant que les classes ne soient constituées. Il faut donc non seulement tirer au sort les enseignants formés, mais également tirer au sort leur affectation de classe à la rentrée. Sans cela, les écoles pourront être tentées d'affecter des classes particulières à ces enseignants, ce qui fausserait complètement la comparaison. Le conseil scientifique a attiré l'attention sur cette difficulté, mais la manière dont elle a finalement été surmontée n'est pas parfaitement claire.

Par ailleurs, comme dans le projet « Apprentissage de la lecture en cycle 2 », on testera à la fois la pertinence de la méthode, telle qu'elle aura été élaborée concrètement par l'équipe, et la capacité à la faire mettre en œuvre sur le terrain. Il est donc extrêmement important d'analyser la manière dont les enseignants et les corps intermédiaires se seront appropriés les outils. De ce point de vue, le projet prévoit des observations *in situ*, mais dans un très petit nombre de classes et on peut se demander si

cela suffira pour un diagnostic précis. Le précédent de l'expérimentation portant sur l'apprentissage de la lecture suggère que cet enjeu est très important et on peut en outre anticiper qu'il sera souhaitable de prolonger l'expérimentation sur ce sujet.

## 1.5 Internats d'excellence

La mise en place des internats d'excellence constitue une des innovations importantes de la politique scolaire des dernières années. Le FEJ s'est engagé dès 2009 dans une évaluation d'impact de l'internat d'excellence de Sourdu qui s'appuie sur un tirage aléatoire des élèves internes parmi un ensemble de candidats et sur une mesure systématique de l'évolution des compétences scolaires des élèves test et témoin pendant deux ans. Les résultats seront connus à l'automne 2012.

En octobre 2010, le FEJ a étendu son soutien aux 12 internats nouvellement créés, pour un montant total de 2,4 millions d'euros. *Le conseil scientifique regrette très vivement de n'avoir été à aucun moment consulté sur ce dossier.* Nous aurions sans doute jugé que les exigences en matière d'évaluation qui ont accompagné cette vague de financement étaient très en deçà des attentes méthodologiques du FEJ. En effet, les établissements étaient invités :

- soit à s'auto-évaluer sur la base d'un cahier des charges national, qui repose essentiellement sur la mobilisation d'indicateurs, ce qui ne saurait constituer une évaluation, par manque de point de référence pertinent. En outre, cette démarche est éloignée de la notion d'évaluation externe qui est valorisée par le FEJ ;
- soit à recourir à des protocoles élaborés par des enseignants-chercheurs : cela semble avoir été le cas des internats de Nice et de Montpellier, mais le Conseil scientifique n'a pas eu l'occasion de lire ces projets ;
- soit à se reposer sur l'évaluation menée par l'Inspection générale. Le fait que les internats d'excellence aient en effet fait l'objet d'un rapport qui a été mentionné par la presse mais n'a pas été rendu public (sinon à l'occasion du changement de gouvernement) rend cette démarche particulièrement contraire à l'esprit du FEJ. Au demeurant, cette évaluation présente assez imparfaitement les propriétés d'une évaluation externe et le travail des inspections, en l'occurrence d'une grande qualité, se déroule sur un calendrier très court, qui ne correspond pas aux évaluations habituellement soutenues par le FEJ.

Un financement substantiel a donc été engagé en contournant très largement les règles de fonctionnement du FEJ et, surtout, sans organiser convenablement les conditions de l'évaluation.

En décembre 2011, une deuxième vague de financement a été engagée, pour un montant total de 2,9 millions d'euros, concernant 25 internats d'excellence, et destinée à les soutenir sur l'année scolaire 2011-2012. A l'occasion de cette deuxième vague, et en partie en réponse à la demande du Conseil scientifique, un dispositif d'évaluation nationale piloté par le FEJ a enfin été élaboré. Les financements accordés à chaque établissement sont formellement ciblés sur des éléments spécifiques de leur projet pédagogique. Mais il ne semble pas très intéressant, ni d'un point de vue scientifique, ni du point de vue des politiques publiques, d'organiser l'évaluation de chacune de ces actions qui sont disjointes et ne constituent qu'un aspect parmi d'autres des projets de chaque établissement. Le choix a donc été fait d'accompagner ce financement d'un dispositif d'évaluation nationale portant sur la politique des internats d'excellence dans son ensemble. Par ailleurs, en raison de l'existence d'une évaluation d'impact quantifiée pour l'internat de Sourdu, l'évaluation nationale qui est programmée adoptera une approche qualitative, qui permettra de compléter cette première évaluation d'impact, mais aussi les travaux en cours des quelques équipes de sociologues qui travaillent déjà sur le sujet.

L'appel d'offre pour un évaluateur a été lancé en mai 2012, et il met en avant trois grandes questions : 1. les projets des établissements, comment ils sont constitués et comment ils affectent les modes de fonctionnement et les relations entre les acteurs – enseignants, administration, vie scolaire ; 2. le recrutement des élèves, du point de vue des familles et du point de vue des établissements (le ciblage) ; 3. la vie en internat, ses effets sur les relations entre jeunes, entre les jeunes et les adultes,

et sur les relations familiales, et comment cela se traduit sur le plan scolaire et social. De toute évidence, le projet devrait permettre aux évaluateurs un accès systématique aux établissements, aux données de cadrage ainsi qu'aux éléments de coût, de manière à opérer un premier bilan permettant de synthétiser les pratiques et d'alimenter un débat ouvert sur cette politique.

## 2 Capitalisation

La capitalisation des résultats des expérimentations est une étape essentielle, sans laquelle il n'aurait pas été justifié d'engager des sommes très importantes dans des expérimentations assorties d'évaluation<sup>1</sup>. L'essence même d'une expérimentation est en effet de pouvoir servir de base à une consolidation et à un essaimage. Sans cela, les acteurs se détournent des appels à projets, car ces derniers risquent alors de fragiliser à moyen terme leur équilibre économique.

On parle donc ici du rendement de l'investissement public dans les expérimentations. Il faut que cette production issue des évaluations puisse être identifiée et servir de référence pour un large ensemble d'acteurs. Cela ne signifie pas seulement qu'elle soit accessible : elle doit être synthétisée, rendue visible, diffusée auprès des décideurs publics, et appropriée par eux. Il s'agit d'une tâche extrêmement difficile en raison de la masse énorme des expérimentations, et par conséquent des dizaines de milliers de pages de rapports qui vont parvenir à l'administration, et aussi parce que le FEJ n'a pas aujourd'hui une visibilité en rapport avec sa masse d'activité et l'intérêt de sa mission. Le rapport d'activité de la mission d'animation du FEJ (MAFEJ) qui va être publié sous peu devrait permettre d'améliorer cette visibilité et de faire mieux connaître son action.

### 2.1 Illustration des enjeux de la capitalisation

Les rapports finaux d'évaluation des expérimentations issues du premier appel à projets du FEJ commencent à parvenir à l'administration, ainsi que ceux d'expérimentations lancées antérieurement et rattachées, par la suite, au FEJ. Nous présentons ici une petite sélection de ces rapports, afin d'illustrer la richesse et la diversité du matériau qui est en train de se constituer et sur lequel vont porter les enjeux de la capitalisation.

#### *Accompagnement des jeunes en alternance*

Le développement de l'apprentissage et de l'alternance est l'un des piliers de l'action des gouvernements successifs depuis au moins une quinzaine d'année. Les politiques publiques visent à développer le nombre annuel de contrats signés, en jouant à la fois sur le volume et la qualité des offres et des demandes. Elles visent également à mieux sécuriser les parcours des jeunes alternants, à éviter les décrochages en cours de contrat. Paradoxalement, alors même que l'alternance apparaît souvent comme une solution pour pallier le décrochage dans les filières d'éducation classique, ce dispositif est loin d'insérer les jeunes autant qu'il serait souhaitable dans des parcours stables et ascendants, notamment dans certains métiers exigeants voire pénibles, comme l'hôtellerie-restauration.

L'alternance est un terrain particulièrement complexe car plusieurs acteurs se partagent les rôles de décision : l'Etat qui exonère une partie des charges patronales des entreprises recruteuses et contrôle les Centres de Formation, les Régions qui financent et administrent les Centres de formation, enfin, les branches et fédérations professionnelles. Cette variété des acteurs est l'un des atouts de l'alternance car elle permet de faire dialoguer les besoins de formation et l'appareil éducatif mais elle impose des besoins de coordination souvent complexes à l'échelle territoriale.

Quinze expérimentations ont été financées par les appels à projets successifs du Fonds d'expérimentation. Parmi ces quinze, trois ont d'ores et déjà livré leur rapport final. Les différentes

---

<sup>1</sup> Rappelons qu'à la fin 2011, 144 millions d'euros avaient été engagés pour soutenir plus de 500 actions.

actions testées et évaluées visent l'amont des contrats (simplifier et aider les jeunes à obtenir dans de bonnes conditions des contrats en alternance) comme leur déroulement (permettre aux jeunes de ne pas interrompre leurs études en cas d'échec rencontré au sein de l'entreprise). Ces diverses expérimentations ont à peu près toutes comme facteur commun la coordination des divers acteurs compétents présents sur le territoire.

Ainsi, la Ligue de l'Enseignement suit de façon renforcée des jeunes en cours de décrochage ou décrocheurs récents issus de lycées professionnels ou de centres de formation d'apprentis<sup>2</sup>. L'expérimentation a consisté à mettre en place un dispositif de suivi de décrocheurs plus anciens et fréquentant les Missions locales. L'objectif de l'accompagnement est de leur permettre de rebondir après le décrochage vers la poursuite de nouveaux projets. Cette expérimentation a le mérite de dresser un portrait particulièrement fin des décrocheurs car elle a multiplié les instruments d'observation (entretiens non directifs, questionnaires psycho-sociaux). Au-delà des jeunes qui se sont complètement désengagés de l'école, les auteurs identifient une proportion non négligeable de jeunes (les « décrocheurs discrets ») qui décrochent par décalage cognitif par rapport aux exigences scolaires alors même qu'ils sont attachés à l'école et s'y investissent.

Mais surtout, l'évaluation décortique les instruments pédagogiques utilisés par les intervenants et montre là encore que ces derniers adaptent leur accompagnement aux profils des jeunes. A titre d'exemple, face à des jeunes totalement désengagés de l'école, la pédagogie utilisée est plutôt celle du détour, consistant à les faire réfléchir et travailler autour de thématiques qui sont éloignées du milieu scolaire. Sans préjuger du caractère généralisable de l'expérimentation menée, c'est probablement un de ses grands mérites que d'avoir ouvert la boîte noire de l'accompagnement.

Parmi les trois projets finalisés, deux reposent sur l'implication d'un acteur, jusque-là peu présent dans le champ de l'apprentissage : les Missions locales. L'intérêt est que ces dernières disposent d'un certain nombre d'outils (financiers notamment) destinés à résoudre des problématiques relevant davantage du champ social que professionnel (logement, état de détresse passagère, santé etc.). Les CFA et les chambres de métiers ont développé en effet un grand nombre de dispositifs de médiation mais ils restent encore désarmés lorsque des jeunes, parfois au milieu de leur adolescence, se trouvent confrontés à des problèmes dont la source n'est pas professionnelle mais dont l'incidence peut l'être. L'hypothèse au centre de ces expérimentations est que les Missions locales peuvent permettre à ces jeunes de rebondir et éviter que les obstacles rencontrés se traduisent par un abandon complet de l'apprentissage.

Les deux expérimentations ont été respectivement conduites par les Missions locales de Corrèze et le CFA des Treize Vents de Tulle<sup>3</sup>, d'une part et par les Missions locales de Côte d'Or<sup>4</sup>, d'autre part. Dans les deux cas, les évaluations reposent sur une expérimentation contrôlée avec à peu près le même protocole. Il est intéressant de remarquer que les deux évaluations ne conduisent pas aux mêmes résultats. Dans un cas, l'effet de sécurisation sur les parcours est important et beaucoup plus faible dans l'autre. Ces écarts sont sans doute riches d'enseignement. Il sera intéressant d'en analyser les raisons en confrontant les méthodologies, les caractéristiques des accompagnements à l'œuvre ou les contextes locaux.

### *10 000 permis pour réussir*

Beaucoup de jeunes ont du mal à obtenir le permis de conduire : sa préparation coûte cher, l'examen est difficile. L'expérimentation lancée par le FEJ consiste à proposer à 10 000 jeunes en difficulté d'insertion ou issus de ménages modestes une participation financière significative, de l'ordre de 1 000 € maximum, et un accompagnement personnalisé, pour leur permettre de passer leur permis de conduire. Au-delà des effets sur l'insertion sociale des jeunes qui accèdent, grâce au permis de conduire, à l'autonomie de déplacement, des résultats sont attendus sur les chances d'accéder à l'emploi et sur la qualité des emplois occupés.

---

<sup>2</sup> AP1 434, « [Prévention du décrochage scolaire des lycéens et apprentis, accompagnement renforcé des jeunes en rupture en Midi-Pyrénées](#) », UR de la ligue de l'enseignement Midi-Pyrénées, Centre recherche en éducation – Université de Toulouse.

<sup>3</sup> AP DIESES 09, « Evaluation d'un programme de prévention des ruptures dans l'apprentissage », Mission locale de Tulle, CREST.

<sup>4</sup> AP1 263, « [Inscrire les contrats en alternance dans une logique de parcours sécurisé](#) », Mission locale rurale de l'arrondissement de Beaune, IREDU-CEREC

Un appel à projets a permis de mobiliser 58 institutions (Missions locales, collectivités territoriales, auto-écoles sociales ...) qui ont offert de proposer la subvention et un dispositif d'accompagnement aux jeunes pour les aider à passer leur permis de conduire. Les effets sont appréhendés de manière quantitative, pour mesurer l'impact de l'obtention du permis sur le parcours des jeunes bénéficiant de l'aide supplémentaire par rapport à ceux qui n'en bénéficient pas ; et de manière qualitative pour analyser les processus de mise en œuvre et les partenariats les plus efficaces.

Le dispositif qualitatif s'appuie principalement sur des entretiens avec les acteurs et les bénéficiaires. L'évaluation quantitative prévoit une sélection aléatoire des jeunes qui entrent dans le dispositif entre janvier et septembre 2010. Pour savoir quels jeunes pourront bénéficier du dispositif, les structures remplissent d'abord en ligne sur un extranet un dossier unique d'inscription pour chaque jeune *candidat* au programme ; puis elles définissent la liste des jeunes *éligibles* au dispositif (il peut y avoir des commissions de sélection en amont par exemple). Enfin, l'évaluateur donne aux structures le résultat d'un tirage au sort au fil de l'eau : trois jeunes éligibles sur quatre ont accès au dispositif et les autres bénéficient des actions de droit commun. Pour évaluer les effets du programme, la démarche a consisté à suivre une cohorte de jeunes, entrés dans le dispositif entre janvier et septembre 2010, en comparant un groupe de bénéficiaire et un groupe témoin de non bénéficiaires.

Les jeunes sont suivis grâce à deux enquêtes réalisées un an et deux ans après leur entrée dans le dispositif. L'exploitation de la première enquête, réalisée en avril-mai 2011, a révélé l'ampleur des effets de « *lock-in* » dans le passage du permis de conduire en France, c'est-à-dire le fait que les jeunes n'engagent pas véritablement d'autres projets. Le permis de conduire s'apparente, pour ces jeunes, à une véritable formation professionnelle, intense, sélective et de longue durée qui empêche d'autres investissements dans la sphère professionnelle tout autant que dans la sphère non professionnelle. Si la subvention parvient à doubler les chances d'obtention du permis, le principal enseignement à ce stade est que les jeunes qui ont bénéficié de la subvention et de l'accompagnement n'ont pas amélioré leur insertion professionnelle un an après le démarrage du dispositif. Il s'agit d'une conclusion qui n'avait pas été anticipée, et qui conduit à s'interroger sur la nature même du permis de conduire dans notre pays, en particulier sa difficulté. La deuxième enquête réalisée en avril-mai 2012 est en cours d'exploitation et permettra d'établir un diagnostic à plus long terme.

### *Accès au logement des jeunes*

Le logement est l'un des domaines où les jeunes rencontrent le plus de difficultés. Beaucoup, par exemple en apprentissage, sont contraints de se déplacer parfois loin du domicile de leurs parents et incapables de financer des logements pendant leur semaine d'activité ou de formation car ils sont issus de milieux familiaux peu aisés. Une expérimentation mise en œuvre par le Conseil régional d'Aquitaine repose sur la mise en place d'un réseau de chambres au sein de logements de particuliers, accessibles à faible loyer<sup>5</sup>. L'objectif du projet est d'exploiter des chambres ou des dépendances chez les particuliers, afin d'offrir une solution alternative à la location classique, faisant converger les intérêts de jeunes cherchant à se loger et ceux de propriétaires souhaitant compléter leur revenu. L'action conduite devait développer des solutions d'hébergement peu onéreuses et fractionnables à la nuitée, à la semaine ou au mois chez des particuliers disposant de chambres ou de dépendances accompagnées de prestations indispensables à la poursuite d'études.

La difficulté de mise en œuvre d'une telle innovation est illustrée par le fait que 49 jeunes ont effectivement été accueillis dans le cadre du programme, alors que 150 demandes de jeunes d'un côté et 148 de propriétaires de l'autre ont émergé du travail d'examen préalable réalisé par les différents partenaires du projet. Cela laisse ouverte la question du rapport coût/bénéfice d'une telle opération et donc de sa pertinence comme outil de politique publique par rapport à d'autres options. Par ailleurs, un objectif de cette action était de renforcer l'accès à la formation et d'éviter le décrochage scolaire : l'absence de point de comparaison rend difficile un jugement précis sur ce point. En revanche, les entretiens suggèrent que les jeunes ont apprécié ce mode d'hébergement et qu'il leur a été profitable dans le cadre de leur parcours. Les propriétaires ont eux aussi trouvé dans ce programme le complément de revenu attendu. L'encadrement administratif dont bénéficiait le jeune du fait de l'inscription dans le dispositif était aussi de nature à rassurer le propriétaire.

---

<sup>5</sup> AP1 239, « Mise en place d'un réseau d'hébergement en chambres chez les particuliers pour les jeunes en mobilité », Conseil régional d'Aquitaine, CEREQ.

La partie la plus importante de l'évaluation portait sur l'organisation du projet. L'expérimentation a d'abord montré que l'appariement jeune/propriétaire pouvait fonctionner et bénéficier effectivement aux deux parties. Mais l'évaluation a surtout permis d'insister sur les ingrédients qui en permettent la réussite : l'importance de la médiation, les méthodes de prospection, l'information et l'articulation aux autres politiques de logement. Elle permet aux décideurs intéressés d'entrer dans le détail des bonnes pratiques.

#### *Jeunes sous main de justice – projet LOTU et LOTU-BARNEAN*

Le projet LOTU est porté depuis 2005 par la Mission Locale « Avenir Jeunes du Pays Basque »<sup>6</sup>. Il a pour objectif d'organiser un accompagnement adapté des jeunes sous main de justice vers l'insertion professionnelle. Évaluée à partir de 2008, l'initiative s'appuie sur une diversité d'acteurs et de partenaires organisés en chaîne complète (travailleur social, magistrat, responsable du logement, spécialiste de la santé ou de la formation, employeurs et citoyens) pour prendre en compte la complexité de la situation des jeunes suivis. L'initiative vise en effet à rompre avec les conséquences de l'empilement ou de la juxtaposition de dispositifs et d'acteurs en charge, à divers titres, du soutien à la réinsertion. L'expérimentation vise à déterminer les conditions d'un bon partenariat opérationnel pour réaliser l'accompagnement des jeunes.

Le rapport d'évaluation fait état de la nécessité d'une remise en cause profonde de la part des acteurs engagés dans l'accompagnement : l'évaluateur estime que le projet trouve son originalité et son efficacité en se démarquant du cadre institutionnel pour plus de flexibilité, de réactivité et de cohérence. Le partenariat, le partage et la mutualisation contribuent ainsi à améliorer la capacité à apporter des réponses aux jeunes, qui peuvent mieux s'approprier leur parcours d'insertion.

Mais le rapport souligne aussi la fragilité du projet : précisément parce qu'il se construit en marge des institutions, et en rupture avec les frontières qui les distinguent et les séparent, toutes les institutions n'y adhèrent pas complètement. Le risque inverse existe aussi : celui d'une formalisation qui ferait perdre l'essence de cette innovation, qui est de fonctionner de façon flexible et en réseau. Au total, le dispositif repose sur un équilibre dans lequel différents acteurs acceptent de remettre en cause leur pratiques.

A compter de 2010, et sur la base des résultats de l'évaluation, le projet a évolué dans un cadre renouvelé, intitulé « Lotu – Barnean », avec le soutien du FEJ. Les objectifs ont été réorientés en donnant plus de place au travail sur le temps d'incarcération, notamment via la qualification, tout en conservant le principe de l'activation du réseau d'acteurs. L'évaluation finale, attendue en 2012, devrait permettre de tirer un bilan complet de l'ensemble des deux cycles d'expérimentations, notamment en termes de conditions de réussite ou au contraire de freins à la pérennisation de partenariats d'abord expérimentaux sur un territoire. Mais il semble d'ores et déjà que les difficultés anticipées par la première évaluation sont apparues, l'évaluateur ayant alerté le porteur de projet sur l'implication décroissante des acteurs, le désengagement de certains partenaires institutionnels et les difficultés de coexistence entre les deux phases du projet.

\*

\*            \*

Ces quatre exemples illustrent le traitement qui est fait, à travers les projets du Fonds, de questions de politique publique récurrentes : l'alternance, le permis de conduire, le logement des jeunes, la réinsertion. Ils examinent des solutions classiques : accompagner (alternance, permis de conduire), subventionner (permis de conduire) ; ou plus innovantes : loger les jeunes chez des particuliers, mettre les acteurs en réseaux en s'affranchissant des routines institutionnelles.

Les décideurs publics doivent pouvoir trouver auprès du Fonds des réponses à leurs questions : l'accompagnement répond-il aux points de blocage dans la stabilité de la relation d'alternance, et peut-on démontrer, au moins dans certains cas, qu'il permet d'améliorer la situation des jeunes ? La quinzaine d'expérimentations sur ce sujet permettra de répondre de façon très complète mais probablement nuancée. La subvention est-elle une solution pour favoriser l'accès au permis de conduire ? Si la réponse est encore incomplète, il semble déjà que les effets éventuels sont de long terme : est-ce bien ce que l'on visait par ce type d'approche, et cette expérimentation pourrait-elle

---

<sup>6</sup> AP DIIESES 10, « [Accompagnement des jeunes sous main de justice](#) », Mission locale du Pays basque, CIRAP/ENAP.

conduire à une réflexion plus large sur le permis de conduire ? L'évaluation fait apparaître ici que des démarches qui pouvaient sembler naturelles ont de nombreux effets non-anticipés : la capitalisation devrait permettre au décideur public d'accéder à ces analyses au moment d'envisager des interventions dans ces champs.

Dans le cas des actions plus radicalement nouvelles, il peut s'agir d'abord de montrer que la démarche est possible et réaliste, tout en indiquant les difficultés et en détaillant les conditions de réussite. L'évaluation montre la fragilité d'une expérience comme LOTU : il faut que les logiques institutionnelles ne viennent pas freiner l'engagement des acteurs, ce qui suppose un portage très fort du projet à tous les niveaux. Le projet portant sur le logement des apprentis montre que ces rencontres fonctionnent, mais il souligne aussi que des efforts importants doivent être mis en œuvre pour un taux de rencontre finalement assez faible. Dans tous les cas, le rapport coût/bénéfice est très difficile à évaluer, mais on sent bien que les expérimentations apportent au moins des éléments d'appréciation informels. Au-delà, elles permettent d'anticiper certaines bonnes pratiques (terme peut-être plus modeste que « conditions d'une généralisation »).

On voit donc en quoi il semblera désormais difficile de motiver et d'élaborer des actions publiques dans les grands champs couverts par les expérimentations du FEJ sans se référer au matériau qu'il est en train d'accumuler. Il faut donc que ce matériau soit disponible, organisé et, dans la mesure du possible, synthétisé et critiqué.

## 2.2 Les actions de capitalisation

Comme l'indique le rapport d'activité 2009-2011 du FEJ, les conventions signées permettent de prévoir la remise de 282 rapports<sup>7</sup>. Parmi eux, une trentaine ont été reçus et une masse de 159 rapports, principalement issus de l'appel à projets no 1, est attendue durant l'année 2012. En 2013, c'est encore 60 rapports d'évaluation qui devraient être remis.

Le programme d'actions envisagé par la MAFEJ permet de distinguer deux étapes. La première étape vise à diffuser et faire connaître les matériaux constitués par les rapports d'évaluation. La deuxième étape consiste à cumuler les savoirs acquis à travers les expérimentations, en les confrontant aux savoirs déjà disponibles et en offrant une vision synthétique.

Les rapports d'évaluation doivent systématiquement être rendus publics, mais cela ne suffit pas à assurer leur visibilité, à la fois parce que le FEJ n'est pas une institution aujourd'hui très bien identifiée et parce que la matière sera rapidement surabondante. Aussi, la MAFEJ prévoit-elle de produire des documents récapitulatifs qui permettent de présenter, par thématique, l'ensemble des projets mis en œuvre et les principales conclusions des évaluations<sup>8</sup>. Il nous semblerait utile de mettre également en valeur les expérimentations les plus riches d'enseignement à travers un bulletin ou via leur diffusion ciblée dans des réseaux ad hoc, incluant administrations et collectivités locales, en définissant précisément les objectifs et les publics visés par cette communication.

Il nous semble que la capitalisation doit être l'occasion de mettre en œuvre un plan de communication ambitieux permettant de faire connaître cette production, et plus généralement de faire mieux identifier le FEJ comme une ressource pour la réflexion sur les politiques publiques. Le Conseil scientifique estime qu'il serait dans les missions de la MAFEJ d'animer la réflexion sur les différents champs (logement, discrimination, orientation, santé, etc.), par exemple en organisant des journées ou des séminaires thématiques au cours desquels un ensemble de résultats d'évaluations seraient présentés par leurs auteurs et discutés par un rapporteur. Il semblerait logique que ce type de manifestation soit organisée en collaboration avec les services concernés par les différents sujets traités, de façon notamment à faciliter leur appropriation des évaluations.

La deuxième étape doit permettre de replacer les résultats des expérimentations dans les connaissances existantes et les enjeux contemporains de politique publique et de synthétiser les

---

<sup>7</sup> Ces rapports correspondent aux 500 actions soutenues, car il y a souvent plusieurs projets opérationnels pour une évaluation (RCA et Permis de conduire, notamment).

<sup>8</sup> La présentation thématique des projets est déjà disponible sur le site du FEJ.

enseignements tirés du corpus d'évaluations produit par le Fonds. Il est utile également de porter un regard critique sur les conclusions des centaines d'évaluations conduites.

Dans cet esprit, le Conseil scientifique propose qu'un travail de synthèse par thème soit confié à un ou plusieurs experts scientifiques travaillant à sa demande, dans le but de produire à chaque fois un document de vulgarisation accessible à un large ensemble d'acteurs. Le document résultant serait publié par le Conseil scientifique, sous sa responsabilité et sans engager l'administration. Le Conseil scientifique choisirait les thèmes en fonction de leur importance et du calendrier d'arrivée des rapports d'évaluation et constituerait en son sein un groupe chargé de recruter le ou les auteurs et de suivre leur travail.

Enfin, le Conseil scientifique juge très important le projet affiché par la MAFEJ de capitaliser les bonnes pratiques, de façon à pouvoir les pérenniser et les essaimer sur le terrain, mais il lui semble que cela suppose une implication des acteurs et une animation assez ambitieuse, que la MAFEJ pourrait avoir du mal à mener sans ressources dédiées. Il convient notamment d'impliquer les décideurs en termes de mise en œuvre de dispositifs locaux (élus des collectivités territoriales, préfets, recteurs...), ainsi que les jeunes eux-mêmes, dont le regard apparaît essentiel pour identifier et légitimer les bonnes pratiques.

### 3 Recommandations

1. Lorsque le FEJ est passé sous la tutelle du Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, la quasi-totalité des expérimentations soutenues ont porté sur le champ scolaire, à la seule exception de l'appel à projet « Outre-Mer », dont l'un des thèmes était toutefois la lutte contre l'illettrisme. Même à l'intérieur de ce champ, l'enseignement supérieur, et les problèmes spécifiques des étudiants, n'ont tenu aucune part. Il ne fait aucun doute que l'Education nationale est un univers dans lequel l'expérimentation doit absolument être développée et le Conseil scientifique se réjouit des efforts qui ont été faits dans cette direction et souhaite qu'ils soient poursuivis. Cependant, il y a des sujets importants, concernant plus largement la jeunesse, qui ne doivent pas être abandonnés. Dans notre précédent rapport, nous avons identifié des thèmes qui restaient à développer : la transition formation-emploi, l'autonomie, le logement, la santé, le service civique, ou le problème du non-recours. Nous pensons que le FEJ devrait rester un instrument d'expérimentations sur un large ensemble de questions touchant la jeunesse. La réflexion sur les expérimentations à mener de la part des différents ministères engagés sur les questions de jeunesse devrait être systématisée.
2. Les modalités d'élaboration des appels à projets ne nous paraissent pas, dans l'ensemble, satisfaisantes. Les projets semblent émerger au fil de l'eau, sans programmation d'ensemble ni identification des sujets les plus structurants et sans que soit préalablement pensées les conditions de leur adaptation à l'approche expérimentale. A l'exception notable de l'appel à projets sur le harcèlement en milieu scolaire, les projets ne sont pas élaborés en se référant aux pratiques internationales, à la littérature d'évaluation sur le champ, ni même aux projets connexes déjà financés par le FEJ. Par ailleurs, le calendrier de construction des projets n'a pas permis au Conseil scientifique de proposer des modalités d'évaluation qui seraient ensuite discutées en détail en fonction des contraintes opérationnelles. Il serait souhaitable que les projets soient davantage anticipés, dans le cadre d'un programme de travail, que le Conseil scientifique dispose d'un délai raisonnable pour les examiner et qu'ils donnent lieu à une réflexion de fond sur les modalités d'évaluation.
3. Une approche nouvelle a été introduite avec les expérimentations portant sur les méthodes pédagogiques. Elles diffèrent des précédentes opérations du FEJ en ce qu'elles sont directement articulées à la recherche. Il nous semble important que la puissance publique collabore à ce type de travaux qui nécessitent, pour être complètement validés, d'être déployés à grande échelle. Si cette démarche est poursuivie, il faut savoir l'inscrire dans la



durée en acceptant le mécanisme d'essai-erreur qui est inséparable de la démarche de recherche.

4. Les appels à projets, tout comme les dispositifs d'évaluation nationale, devraient mieux articuler les approches quantitatives (évaluations d'impact statistique) et qualitatives (analyses sociologiques ou institutionnelles). Des programmes bien définis, prêts à être testés à grande échelle et pour lesquels l'impact sur les bénéficiaires est la question principale, devraient donner lieu à des protocoles quantitatifs, conjointement avec un travail qualitatif. Les porteurs de projets potentiels doivent anticiper qu'un nombre limité de projets de cette nature, prévoyant une évaluation parfaitement adaptée, seront financés. Autant que de besoin, des programmes pilotes à petite échelle pourraient précéder leur mise en œuvre. A l'inverse, des dispositifs beaucoup plus innovants, mais dont la nature même ou les modalités de mise en œuvre sur le terrain restent à élaborer dans le détail, devraient donner lieu à des évaluations exclusivement qualitatives permettant d'en comprendre avant toute chose les logiques opérationnelles. Dans ce cas, il n'est pas justifié de financer des programmes pour des effectifs importants, car ils n'apportent rien à cette modalité d'évaluation. Cette direction a été suivie par le jury de l'appel à projets « harcèlement », mais elle pourrait être davantage formalisée et plus explicite pour les porteurs de projet et les évaluateurs.
5. La MAFEJ doit désormais mettre en œuvre un dispositif ambitieux de capitalisation des expérimentations et le Conseil scientifique souhaite également apporter une contribution forte à ces actions de capitalisation, de dissémination et de diffusion. Mais pour mener à bien ces actions et satisfaire les différents objectifs assignés (visibilité, diffusion, appropriation par les acteurs de terrain et les politiques, connaissance pour les chercheurs), la MAFEJ doit y engager les ressources nécessaires et bénéficier d'un soutien politique fort, sinon l'investissement dans les expérimentations aura été parfaitement inutile.

## ANNEXE : Jury des appels à projets du Fonds d'expérimentation

APDOM2 : Appel à projets Outre-Mer n°2

APSCO2 : Sécurisation de l'entrée dans la vie active des jeunes en lycée professionnel

APSCO3 : Développement de l'esprit d'entreprendre

APSCO4 : Lutte contre le harcèlement en milieu scolaire

AP	NOM	PRENON	INSTITUTION
APDOM2	Alaton	Laurent	Sous-préfet de Confolens
APDOM2	Germain	Bruno	Observatoire national de la lecture, organisme consultatif placé auprès du Ministère de l'Education nationale
APDOM2	Alessio	Michel	Délégation générale à la langue française et aux langues de France, Ministère de la culture
APDOM2	Rosa	Magali	Bureau des écoles - DGESCO
APDOM2	Riviere	Françoise	Economiste réunionnaise, intervient à l'IEDOM
APDOM2	Apprederisse	Pascal	Directeur régional adjoint de la DIRECCTE du Bas-Rhin
APDOM2	Lefresne	Florence	Mission aux relations européennes et internationales - DEPP et membre du Conseil scientifique
APDOM2	Garner-Moyer	Hélène	DARES et membre du Conseil scientifique
APSCO2	Bargas	Dominique	Bureau des lycées professionnels et de l'apprentissage - DGESCO
APSCO2	Delabareyre	Olivier	Ingénieur pour l'Ecole (IPE) de l'Académie de Lille
APSCO2	Delvigne	Pascal	IPE de l'Académie d'Amiens
APSCO2	Millous	Caroline	IPE de l'Académie de Lyon
APSCO3	Mebarki	Farid	Mission de l'engagement et initiative des jeunes – DJEPVA
APSCO3	Hannachi	Aïni	Observatoire des Pratiques Pédagogiques en Entrepreneuriat
APSCO3	Nerguisian	Nadine	Mission du partenariat avec le monde professionnel – DGESCO
APSCO3	Tessier Soyer	Murielle	Mission du partenariat avec le monde professionnel – DGESCO
APSCO3	Demazure	Hervé	Service formation - ACFCI
APSCO3	Ruggeri	Marie-Béatrice	Direction de l'éducation et de la formation - MEDEF
APSCO3	Dugast	Didier	Association Nationale des Groupements de Créateurs
APSCO3	Roos	Thierry	Coordinateur régional FEJ - Envie d'Agir - Lorraine
APSCO3	Binet	Evelyne	Relation Ecole-entreprise – Académie d'Orléans-Tours
APSCO3	Boissin	Jean-Pierre	Chargé de mission relation entreprise - DGESIP
APSCO4	Beaumont	Claire	Université Laval
APSCO4	Comellas	Maria Jesus	Université de Barcelone
APSCO4	Goux	Dominique	Centre de Recherche en Economie et Statistiques (CREST) et membre du Conseil scientifique

<b>AP</b>	<b>NOM</b>	<b>PRENON</b>	<b>INSTITUTION</b>
APSCO4	Zamora	Philippe	CREST et membre du Conseil scientifique
APSCO4	Rizk	Cyril	Observatoire National de la Délinquance et des Réponses Pénales
APSCO4	Grenet	Julien	Ecole d'Economie de Paris
APSCO4	Gurgand	Marc	CNRS – Ecole d'Economie de Paris et membre du Conseil scientifique
APSCO4	Lefresne	Florence	Mission aux relations européennes et internationales - DEPP et membre du Conseil scientifique
APSCO4	Murat	Fabrice	Bureau des études sur les établissements et l'éducation prioritaire - DEPP
APSCO4	Delinde	Magali	Bureau des actions territoriales et interministérielles - DJEPVA
APSCO4	Meffre	Dominique	Bureau des actions territoriales et interministérielles - DJEPVA
APSCO4	Labreuche	Francis	Bureau de la protection des mineurs en accueils collectifs et des formations JEP - DJEPVA
APSCO4	Amsellem-Mainguy	Yaelle	INJEP
APSCO4	Neulat	Nadine	Bureau de la santé, de l'action sociale et de la sécurité - DGESCO
APSCO4	Luret	Bénédicte	Association « L'école des parents »
APSCO4	Michel	Gregory	Université de Bordeaux Segalen