



HAL
open science

L'évaluation participative des politiques d'éducation : enseignements de la littérature

Paul Cotton, Clément Lacouette-Fougère

► **To cite this version:**

Paul Cotton, Clément Lacouette-Fougère. L'évaluation participative des politiques d'éducation : enseignements de la littérature. Cnesco-Cnam. 2022. <hal-04994528>

HAL Id: hal-04994528

<https://hal.science/hal-04994528v1>

Submitted on 17 Mar 2025

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 CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

GOUVERNANCE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES



RAPPORT THÉMATIQUE

L'évaluation participative des politiques d'éducation :
enseignements de la littérature.

#CCI_GOUVERNANCE

MARS 2022

L'ÉVALUATION PARTICIPATIVE DES POLITIQUES D'ÉDUCATION : ENSEIGNEMENTS DE LA LITTÉRATURE

Paul COTTON

**Laboratoire Triangle, UMR 5206
Science Po Lyon**

Clément LACOUETTE-FOUGERE

**Laboratoire Printemps, UMR 8085
Sciences Po / Paris Saclay**

Mars 2022

le cnam
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :
Cotton, P. & Lacouette-Fougère, C. (2022). *L'évaluation participative des politiques d'éducation : enseignements de la littérature*. Paris : Cnesco-Cnam.

Ce texte s'inscrit dans une série de rapports publiés par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) sur la thématique : **Gouvernance des politiques éducatives**

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs du rapport.

Auteurs :

Paul Cotton

Clément Lacouette-Fougère

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en mars 2022.

Centre national d'étude des systèmes scolaires

41 rue Gay-Lussac 75005 Paris

Contact : cnesco@lecnam.net - 06 98 51 82 75

Sommaire

Synthèse	6
I. L'évaluation participative : de quoi parle-t-on ?	10
A. Développée dès les années 1970, l'évaluation participative occupe un positionnement original dans le paysage de l'évaluation.....	10
1. Une démarche engagée, reposant sur la participation active des parties prenantes au processus évaluatif.....	10
2. Une association des parties prenantes qui se justifie par des apports originaux	12
B. Une pluralité d'approches d'évaluations participatives qui coexistent	13
1. Principales classifications.....	13
2. Le repérage des principaux « courants » méthodologiques.....	14
3. Présentation des principaux cadres méthodologiques et outils	17
C. Les débats sur les atouts et limites des évaluations participatives	23
1. Synthèse des atouts et limites des démarches participatives en évaluation	23
2. Apports détaillés pour le processus et la qualité de l'évaluation.....	25
3. Apports détaillés pour la décision et le changement de l'action publique	26
II. L'application de l'évaluation participative aux politiques et systèmes d'éducation : quels enseignements ?	28
A. L'évaluation participative a trouvé progressivement place dans le champ de l'éducation	28
1. Des effets observés qui témoignent d'une utilité certaine pour la pratique	29
2. Les conditions de production des effets identifiées dans le champ de l'éducation.....	31
B. Analyse de six études de cas d'évaluations participatives en éducation	32
1. L'évaluation collaborative de l'initiative <i>Grow for Success</i> (Eversole, 2020), États-Unis	32
2. Le cycle d'enquête collaborative pour mettre en œuvre les évaluations de la réforme <i>No Child Left Behind</i> (Rallis & Militello 2009), États-Unis.....	33
3. L'évaluation participative de l'action L.I.R.E (S. Rayna & O. Baudelot, 2011), France.....	34
4. L'évaluation participative des politiques d'éducation préscolaire : le dispositif « Envie de bouger » (Pirard, 2010), Belgique	35
5. L'évaluation participative de l'intervention d' <i>Education For Life</i> (Roy V. Abes, 2004), Philippines	36
6. La conférence de consensus « nombres et opérations : premiers apprentissages à l'école primaire » (Cnesco, 2015)	38
Synthèse des cas d'études	39
Conclusion et propositions	42
Références bibliographiques	44

Liste des encadrés

(1) Présentation de la méthode utilisée.....	9
(2) Les approches participatives : « l'âge adulte » de la pratique évaluative ?	12
(3) Inventaire des principaux courants méthodologiques de l'évaluation participative (Plottu & Plottu, 2009).....	24
(4) L'évaluation participative en éducation : un champ encore peu investigué par la recherche, particulièrement en France.....	28
(5) Propositions	42

Liste des figures

Figure 1 : Les principes de l'évaluation participative suivant l'approche collaborative, d'après Shulha, L. M., Whitmore, E., Cousins, J. B., Gilbert, N. & Al Hudib, H. (2016)	18
Figure 2 : Les 3 étapes successives de la méthode M.O.D.E, d'après B.Plottu et E.Plottu (2010)	21
Figure 3 : Illustration de la méthode de questionnement collaboratif du <i>Connecticut Superintendents Network</i>	34

Liste des tableaux

Tableau 1 : Caractéristiques des trois formes d'évaluation démocratique, d'après A. Hanberger (2004)	14
Tableau 2 : Inventaire des principaux courants méthodologiques de l'évaluation participative (adapté de Cousins, Shulha, Whitmore, Al Hudib & Gilbert, 2020).....	15
Tableau 3 : Les 4 principes clefs de l'approche d'inclusion des communautés, d'après J. LaFrance pour <i>Building Capacity and Cultivating Innovation</i>	20
Tableau 4 : Exemples de modalités d'association des parties prenantes dans le processus d'évaluation	23
Tableau 5 : Effets de la mise en place d'évaluations participatives dans le champ des politiques éducatives, d'après Lorna M. Earl et J-B. Cousins (1992).....	30
Tableau 6 : Synthèse des enseignements des 6 cas étudiés	40

Synthèse

Souvent présentée comme une innovation dans la mise en œuvre des réformes et des dispositifs d'évaluation qui les accompagnent généralement, l'évaluation participative est ancrée depuis près de cinquante dans le répertoire évaluatif. Elle est cependant peu pratiquée dans les faits et se caractérise par une grande variété d'approches méthodologiques, dispersées et peu connues.

À travers une revue de la littérature centrée sur l'évaluation participative en général et plus précisément dans le champ des politiques éducatives, ce rapport éclaire les finalités, principes et modalités de mise en œuvre de ce type de démarche. Ce panorama non exhaustif mais le plus complet possible des références françaises et internationales en la matière vise à répondre à la question suivante : *quelle est la place et le rôle des évaluations participatives dans la mise en œuvre des réformes éducatives ?*

Dans une première partie, le rapport explicite les définitions et enjeux de l'évaluation participative. Par évaluation participative, il faut entendre une forme singulière d'évaluation des politiques publiques, qui se distingue des autres formes existantes, notamment les évaluations managériales ou les évaluations d'impact, par sa dimension engagée, qualitative et formative reposant sur la participation active des parties prenantes au processus d'évaluation.

L'évaluation participative a connu ses premiers développements dès le début des années 1970 aux États-Unis dans le sillage des initiatives de participation citoyenne conduites dans les politiques d'aide au développement. Dans les années 1980 et 1990, la formalisation de cadres méthodologiques et les premières expériences concrètes ont étendu progressivement son usage aux champs des politiques sociales, éducatives, environnementales et de santé.

Si plusieurs définitions ont été proposées pour caractériser les évaluations participatives, on peut retenir de la littérature que, pour être participative, une évaluation nécessite trois ingrédients : 1) des parties prenantes clairement identifiées et sélectionnées 2) impliquées dans les différentes étapes du processus évaluatif 3) et qui pèsent sur les constats et décisions relatives à l'évaluation.

Il n'existe cependant pas de normes en la matière et le curseur varie fortement en fonction du contexte de mise en œuvre de l'évaluation, du type et de la diversité des parties prenantes impliquées, de leurs modalités de contribution ou encore de leur influence, directe ou indirecte, sur le processus évaluatif et la décision.

Dans les faits, l'évaluation participative couvre une grande hétérogénéité d'approches méthodologiques, laquelle contribue à alimenter la confusion chez les citoyens comme au sein de la communauté des évaluateurs.

Ainsi, en s'appuyant sur les travaux de Cousins *et al.* (1992, 2020), le rapport recense et analyse 11 modèles d'évaluation participative : l'évaluation collaborative (*collaborative evaluation*), l'évaluation émancipatrice ou autonomisante (*empowerment evaluation*), l'évaluation axée sur l'utilisation (*utilization-focused evaluation*), l'évaluation participative pratique, l'évaluation démocratique délibérative ou encore l'approche « inclusion de communautés » ...

Le rapport revient également sur trois grandes classifications qui ont été proposées pour distinguer ces différentes approches : en les classant selon leurs finalités (pratique Vs. transformationnelle),

selon le niveau d'implication des parties prenantes (évaluations conçues « pour » / « par » / « avec » la population) ou selon la qualité de la méthode et ses différentes composantes (appropriation / cadrage / facilitation / marge de négociation / contribution / données empirique / utilisation).

Schématiquement, il ressort de ces typologies que l'évaluation participative peut être mobilisée principalement pour deux raisons : pour produire des « évaluations de meilleure qualité » (limitation des biais, intégration de l'ensemble des points de vue, co-construction des recommandations...) ou pour produire des « évaluations plus utiles / transformatrices » et porteuse de changement (apprentissage collectif, développement d'une culture de l'évaluation, acquisition de nouveaux savoirs pour les publics...)

Enfin, la première partie du document rappelle les avantages et les contraintes de ce type de démarche. L'évaluation participative s'avère en effet une démarche reconnue comme légitime, qui favorise l'intégration des différents points de vue, enrichit les constats des évaluations, co-construit les solutions aux enjeux collectifs, qui facilite l'appropriation et l'utilisation des résultats de l'évaluation et qui renforce le pouvoir d'agir des personnes qui y participent. Elle n'en est pas moins l'objet de critiques et de réserves quant à son coût, sa complexité de mise en œuvre, l'incapacité à quantifier ses bénéfices concrets et la difficulté à articuler ouverture démocratique et rigueur scientifique.

Dans une seconde partie, le rapport analyse l'application de l'évaluation participative au champ de l'éducation. Il rappelle tout d'abord que l'évaluation participative a trouvé sa place dans le champ des politiques éducatives mais que son développement dans ce secteur reste encore timide. Cela s'explique à la fois par le fait que la recherche en éducation ne s'intéresse que de façon limitée à l'évaluation des systèmes d'éducation, qu'elle soit participative ou non. Dans le domaine des sciences de l'éducation, la focale est longtemps restée centrée au niveau micro (à l'échelle des élèves, des enseignants) ou méso (à l'échelle de classes ou d'établissements), en s'intéressant plutôt aux procédures d'évaluation au sens de « mesure » (outils d'évaluation de l'apprentissage, de la montée en compétences des acteurs...). Enfin, en matière d'analyse des systèmes scolaires, les méthodes dominantes sont plutôt quantitatives.

Pour autant, six expériences concrètes d'évaluation participative en éducation sont analysées dans la dernière partie du rapport : deux expériences américaines (l'évaluation collaborative de l'initiative *Grow For Success* et le cycle d'enquête collaborative qui a accompagné la mise en œuvre de la réforme *No Child Left Behind*), deux expériences françaises (l'évaluation participative de l'action L.I.R.E autour de l'éveil par la lecture à Paris et la conférence de consensus « nombre et opérations : premiers apprentissages à l'école primaire » conduite par le Cnesco), une expérience belge (l'évaluation participative du dispositif « Envie de bouger ») et une expérience conduite avec une population « indigène » (l'évaluation participative du programme Education For Life aux Philippines).

Ces six études de cas montrent que la mise en œuvre de ce type de démarche est toujours fortement contextualisée et construite *ad hoc* avec les parties prenantes, même lorsqu'elle s'appuie sur des méthodologies fortement conceptualisées. Les expériences étudiées soulignent aussi le temps et l'ingénierie nécessaires pour mener à bien ces processus participatifs. La dimension expérimentale et

exploratoire de ces démarches est également forte : la dimension participative n'apparaît jamais acquise et l'implication des parties prenantes est à maintenir tout au long du processus.

Les apports sont également multiples et spécifiques à chaque démarche. Ils sont doubles. D'une part, sur le processus évaluatif lui-même et la connaissance produite à l'issue de la démarche : renforcement de la qualité des résultats de l'évaluation, meilleure crédibilité de l'évaluation, appropriation des enjeux de l'évaluation par les parties prenantes, plus grande acceptation des décisions... D'autre part, sur les personnes impliquées dans la démarche : changement de perception, compréhension mutuelle entre les différents acteurs, transformation de leurs pratiques professionnelles, montée en compétence, acquisition de nouveaux savoirs...

Ces évaluations participatives n'apportent cependant pas d'éléments probants quant aux résultats et aux impacts des programmes éducatifs en eux-mêmes et leur portée conclusive s'avère finalement limitée.

En définitive, on retiendra de ce panorama que, tout en restant marginale comparée aux formes plus expérimentales et rigoureuses d'évaluation et aux standards internationaux en vigueur, l'évaluation participative revêt un potentiel fort pour accompagner la mise en œuvre des politiques éducatives. Elle permet de considérer différemment les enjeux évaluatifs et les demandes de reddition des comptes. Elle constitue aussi un levier d'*empowerment* et de pouvoir d'agir pour celles et ceux qui y prennent part. Enfin, elle est un vecteur de *policy-making* dans des contextes d'incertitude ou d'expérimentations de nouvelles façons de faire.

Présentation de la méthode utilisée

Compte tenu du périmètre couvert par la revue de littérature, nous avons procédé dans un premier temps à un balayage large du sujet en segmentant le travail d'identification des sources bibliographiques potentiellement pertinentes en trois groupes :

- L'évaluation des politiques publiques ;
- Les références relatives aux évaluations dans le domaine éducatif (en restreignant au primaire et secondaire - hors secteur universitaire) ;
- Les références relatives à la participation des acteurs dans le domaine éducatif ;
- Le croisement de ces trois segments avait pour objectif de constituer une base d'étude de références resserrée sur la thématique de l'évaluation participative en matière d'éducation.

Plusieurs moteurs de recherche ont été utilisés afin de couvrir à la fois les références théoriques sur le sujet et des expériences empiriques de mise en œuvre de démarche d'évaluation participative :

- Les ouvrages de référence sur la participation citoyenne (français et internationaux) (Blondiaux, Faure, Gourgues, Mazeaud ; Fung, Mansbridge, Dryzek, numéros de la Revue Participations...)
- Les ouvrages de référence sur l'évaluation pluraliste et participative (français et internationaux) : Guba & Lincoln (1987), Baron (2000), Monnier & Baron (2003), Boual & Brachet (2004), Cousins (1992, 2020)
- Les études et données de l'OCDE¹, et notamment le rapport *Education system evaluation: Informing policies for system improvement* (2013)
- Les travaux disponibles sur *Research Gate*, *Google Scholar*, *Cairn* et autres revues référencées sur BibCnrs
- Les revues systématiques de l'EPPI (2004, 2008, 2014)
- Les notes de veille documentaire de l'Institut français de l'éducation (IFE/ENS Lyon)

¹ Organisation de coopération et de développement économiques

I. L'évaluation participative : de quoi parle-t-on ?

A. Développée dès les années 1970, l'évaluation participative occupe un positionnement original dans le paysage de l'évaluation

1. Une démarche engagée, reposant sur la participation active des parties prenantes au processus évaluatif

Parfois présentée comme une démarche « innovante », l'évaluation participative trouve ses origines dès le début des années 1970, dans la lignée des dispositifs de participation qui émergent aux États-Unis et des programmes internationaux d'aide au développement (Plottu & Plottu, 2009). Elle se développe de façon progressive dans les années 1980-1990, avec plusieurs essais de mise en application et tentatives de rationalisation de ses méthodes (Patton, 1996). Plus récemment, cette démarche connaît un regain d'intérêt avec l'engouement suscité par les démarches de participation citoyenne (Blondiaux, 2012, 2017 ; Mazeaud *et al.*, 2012 ; Mazeaud et Nonjon, 2018). La littérature spécialisée en évaluation foisonne ainsi de termes tels qu'évaluation « pluraliste », « démocratique », « émancipatrice », ou encore « autonomisante ».

Dans un article récent Thomas Delahais, praticien de l'évaluation, souligne le paradoxe du développement des évaluations participatives à la fois ancrées depuis longtemps dans le répertoire évaluatif mais encore peu pratiquées dans les faits (Delahais, 2021).

Dans leurs travaux pionniers en matière de classification des approches participatives en évaluation, J. Bradley Cousins et Elizabeth Whitmore (1998) rappellent que l'évaluation participative trouve sa place dans la dualité des finalités de l'évaluation des interventions publiques. Comme toute évaluation, l'évaluation participative renvoie à deux conceptions contrastées de ses méthodes et de ses finalités : l'évaluation récapitulative (*summative*) et l'évaluation formative (ou « endo-formative »). La première, à dominante quantitative et centrée sur la mesure des résultats, a pour visée naturelle l'aide à la décision. La seconde, centrée sur les processus et recourant davantage aux méthodes qualitatives et participatives², a pour objectif principal d'augmenter les compétences et l'implication des acteurs de la politique.

Mais à la différence de la conception traditionnelle de l'évaluation, les évaluations participatives sont des formes d'évaluation « engagées » qui reposent sur le présupposé que toute intervention humaine dans un processus n'est pas neutre et véhicule un référentiel de valeurs qui contribue à orienter ledit processus (qui est alors « *value engaged* »). Un processus évaluatif ne peut pas prétendre être neutre, non politisé, protégé des prédispositions idiosyncrasiques de l'évaluateur ou du contexte (Greene, 2004).

Les évaluations participatives se distinguent également des autres démarches évaluatives telles que les évaluations managériales ou les évaluations d'impacts (Jacob, Ouvrard, 2009) par le principe de « participation active » des parties prenantes de la politique évaluée au processus d'évaluation (Perret, 1998). La notion de « parties prenantes » (*stakeholders*) est prise dans une acception large, englobant

² On ne doit pas sous-estimer les enjeux théoriques et pratiques du débat récapitulatif/formatif. Il reflète en partie l'opposition classique entre une épistémologie positiviste qui met l'accent sur la recherche de faits objectifs (et si possible quantifiés) et une épistémologie constructiviste pour qui la seule réalité qui compte est celle qui peut faire sens pour les acteurs (Perret, 2008)

ainsi l'ensemble des acteurs, organisés ou non, concernés de façon directe ou indirecte, par l'objet évalué. Généralement, il s'agit de décideurs publics, opérateurs en charge de la mise en œuvre, les bénéficiaires directs et indirects, des représentants de la société civile, voire des citoyens « ordinaires » (Millet & Mouterde, 2015). Cette participation active peut se matérialiser à différents moments de l'évaluation (définition du mandat, construction des outils, interprétation des données, formulation des recommandations...); avec une influence plus ou moins prononcée sur le processus d'évaluation (de la simple consultation à la délégation de pouvoir). De façon synthétique, la diversité de parties engagées permet de définir la « largeur » du processus participatif; leurs sujets d'implications, sa « profondeur » (Millet, 2015); et le rôle confié aux parties prenantes son « échelle » (Arnstein, 1969).

Pour J-B. Cousins et E. Withmore (p. 92) trois critères permettent de qualifier la dimension participative des évaluations : le contrôle du processus évaluatif (quelle capacité des parties prenantes à peser sur les décisions relatives à la démarche d'évaluation ?), la sélection des parties prenantes (qui sont les parties prenantes impliquées ? S'agit-il des bénéficiaires directs de la politique ou bien de tous les publics potentiellement concernés ?), l'étendue de la participation (à quelles étapes du processus évaluatif participent réellement les personnes impliquées ?).

Selon eux, et dans la perspective d'une meilleure utilisation de l'évaluation, le terme générique d'évaluations collaboratives (*Collaborative Approach in Evaluation - CAE*) est le plus à même de rendre compte de l'éventail large d'approches évaluatives qui partagent la même condition préalable de base, à savoir « des évaluateurs travaillant main dans la main avec des non-évaluateurs pour produire des connaissances évaluatives » (p. 4). Ce principe d'engagement conjoint d'évaluateurs travaillant avec des non-évaluateurs dans la planification, la mise en œuvre et la diffusion de l'évaluation différencie d'autres auteurs ayant pu proposer des définitions plus larges ou plus étroites. Jean A. King par exemple considère que :

« L'évaluation participative [est] un terme général pour toute approche d'évaluation qui implique que le personnel du programme ou les participants participent activement à la prise de décision et aux autres activités liées à la planification et à la mise en œuvre des études d'évaluation. » (King, 2005, p. 291)

David Fetterman *et al.* (2018) utilisent quant à eux le terme générique d'implication des parties prenantes et ce faisant limite la portée de la contribution desdites parties prenantes qui pourraient simplement être impliquées comme sources de données pour l'évaluation (par opposition à être les co-producteurs des connaissances de l'évaluation ou à travailler ensemble). Ces auteurs soulignent la forte hétérogénéité d'approches dont beaucoup ont une longue histoire d'application dans les contextes de développement international (par exemple, la technique du changement le plus significatif, la recherche-action participative, l'évaluation rurale rapide), tandis que d'autres sont plus familières dans les contextes occidentaux, en particulier nord-américains (par exemple, l'évaluation collaborative, l'évaluation axée sur l'utilisation, l'évaluation participative pratique). Certaines sont associées à des perspectives interculturelles de l'évaluation (par exemple, l'évaluation culturellement sensible), y compris les approches qui embrassent les perspectives indigènes (par exemple, le cadre d'évaluation indigène). **Ces principales approches sont présentées dans le tableau 2 de cette présente étude.**

Insister sur cette dimension de collaboration permet de rappeler que la dimension participative d'une évaluation n'est jamais acquise. Comme le souligne T. Delahais, la dimension participative « ne peut

se déduire simplement des caractéristiques initiales d'une évaluation [...] mais se juge rétrospectivement » (p. 3).

Les approches participatives : « l'âge adulte » de la pratique évaluative ?

Dans l'analyse historique qu'ils font du développement de l'évaluation depuis ses premiers développements, Egon G. Guba et Yvonna S. Lincoln (1989) font du rôle de l'évaluateur et de la place accordée aux parties prenantes un élément primordial dans la progression de la pratique évaluative. S'opposant ainsi à d'autres lectures historiques insistant sur l'évolution des enjeux méthodologiques ou des finalités (Madaus, Stufflebeam et Scriven, 1989), ils distinguent quatre générations d'évaluation correspondants à une intégration progressive des parties prenantes :

- **1^{re} génération (fin du 19^e siècle aux années 1920 environ)** : les évaluations se limitent à mesurer les effets de sanctions. La fonction de l'évaluation est de mesurer le succès au moyen de divers tests. Le rôle de l'évaluateur est technique, il s'agit pour lui d'utiliser les instruments existants ou d'en créer de nouveaux pour mesurer toutes les variables possibles.
- **2^e génération (1920 à 1957)** : cette deuxième génération d'évaluation déplace les préoccupations de la mesure à la description de ce qui est évalué. La fonction de l'évaluation de deuxième génération est d'expliquer les écarts observés entre les objectifs visés et les résultats obtenus. Le rôle de l'évaluateur consiste à décrire les forces et les faiblesses de l'objet qui est évalué.
- **3^e génération (1957 à la fin des années 1980)** : l'évaluation doit apporter un jugement de valeur sur le programme. Cela constitue une première reconnaissance de la valeur subjective de l'acte d'évaluer. Au-delà de la technique de mesure et de la description de la réalité, il demeure ainsi le fait que l'évaluation permet de poser un jugement dont la construction est socialement orientée. Pour apprécier l'efficacité relative de l'objet évalué il est alors demandé d'établir des critères d'efficacité et de juger si oui ou non l'objet répond aux critères identifiés. Le rôle de l'évaluateur consiste à se prononcer sur la valeur et les mérites de l'objet évalué.
- **4^e génération (depuis la fin des années 1980)** : l'évaluation intègre la participation des acteurs. Elle constitue un approfondissement du saut qualitatif permis par la génération précédente et met en scène des acteurs ayant des intérêts différents. Dès lors, l'évaluation demande qu'une convention soit négociée entre les parties pour que les intérêts de chacun soient respectés. De fait, sa construction est socialement orientée, et la fonction de l'évaluation consiste alors à dégager un jugement collectif sur l'objet évalué. Apprécier l'efficacité de l'objet évalué demande que les acteurs soient impliqués dans le processus évaluatif. Le rôle de l'évaluateur relève de la médiation. Il doit agir en tant que négociateur et chercheur.

Cette typologie a été complétée depuis par plusieurs chercheurs et praticiens qui se sont efforcés de dépasser le constat d'une pratique de l'évaluation parvenue, selon E-G. Guba et Y-S. Lincoln, à « l'âge adulte ». Ainsi plusieurs modèles ont théorisé des évaluations dites de « 5^e génération » prenant des formes différentes. Par exemple, pour Gaëlle Baron et Éric Monnier (2003) cette nouvelle génération renforcerait la dimension émancipatrice des évaluations, tandis que pour Jean-Marc Fontan et Éline Lachance (2005), l'accent est mis sur l'appropriation culturelle des processus évaluatifs au sein des organisations.

2. Une association des parties prenantes qui se justifie par des apports originaux

Dans la littérature, les approches d'évaluation qui associent les parties prenantes et les participants de manière plus collaborative sont souvent associées à différents niveaux d'effets, qui peuvent être schématiquement regroupés en deux catégories. D'un côté, une finalité pour l'évaluation en elle-même : plus grande précision dans l'analyse et limitation des biais (désamorçage des situations où une partie prenante, souvent le décideur final, aurait capacité à orienter le résultat de l'évaluation) ; meilleure appropriation, diffusion et utilisation des résultats (Cousins & Leithwood, 1986 ; Guba & Lincoln, 1989 ; Johnson, Greenesid, Toal, King, Lawrenz & Volkov, 2009 ; Patton, 1997 ; Shulha & Cousins, 1997 ; Jacob & Ouvrard, 2009 ; Stein & Coburn, 2010). D'un autre côté, une finalité pour les acteurs et pour l'action publique : amélioration de la performance des programmes ; meilleure prise en compte des « risques / menaces » auxquels peut devoir faire face l'action évaluée ; meilleure appropriation du projet, meilleure gouvernance (répartition des rôles entre acteurs, renfort des interactions avec les groupes marginalisés, circulation de l'information facilitée) ; montée en compétences des parties prenantes, renfort de la capacité à évaluer un programme et à porter un regard critique sur leurs actions, développement d'une « culture » voire d'un « réflexe » de l'évaluation (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2010 ; Patton, 1997 ; Jacob & Ouvrard, 2009 ; Mottier-Lopez, 2013).

Si de tels objectifs, comme l'amélioration de la performance des programmes, peuvent être observés lors de la mise en œuvre d'autres démarches évaluatives, Beverley Burke (1998) explique que l'évaluation participative développe ces finalités au moyen de cinq apports originaux : l'implication des parties prenantes de la conception du processus jusqu'à la prise de décision ; la reconnaissance et le traitement de niveaux asymétriques de pouvoir et de voix ; l'utilisation de méthodes d'animation, de collectes et d'analyses variées ; la dimension *decision-driven*, avec une évaluation qui produit des résultats utiles aux bénéficiaires finaux du programme ou de la politique évaluée ; la visée affirmée de renforcer le lien entre les parties prenantes et leur capacité d'évaluation.

B. Une pluralité d'approches d'évaluations participatives qui coexistent

1. Principales classifications

En fonction de la priorité donnée à ces finalités, du type et du niveau d'implication des parties prenantes, l'évaluation participative peut donner lieu à de nombreuses approches. Il en résulte une grande hétérogénéité de dispositifs qui alimente souvent la confusion chez le citoyen comme au sein de la communauté des évaluateurs (Plottu, 2013).

Avant de décrire les principales approches méthodologiques ayant fait l'objet de développements méthodologiques dans la littérature, trois principales classifications peuvent être présentées ici en vue de faciliter le repérage dans le foisonnement des initiatives d'évaluation participative.

Une première classification repose sur les finalités. Elle distingue les démarches d'évaluation participatives selon deux niveaux de finalités : une finalité pratique et une finalité transformationnelle, aussi appelée émancipatrice. Cette distinction renvoie aux apports pour l'évaluation et pour les acteurs décrits précédemment. Elle a été proposée à l'origine par J-B. Cousins et E. Whitmore et permet de caractériser deux approches méthodologiques relativement distinctes. D'un côté, les approches qui fondent le recours à la participation comme un vecteur d'amélioration concrète des évaluations à travers l'enrichissement des constats évaluatifs, une plus grande diffusion des résultats ou encore la facilitation des conditions de mise en œuvre des recommandations. De l'autre, les

approches qui visent un renforcement des capacités et une plus grande autonomie des acteurs qui prennent part à l'évaluation. Cette seconde approche ainsi sur les effets d'apprentissage induits par le processus d'évaluation sur les parties prenantes.

Une seconde classification a été proposée par Anders Hanberger (2004) pour qui les différents niveaux d'implication des acteurs génèrent trois principales formes d'évaluation participative correspondant, dans son analyse, à trois formes d'orientations démocratiques selon que l'évaluation est conçue *pour*, *par* et *avec* la population (p. 13). Cette classification en trois niveaux de participation laisse entrevoir la nécessité de disposer de méthodes d'évaluation *ad hoc* pour mettre en place les conditions de dialogue et de délibération avec les parties prenantes impliquées. De même, la posture des évaluateurs apparaît elle aussi radicalement différente en fonction de l'orientation démocratique retenue.

Tableau 1 : Caractéristiques des trois formes d'évaluation démocratique, d'après A. Hanberger (2004)

Orientation démocratique	Usage attendu/ fonction	Objectif en matière d'évaluation	Inclusion	Dialogue	Discours délibératif	Rôle de l'évaluateur
EDE – <i>Pour</i> la population	Contrôle	Productions et résultats attendus, accomplissement	Concepteurs de politiques et programmes	Pas important	Pas important	Expert
EDP – <i>Par</i> la population	Autonomie, apprentissage	Développement, processus d'apprentissage et de progrès	Gestionnaires de programmes, citoyens/clients affectés	Très important	Pas important	Avocat, facilitateur
EDD – <i>Avec</i> la population	Savoir-faire, apprentissage, contrôle, débat public	Critères des parties prenantes, apprentissage, résultats	Tout groupe légitime	Très important	Très important	Médiateur conseiller

Une troisième classification, plus opératoire, est développée par Patton (2008) qui distingue sept principes permettant de catégoriser les évaluations participatives (et de les différencier des évaluations « traditionnelles ») : **1)** l'attention particulière portée à l'appropriation de la démarche par les participants et à la compréhension de leurs besoins ; **2)** le cadre de l'évaluation, souple et défini collectivement (dans la mesure du possible) au cours du processus ; **3)** la possibilité pour les parties prenantes de mener l'évaluation avec un expert extérieur servant de facilitateur ; **4)** l'existence de temps d'échanges permettant aux participants de communiquer et négocier afin de parvenir à un consensus sur les résultats de l'évaluation, résoudre ensemble les problèmes et élaborer des recommandations pour améliorer le programme ; **5)** la contribution de tous les participants est recherchée et reconnue ; **6)** l'évaluation est basée sur des données empiriques pour déterminer ce qui s'est passé et pourquoi ; **7)** un accent est mis sur l'identification des leçons apprises pour aider à améliorer la mise en œuvre du programme et déterminer si les objectifs ont été atteints.

2. Le repérage des principaux « courants » méthodologiques

L'introduction de l'ouvrage collectif dirigé par J-B. Cousins *et al.* en 2020 offre sans doute la vision la plus complète et la plus à jour des différentes approches méthodologiques se revendiquant de l'évaluation participative. En nous appuyant sur ce recensement, il est possible de rendre compte du panorama des approches développées par les chercheurs et les praticiens de l'évaluation (voir Tableau 2, page suivante).

Tableau 2 : Inventaire des principaux courants méthodologiques de l'évaluation participative (adapté de Cousins, Shulha, Whitmore, Al Hudib & Gilbert, 2020)

Nom de l'approche	Auteurs	Description succincte
Collaborative Evaluation	O'Sullivan 2004, 2012 Rodriquez-Campos, 2005, 2015 ; Cousins, 2001 ; Cousins, Donohue, & Bloom, 1996.	L'évaluation collaborative se caractérise par un degré substantiel de collaboration entre les évaluateurs et les parties prenantes dans le processus d'évaluation. Elle postule que les parties prenantes veulent et peuvent être impliquées dans l'évaluation. Les évaluations collaboratives reposent sur un engagement continu entre les évaluateurs et les parties prenantes. Cette approche vise à aboutir à des constats évaluatifs plus solides, à une meilleure collecte et analyse des données et à des résultats que les parties prenantes sont susceptibles de comprendre et d'utiliser. Elle suppose cependant que les parties prenantes puissent être formées et outillées de manière à s'investir pleinement dans le travail évaluatif.
Participatory Evaluation	Cousins & Whitmore, 1998 ; King, 2005 ; Whitmore, 1998a.	Cette approche générique vise l'implication des parties prenantes d'un programme ou d'une politique dans le processus d'évaluation à n'importe quel stade du processus d'évaluation, de la conception de l'évaluation à la collecte et à l'analyse des données et au rapport de l'étude. Elle est souvent pratiquée de différentes manières, telles que l'auto-évaluation, l'évaluation des parties prenantes, l'évaluation interne et l'évaluation conjointe. En outre, elle peut inclure des récits individuels, une cartographie sociale participative, des diagrammes de liens de causalité, de tendances et de changements, une notation et un brainstorming sur les forces et les faiblesses du programme.
Deliberative Democratic Evaluation	Ryan & DeStefano, 2000 ; House & Howe, 2003.	Ce type d'évaluation s'inscrit dans une perspective de démocratie délibérative. Il intègre des processus démocratiques et de dialogue au sein de l'évaluation afin que les résultats reflètent les aspirations des participants et que les conclusions soient valables en cas de conflit d'opinion. Selon cette approche, l'évaluateur est toujours responsable de la collecte et de l'analyse impartiale des données et de l'élaboration de conclusions solides. Mais elle étend l'impartialité en incluant les intérêts, les valeurs et les points de vue pertinents des parties prenantes de sorte que l'évaluation favorise l'apprentissage collectif et l'engagement à agir sur les résultats.
Stakeholder-based Evaluation	Bryk, 1983.	Le modèle d'évaluation basé sur les parties prenantes a été développé au milieu des années 1970 par les chercheurs du <i>National Institute of Education</i> (NIE) comme un moyen d'améliorer l'utilisation des données au niveau local. La caractéristique de cette approche était d'améliorer la pertinence des évaluations et la prise en compte des différentes tendances politiques en associant toutes les parties prenantes intéressées à l'évaluation et en les impliquant dans la planification de l'évaluation, la détermination des questions à poser, les types de données à recueillir, etc. Les études de cas conduites dans les années 1980 selon cette méthode ont cependant souligné la difficulté de concilier des points de vue divergents tout comme à parvenir à neutraliser les facteurs politiques. Certains auteurs ont même remis en cause l'utilité de tenter de satisfaire plusieurs publics à la fois. Ce modèle a abouti à la nécessité de distinguer entre les parties prenantes qui sont des « utilisateurs primaires » (c'est-à-dire ceux qui sont responsables du programme ou ont un intérêt au programme) et les autres parties prenantes.
Participatory Action Research	Fals-Borda & Anisur-Rahman, 1991 ; Wadsworth, 1998.	La recherche-action participative (RAP) est une approche d'enquête utilisée depuis les années 1940. Elle implique que les chercheurs et les participants travaillent ensemble pour comprendre une situation problématique et la changer pour le mieux. Il existe de nombreuses définitions de cette approche, qui partagent certains éléments communs. La RAP se concentre sur le changement social qui promeut la démocratie et combat les inégalités ; elle est spécifique au contexte, souvent axée sur les besoins d'un groupe particulier ; il s'agit d'un cycle itératif de recherche, d'action et de réflexion ; et elle cherche souvent à « libérer » les participants pour qu'ils aient une meilleure conscience de leur situation afin d'agir. La RAP utilise une série de méthodes différentes, tant qualitatives que quantitatives.
Empowerment Evaluation	Fetterman, 1994.	L'évaluation « autonomisante » est une approche de participation des parties prenantes conçue pour fournir aux publics y participant les outils et les connaissances dont ils ont besoin pour suivre et évaluer leurs propres performances et atteindre leurs objectifs. Introduite par D. Fetterman à partir de 1993, cette évaluation consiste à utiliser les concepts, les techniques et les résultats de l'évaluation pour

	Fetterman & Wandersman, 2005 ; Wandersman, Snell-Johns, Lentz, Fetterman, Keener, Livet, Imm et Flaspohler, 2005.	favoriser l'amélioration et l'autodétermination des parties prenantes. Elle est particulièrement adaptée à l'évaluation d'initiatives communautaires globales ou d'initiatives de terrain. Elle a été utilisée dans de nombreux contextes (régions amazoniennes, entreprises de la <i>Silicon Valley</i> , projets de recherche de la NASA...) et a été utilisée pour traiter la détresse scolaire, l'accréditation dans l'enseignement supérieur, la prévention du tabagisme chez les minorités et l'éducation médicale.
Developmental Evaluation	Patton, 1994, 2011.	L'évaluation développementale (ED) est une approche d'évaluation participative visant à développer des initiatives de changement social dans des environnements complexes ou incertains. Les tenants de cette forme d'évaluation comparent leur approche au rôle de la R&D dans les processus d'innovation technologique car elle s'inscrit dans une démarche d'exploration et facilite le retour d'information en temps réel aux gestionnaires des programmes favorisant ainsi une boucle de développement continue. Ces évaluations sont particulièrement adaptées aux projets innovants, lesquels peuvent prendre la forme de nouveaux projets, programmes, produits, changements organisationnels, réformes politiques et interventions dans des systèmes complexes ou incertains. Dans ces situations, l'évaluation développementale peut aider à encadrer les concepts, tester des itérations rapides, suivre les évolutions du programme et mettre en évidence les éventuels problèmes lors de la mise en œuvre.
Culturally Responsive Evaluation	Hood, Hopson & Kirkhart, 2015 ; Wehipeihana, McKegg, Thompson & Pipi, 2016.	Développée par une communauté internationale d'universitaires et de praticiens regroupés autour du <i>College of Education</i> de l'Université de l'Illinois, l'objectif de la <i>Culturally Responsive Evaluation</i> est de promouvoir une analyse évaluative sensible aux contextes culturels. Cette approche insiste sur la prise en compte des enjeux de pouvoir, d'inégalités et l'idée que l'impact doit être regardé à partir du système de représentations et des valeurs des publics évalués (le plus souvent des minorités ethniques ou des communautés). Ce faisant, elle rejette l'idée d'un jugement évaluatif objectif et exempt de biais culturels.
Indigenous Evaluation Framework	LaFrance & Nichols, 2008 ; Bowman <i>et al.</i> , 2015.	L'évaluation indigène propose d'aborder l'évaluation à partir de la perspective des populations indigènes et d'utiliser des méthodes influencées par les modes de connaissance, les cadres et les paradigmes culturels indigènes.
Rapid Rural Appraisal	Chambers, 1981.	Les évaluations en milieu rural promeuvent des pratiques qualitatives, rapides et interactives, pour la production d'un savoir ciblé, immédiat et opérationnel. Développée et mise en pratique à l'instigation de chercheurs anglo-saxons tels que Chambers, cette démarche s'avère éminemment anthropologique dans la mesure où elle se base sur les savoirs paysans et leurs pratiques. Mais à la différence du travail des ethnologues cherchant à saisir de l'intérieur un univers totalement étranger à base d'immersion et d'observation patiente, la démarche RRA s'intéresse aux dynamiques présentes et aux problèmes immédiats, l'analyse est mise en forme sans délais, validée sur place et prévue pour éclairer l'action. Elle sert généralement à préparer des recherches approfondies.
Utilization-Focused Evaluation	Patton, 1978, 2008.	L'évaluation axée sur l'utilisation (EFU) a été développée par Michael Quinn Patton. Elle repose sur le principe qu'une évaluation doit être jugée sur son utilité pour les utilisateurs prévus. Par conséquent, les évaluations doivent être planifiées et menées de manière à améliorer l'utilisation probable des résultats et du processus lui-même afin d'éclairer les décisions et d'améliorer les performances. L'EFU comporte deux principes : 1) les principaux utilisateurs prévus de l'évaluation doivent être clairement identifiés et engagés personnellement dès le début de l'évaluation ; 2) les évaluateurs doivent s'assurer que ces utilisations prévues guident toutes les autres décisions qui sont prises concernant le processus d'évaluation.

3. Présentation des principaux cadres méthodologiques et outils

a. L'approche « collaborative » (Schulla *et al.*, 2016)

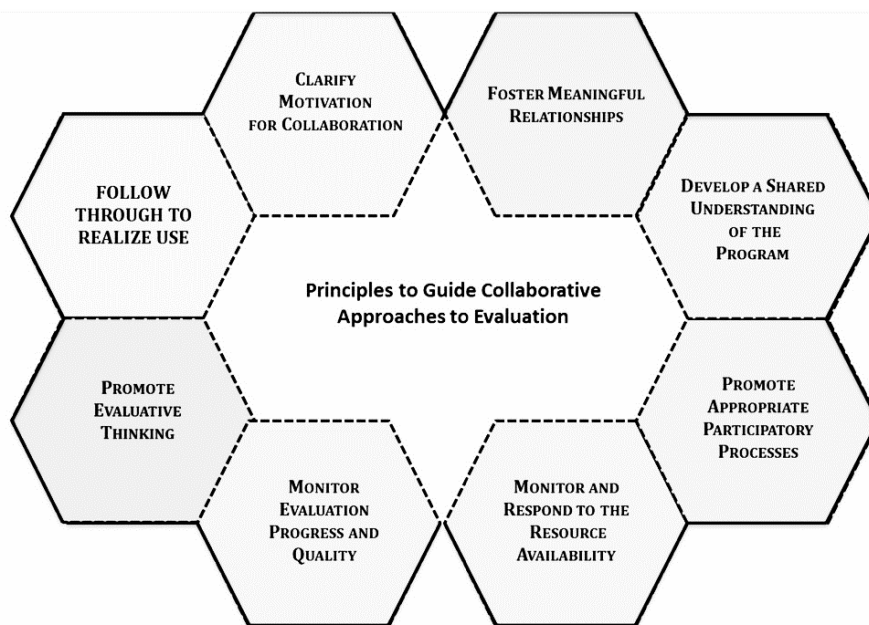
La mise en place d'une évaluation participative selon l'approche collaborative répond à un besoin d'associer étroitement les parties prenantes au processus d'évaluation tout en garantissant la qualité et l'utilité des résultats.

Cette démarche prend appui sur plusieurs principes, définis à partir d'une analyse de la littérature évaluative et le recueil de points de vue de plusieurs centaines d'évaluateurs. Les auteurs soulignent que si ces principes sont cumulatifs, leur hiérarchisation et leur priorisation dépendent du contexte dans lequel l'évaluation s'inscrit.

1. Clarifier les motivations à collaborer : il s'agit de faire en sorte que toutes les parties prenantes associées comprennent et s'impliquent avec sincérité dans le processus d'évaluation. Les situations de sabotage intentionnel de la démarche par une des parties prenantes s'en trouvent ainsi limitées. Une des façons de permettre cette implication est de donner aux parties prenantes un rôle dans la conception et le cadrage de la démarche (objectifs, méthodologie...).
2. Favoriser les relations constructives : une évaluation collaborative réussie repose sur une relation de confiance entre les évaluateurs et les parties prenantes impliquées. Les auteurs insistent sur l'importance des compétences « culturelles », et la capacité de l'évaluateur à rapidement s'intégrer à l'écosystème des parties prenantes et à s'en approprier les codes pour ne pas sembler « extérieur » au processus.
3. Œuvrer à la compréhension partagée du programme à évaluer. Ce principe peut s'incarner par une implication des parties prenantes lors des temps de compréhension et de mise à plat de la politique ou du programme évalué (détailler les objectifs, la façon dont ils ont été pensés, les intentions initiales...). Par exemple, la reconstitution de la logique de l'intervention via un diagramme logique d'impact ou un arbre des objectifs doit être considérée non comme un document figé, mais bien comme un support de discussion avec les parties prenantes. Sur ce point, les auteurs soulignent que l'évaluateur doit être vigilant aux changements institutionnels et aux rotations des personnes impliquées en cours d'évaluation, qui peuvent détériorer cette compréhension partagée du programme.
4. Promouvoir et faciliter l'appropriation du processus de participation. Un des enjeux pour l'évaluateur est de comprendre les asymétries de pouvoir entre parties prenantes et de réussir à les atténuer – ou du moins à faire en sorte qu'elles n'entravent pas le processus d'évaluation collaborative. Cela peut par exemple passer par des méthodes impliquant l'expression des points de vue de toutes les parties prenantes impliquées afin que certaines ne soient pas des « partenaires silencieux » ; mobiliser les parties prenantes au moins à toutes les étapes critiques de l'évaluation (comme la formalisation de rapports, l'écriture de synthèses...)
5. S'assurer de la disponibilité des ressources et des données : il s'agit de penser la mobilisation des ressources utiles à l'évaluation en prenant en compte les besoins, moyens et limites des organisations impliquées (données de suivi à extraire, profils de personnes à interroger...).

6. Veiller à la qualité du processus évaluatif : bien que le processus d'évaluation puisse évoluer au fur et à mesure de son déploiement, l'évaluateur ne doit pas faire l'économie d'une vigilance vis-à-vis de la qualité et de la robustesse de l'étude (vérifier les données transmises par les parties prenantes qui peuvent parfois se révéler inexactes, les bases constituées avec insuffisamment de précision...). Il s'agit là d'une des premières limites notées par les évaluateurs interrogés.
7. Promouvoir le raisonnement évaluatif : en l'absence de connaissance partagée des principes de l'évaluation et de ses objectifs, l'évaluateur peut avoir un rôle « éducatif » en explicitant, en début de démarche, les tenants et aboutissants de la pratique évaluative.
8. Garantir le suivi et l'utilisation des résultats. L'évaluation ne prend pas fin avec la rédaction du rapport final, et l'évaluateur peut encore avoir un rôle au-delà : promouvoir un approfondissement, un travail sur le design du programme ou de la politique évaluée au moyen des résultats de l'évaluation, promouvoir une méta-évaluation...

Figure 1 : Les principes de l'évaluation participative suivant l'approche collaborative, d'après Shulha, L. M., Whitmore, E., Cousins, J. B., Gilbert, N. & Al Hudib, H. (2016)



b. L'approche « empowerment » (Fetterman, Wandersman, 2005)

L'évaluation émancipatrice ou autonomisante vise le renforcement de l'autonomie des parties prenantes via le transfert des activités d'évaluation d'un évaluateur externe aux parties prenantes. Elle se déroule classiquement en quatre étapes (Fetterman 1994) : **1)** faire le point sur le programme et déterminer où il en est, y compris ses forces et ses faiblesses ; **2)** établir des objectifs pour l'avenir en mettant explicitement l'accent sur l'amélioration du programme ; **3)** élaborer des stratégies pour aider les participants à déterminer leurs propres forces qu'ils peuvent utiliser pour réaliser les objectifs et les activités du programme ; **4)** aider les participants au programme à décider et à recueillir les preuves nécessaires pour documenter les progrès vers l'atteinte de leurs objectifs.

L'évaluation émancipatrice se fonde sur les dix caractéristiques suivantes (Wandersman *et al.*, 2005) :

1. La valorisation de l'amélioration des personnes, des programmes et des organisations pour les aider à obtenir des résultats.
2. L'appropriation par la communauté de la conception et de la conduite de l'évaluation et de la mise en œuvre des résultats.
3. L'inclusion de participants de tous les niveaux du programme, des financeurs aux publics.
4. Les conditions d'une participation démocratique via un cadre méthodologique d'évaluation clair et ouvert.
5. Un engagement de principe en faveur de la justice sociale et une répartition équitable des ressources, des opportunités, des obligations et du pouvoir de négociation.
6. L'utilisation des connaissances de la communauté pour comprendre le contexte local et interpréter les résultats.
7. L'utilisation de stratégies fondées sur des données probantes et adaptées à l'environnement et à la culture locaux.
8. Le renforcement des capacités des porteurs du programme et des participants afin d'améliorer leur capacité à mener leurs propres évaluations.
9. L'apprentissage organisationnel, en veillant à ce que les programmes soient adaptés aux changements et aux défis.
10. La responsabilité vis-à-vis des attentes des financeurs de l'évaluation.

c. L'approche « inclusion de communautés » (LaFrance et Nichols, 2008)

Cette approche est héritée du travail de l'*American Indian Higher Education Consortium* (AIHEC) au milieu des années 2000, qui avait pour objectif de concevoir un processus évaluatif qui puisse à la fois contribuer à l'amélioration des programmes d'enseignement et prendre en compte les différentes façons d'apprendre au sein des communautés autochtones, tout en renforçant le sentiment de d'appartenance des éducateurs et des évaluateurs à ces communautés.

De ce travail découlent quatre principes centraux pour l'évaluation (LaFrance *et al.*, 2010) :

1. *being a people of a place* : prendre en compte la dimension sacrée des espaces naturels, l'interconnexion de ces communautés à la nature, qui conçoivent leur environnement de façon radicalement différente de celle de la tradition occidentale ;
2. *recognizing our gifts* : dans un contexte d'éducation, cela signifie qu'importe le savoir-faire d'un élève, ce dernier doit être considéré dans le processus et être traité avec respect ;
3. *honouring family and community* : prendre en compte le fait que ces communautés se définissent non pas à partir de leur individualité, mais avant tout par leurs relations avec leur famille et leur groupe d'appartenance qui peuvent avoir des périmètres plus ou moins élargis en fonction des cultures ;
4. *respecting sovereignty* : l'évaluation doit prendre en compte et respecter la volonté des peuples amérindiens à s'auto-organiser et à définir leurs propres hiérarchies de valeurs.

Joan LaFrance complète ces principes en insistant sur la capacité de l'évaluateur à disposer d'une bonne connaissance du contexte culturel pour garantir la dimension constructive de l'évaluation, ainsi

qu'un design du processus en phase avec les pratiques locales (par exemple, là où la transmission orale d'information constitue la norme, une démarche d'évaluation centrée uniquement sur l'analyse d'éléments écrits, comme des données ou des statistiques, risquerait d'être « déconnectée »). L'auteur propose ainsi un prolongement du cadre posé par l'AIHEC à partir des travaux du *Child Welfare Research & Evaluation Tribal Workgroup for the Children's Bureau*.

Tableau 3 : Les 4 principes clefs de l'approche d'inclusion des communautés, d'après J. LaFrance pour *Building Capacity and Cultivating Innovation*

Respect des savoirs indigènes	« <i>People of a Place</i> »	Rigueur scientifique et culturelle	Engagement de la communauté
<p>Étudier comment le programme s'intègre dans la communauté et soutenir ses objectifs.</p> <p>S'intéresser au contexte historique et culturel qui peut influencer le programme.</p> <p>Utiliser des méthodes mixtes : récits, entretiens qualitatifs, mesures quantitatives (enquêtes).</p> <p>S'engager dans l'utilisation de l'évaluation.</p>	<p>Reconnaître la dimension localisée et socialement située de l'évaluation, qui ne peut ne pas être généralisée en l'état à d'autres communautés (implique une souplesse par rapport aux modèles théoriques mobilisés).</p> <p>Inclure une dimension narrative dans l'évaluation pour raconter l'histoire du programme de façon détaillée.</p>	<p>Prendre en compte le niveau et les savoir-faire différenciés de chaque bénéficiaire du programme.</p> <p>Mesurer de plusieurs façons les réalisations des bénéficiaires.</p> <p>Donner à voir aux parties prenantes la manière dont les données sont analysées, voire les inclure dans la validation du processus.</p>	<p>Établir des relations avec la communauté.</p> <p>Impliquer la communauté dans les principales étapes de l'évaluation : planification des travaux, conception du processus, collecte de données et analyse.</p> <p>Renforcer la capacité des communautés à concevoir et réaliser par elles-mêmes des évaluations.</p>

d. La méthode M.O.D.E.

Développée à la fin des années 1990, la méthode M.O.D.E. pour *Model for Operationality of Democratic Evaluation* (Floc'hlay et Plottu, 1998) constitue une tentative française significative d'opérationnalisation d'une méthodologie d'évaluation participative. L'idée était de développer un cadre permettant de lier participation et prise de décision, en permettant à l'évaluation d'aboutir à la formulation de pistes d'actions co-construites avec la plus large diversité d'acteurs (y compris les plus éloignés : sont mentionnés les « jeunes », les « étrangers », les « citoyens lambda »), et qui dépassent le seul reflet de leur « plus petit dénominateur commun ».

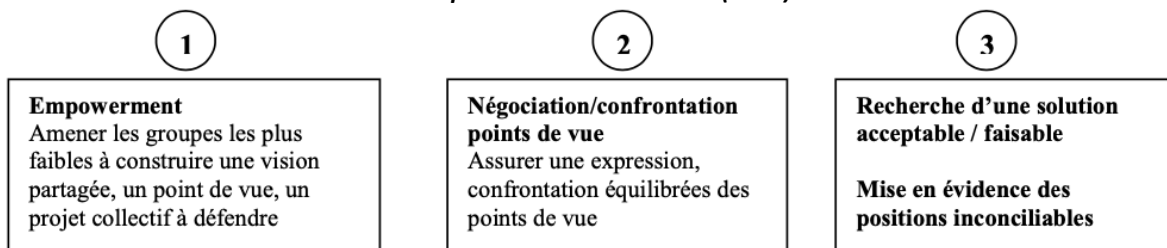
La méthode s'organise en trois étapes successives :

1. Une phase de mobilisation et d'expression des différents points de vue, incluant notamment un temps dédié à l'autonomisation des acteurs les plus « faibles » ou « éloignés », qui ne participent généralement pas au débat public. Cette phase nécessite un effort d'information sur les objectifs de l'évaluation (une séance consacrée à la formation à la pratique évaluative est recommandée) et sur l'enjeu de faire entendre son point de vue afin que chaque partie en présence soit sur un même pied d'égalité et puisse faire entendre sa voix.
2. Une phase de confrontation des points de vue, de négociation. L'enjeu est de mettre en place les conditions d'un débat qui permette à chacun d'exprimer son point de vue de façon égale. L'évaluateur joue alors le rôle de médiateur, en charge de corriger les éventuelles asymétries d'information, de position, voire de maîtrise de la rhétorique, observées parmi les participants. Une des façons pour y parvenir est la mise en évidence des intérêts et enjeux

sous-jacents aux positions défendues par les différents groupes en présence (concept d'« évaluation hiérarchique » développé par B. Plottu).

3. Une phase d'aide à la décision appuyée sur la méthode d'aide multicritère à la décision (pondération et hiérarchisation des critères de sélection d'un projet, d'une proposition...). Lorsque cette phase n'aboutit pas à la mise en évidence d'une solution acceptée par toutes les parties en présence, les « positions inconciliables » sont explicitées. Ces positions ne signifient pas pour autant un échec de l'évaluation, cette dernière jouant tout de même son rôle d'éclairage de la décision.

Figure 2 : Les 3 étapes successives de la méthode M.O.D.E, d'après B.Plottu et E.Plottu (2010)



Les auteurs attirent l'attention sur le caractère spécifique de M.O.D.E. comparativement à une conférence de consensus³ (voir étude de cas 6, p. 38). Là où la conférence de consensus se fonde uniquement sur l'association de citoyens supposés « neutres » car tirés au sort, la méthode M.O.D.E. cherche à confronter frontalement les points de vue des différents groupes d'intérêts impliqués dans la politique ou le programme évalué (aussi bien les groupes constitués que des minorités fragmentées).

e. La méthode « Cnesco »

Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) est une instance créée par la loi en 2013, qui vient remplacer le Haut Conseil de l'éducation créé en 2005. Sa principale mission était de concevoir et réaliser des évaluations indépendantes du système scolaire, en favorisant le lien entre les mondes de la recherche académique, des décideurs, de l'évaluation des politiques publiques, et des pratiques éducatives. Le Cnesco s'inscrit dans un modèle d'évaluation pluraliste, avec une volonté d'associer les parties prenantes des politiques et programmes au processus de construction de l'évaluation, et en particulier les acteurs de terrain de la communauté éducative (Mons, 2018). Deux principes guident sa méthode : l'appui sur des travaux scientifiques et l'inclusion des parties prenantes dans le processus évaluatif. En ce sens, le Cnesco joue un rôle de transfert de connaissances (« *ideational broker* », Mons 2018) d'un domaine à l'autre, en considérant les savoirs académiques et les savoirs « de terrain » comme complémentaires.

Ces principes sont déclinés dans 2 principaux outils complémentaires, déclinés en plusieurs formats :

- Production et mise à disposition de connaissances : publication de rapports scientifiques appuyés sur des travaux *ad hoc* (enquêtes nationales inédites, comparaisons internationales,

³ La conférence de consensus est un processus délibératif formalisé et normalisé dans lequel des citoyens tirés au sort et non spécialistes du sujet se prononcent sur une question publique controversée pour éclairer la décision des élus.

synthèses de recherche), et de notes d'actualité à destination du grand public. Ces productions sont utilisées pour la mise en place des différents formats de conférences (voir ci-dessous) ;

- La réalisation de temps de participation : conférences de consensus (à partir de productions scientifiques sur une thématique donnée, un jury d'acteurs de la communauté éducative est chargé d'auditionner des experts de disciplines variées pour produire des recommandations), conférences virtuelles (échanges en direct à distance entre experts d'une thématique et des acteurs de terrain sur les productions du Cnesco); conférences de comparaisons internationales (réunion d'un public de décideurs français et internationaux qui échangent autour des politiques publiques afin de proposer des préconisations) ; conférences jumelles (mise en place d'un partenariat avec un partenaire local ou international afin de développer une conférence jumelle associée, accessible à la communauté éducative du pays partenaire). Ces conférences sont animées suivant les méthodes de participation citoyenne, comme le principe du « *Word Café* » (rotation des participants entre différents ateliers thématiques, avec un correspondant à chaque atelier pour faire le lien à chaque passage d'un nouveau groupe).

Pour chacune des thématiques abordées, le Cnesco suit une méthode originale en cinq étapes successives :

1. Production de diagnostics scientifiques par des chercheurs pour permettre une analyse objectivée de la situation de l'école sur la thématique traitée ;
2. Enrichissement du questionnement du Cnesco, grâce à l'analyse des interrogations et la participation d'acteurs de terrain de la communauté éducative (professionnels de l'éducation, parents d'élèves, élèves, collectivités territoriales, associations, etc.) ;
3. Échanges entre les experts scientifiques, les décideurs, et les membres de la communauté éducative pour proposer des préconisations, à partir des conclusions des rapports scientifiques produits par le Cnesco et de l'analyse des besoins du terrain au moyen de conférences participatives ;
4. Diffusion à l'ensemble de la communauté éducative, mais aussi au grand public, des résultats et des préconisations du Cnesco qui émergent de ses études ;
5. Accompagnement et formation des praticiens et décideurs dans la mise en œuvre de politiques et dispositifs éducatifs, grâce à des démarches innovantes, inter-catégorielles et inter-institutions de formation-action adaptées aux besoins locaux.

Depuis le 1^{er} septembre 2019, le Cnesco est rattaché au Conservatoire national des arts et métiers (Cnam), au sein du laboratoire Formation et apprentissages professionnels (Foap), à travers la création d'une chaire d'Évaluation des politiques publiques d'éducation, portée par Nathalie Mons. Repositionné comme Centre national d'études des systèmes scolaires, le Cnesco continue à développer ses missions traditionnelles d'étude des systèmes scolaires français et étrangers et de vulgarisation de la recherche en éducation selon la méthodologie qu'il a élaborée. Il déploie aussi des activités autour de nouveaux objectifs en termes de formation des personnels de l'éducation et de coopération internationale.

f. La boîte à outils de l'évaluation participative

En complément des cadres théoriques, plusieurs auteurs ont réfléchi à la définition d'une « boîte à outils » des évaluations participatives et aux façons d'associer les parties prenantes au processus évaluatif. Préalablement à la sélection de ces outils, Hélène Millet et François Mouterde (2015) rappellent qu'il convient de réfléchir « à l'échelle » de participation souhaitée : recueil de témoignages / points de vue (**stade 1**), association des parties prenantes à l'analyse des données (**stade 2**), participation à la formulation du jugement évaluatif (**stade 3**). Les bénéficiaires peuvent aussi être associés en amont, soit lors de la phase de la commande d'évaluation (Clot, 2015), soit lors du cadrage de l'évaluation par exemple dans la définition des questions évaluatives. Le tableau ci-après liste quelques exemples de modalités d'association des parties prenantes dans le processus d'évaluation. Outre le caractère non exhaustif de cette liste, il convient de rappeler que ces outils ne tiennent pas compte « du poids excessif des détails [...] qui font souvent la différence entre un moment de participation réussi et un autre raté » (Delahais, 2021) : savoir-faire et attitude de l'évaluateur-facilitateur, moyens matériels mobilisés, format des outils...

Tableau 4 : Exemples de modalités d'association des parties prenantes dans le processus d'évaluation

		Stade 1 recueil de point de vue	Stade 2 association à l'analyse de données	Stade 3 participation à la formation du jugement
Organisation du cadre de l'évaluation	Intégration des parties prenantes dans les instances techniques	X	X	
	Intégration des parties prenantes dans les instances de pilotage		X	X
	Réalisation de tout ou partie de la collecte par les partenaires et/ou bénéficiaires de l'objet évalué		X	
Outils déployés dans le protocole d'évaluation	Entretiens non directifs ou semi-directifs	X		
	Enquête par questionnaire	X	X	
	Réunion d'information, vote (coloré, hiérarchisé...)	X		
	Suivi de panels		X	
	Groupe de travail		X	X
	Jurys citoyens, conférences de consensus, ateliers d'écriture			X

C. Les débats sur les atouts et limites des évaluations participatives

1. Synthèse des atouts et limites des démarches participatives en évaluation

S'il paraît à première vue légitime et utile d'impliquer les parties prenantes dans les évaluations, les évaluations participatives soulèvent depuis maintenant de nombreuses années des critiques (Politt, 1999) et ont nourri des doutes sur leur capacité à concilier d'une part participation et décision, et d'autre part, ouverture démocratique et rigueur scientifique.

La grille d'analyse sur les contraintes et les vertus de l'évaluation développée par Béatrice et Éric Plottu fournit une bonne synthèse des avantages et limites des évaluations participatives. Ceux-ci se déploient dans cinq domaines : la validité de la démarche, l'utilisation des résultats, le processus de décision, la démocratisation de l'action publique et l'utilité sociale.

Inventaire des principaux courants méthodologiques de l'évaluation participative (Plottu & Plottu, 2009)

1. Validité externe et généralisation des résultats de l'évaluation

(+) Le jugement évaluatif construit à partir d'une multiplicité d'opinions informées confère aux projets évalués une plus grande légitimité.

(-) Associer des acteurs ne possédant aucune compétence et expérience en matière d'évaluation, et n'ayant qu'une vision partielle des enjeux de l'action publique évaluée peut affaiblir la qualité de l'évaluation par rapport à un processus reposant sur une démarche scientifique.

2. Utilisation des résultats de l'évaluation

(+) L'adhésion des acteurs aux conclusions de l'évaluation sera d'autant plus forte qu'ils ont eux-mêmes contribué à leur élaboration. La mise en œuvre des recommandations en sera facilitée.

(-) La participation des parties prenantes peut desservir le processus évaluatif, si l'incompétence et le manque d'expérience des acteurs en matière d'évaluation les conduisent à produire des conclusions de mauvaise qualité qui ne pourront alors pas être utilisées.

3. Co-construction de l'action publique

(+) La mise en évidence entre acteurs des points de convergence et des zones de désaccord vont permettre d'avancer dans la construction collective de décisions.

(-) Le processus participatif peut aboutir au *statu quo* ou à une décision peu ambitieuse et peu novatrice.

4. Contribution à la démocratie participative

(+) L'évaluation participative, en cherchant à donner voix au chapitre à ceux qui sont traditionnellement exclus du débat public, enrichit celui-ci. Par ailleurs, en participant au processus évaluatif, le citoyen se trouve mieux informé et impliqué.

(-) Si la confrontation des points de vue est insuffisamment encadrée, les groupes d'acteurs les plus puissants risquent d'imposer leurs points de vue aux plus faibles. Cela aboutit alors à une situation paradoxale où les plus faibles se trouvent exclus d'un processus dont la finalité était précisément de les faire entendre.

5. Coût de la participation et bénéfice sociétal attendu

(+) Dès lors que les conclusions de l'évaluation auront été largement discutées en amont, on peut s'attendre à ce que leur mise en œuvre suscite moins de résistances. Le coût d'une évaluation participative (information, formation, accompagnement des acteurs) est compensé par les coûts évités liés aux retards et blocages engendrés par un processus non participatif.

(-) L'évaluation participative a un coût souvent jugé prohibitif par rapport à des bénéfices supposés difficilement quantifiables de la participation. De plus, l'évaluation étant un exercice contraint dans le temps, les phases préparatoires sont généralement négligées, l'évaluation participative a alors toutes les chances de ne pas délivrer les bénéfices que l'on en attend.

2. Apports détaillés pour le processus et la qualité de l'évaluation

a. Une démarche qui permet de ne pas passer à côté d'enjeux clés.

Irmgard Bauer et Katie Thomas, rappelant qu'il est encore rare de trouver des évaluations d'impact qui intègrent des critères évaluatifs utiles aux bénéficiaires directs des programmes, déplorent que l'évaluation participative reste souvent synonyme de consultation des parties prenantes au cours du processus évaluatif. Reprenant notamment les travaux de N-T. Yap (1990) sur les évaluations d'impacts environnementaux, elles montrent que la seule consultation des parties prenantes une fois l'évaluation lancée ne suffit pas. En revanche, une démarche intégrant une participation plus prononcée des communautés d'acteurs impliqués dans le programme le permet, en intégrant le retour d'expérience d'usages des bénéficiaires directs, ancrant ainsi l'évaluation dans une réalité (Taylor, 2005).

b. Une validité externe renforcée, malgré un positionnement atypique.

La participation d'une diversité d'acteurs (qui s'accompagne généralement d'une diversité d'opinions) au processus évaluatif confère aux résultats plus de légitimité en raison du caractère collégial et contradictoire des travaux réalisés. B. Plottu et E. Plottu y voient ici un risque d'affaiblissement de la qualité de l'évaluation par rapport à un processus reposant sur des méthodes d'évaluation d'impact plus « scientifiques ». Pourtant, comme le soulignent Eric Davoine et Ludger Deitmer (2009), l'évaluation participative n'a vocation ni à remplacer ni à être comparée avec d'autres formes d'évaluations d'impact. Elle joue plutôt un rôle de complément, en étant particulièrement adaptée « à des projets en réseau, et à des partenariats complexes où les modes de régulation classiques et les instruments de mesure de la performance des organisations partenaires s'avèrent insuffisants ». B. Perret (2008) y voit un intérêt pour permettre à l'ensemble des parties prenantes de mieux identifier les mécanismes de gouvernance et le rôle de chacun, dans un contexte où « le rapport hiérarchique entre gouvernants et gouvernés, sans disparaître, tend à perdre sa clarté face à la démultiplication des lieux de pouvoir et des mécanismes d'influence ».

c. Un processus qui repose entièrement sur les *stakeholders* et les évaluateurs.

Steve Jacob et Laurence Ouvrard (2009) rappellent que, plus que pour les autres méthodes d'évaluation, l'évaluateur se doit de disposer de compétences et savoir-faire propres à la participation, puisque ce dernier se doit de jouer le triple rôle de facilitateur-accompagnateur-appui technique auprès des participants. Sans cette maîtrise, le processus d'évaluation peut s'avérer défaillant et produire des effets contre-productifs. Cette réussite est aussi dépendante de la motivation des acteurs à s'investir dans le processus. La rotation des personnes, les caractères personnels, les intensités inégales de participations (pouvant créer des frustrations dans le groupe), l'insuffisance des éventuels dédommagements, et la participation à des tâches techniques sont autant de facteurs propres au processus évaluatif, et pouvant nuire à cette motivation. Une « dépendance aux acteurs » qui doit être anticipée dès la conception de la démarche.

3. Apports détaillés pour la décision et le changement de l'action publique

a. Une méthode qui semble particulièrement bien adaptée pour évaluer des dispositifs ou des programmes, moins des stratégies de politiques publiques.

Si G. Baron (2001) montre que les évaluations participatives constituent le gage d'une meilleure prise en compte des résultats produits, elles ne sauraient être l'étalon or des démarches d'évaluation. Dans la continuité du débat *formative / summative*, les travaux du Conseil national de l'Évaluation coordonnés par la rapporteure générale Sylvie Trosa (2000) rappellent que l'approche participative s'applique davantage aux évaluations qui portent sur l'amélioration du « comment faire » tandis que l'approche dite scientifique est plus appropriée lorsqu'il s'agit de s'interroger sur la nature du « que faire et pourquoi ? ». L'évaluation participative s'avère en effet plus adéquate lorsque le nombre d'acteurs est limité, les objectifs à atteindre clarifiés, et les règles du jeu acceptées.

Dans un contexte de préparation d'une stratégie, ou d'évaluation sur une politique à fort écho médiatique, l'enjeu est d'abord mis sur la production de données robustes, à même de fournir une légitimité scientifique aux argumentaires des autorités politiques ; et ainsi de minimiser le risque de manipulation de l'évaluation par des intérêts de la communauté d'acteurs constitués. En effet, faire le choix de l'évaluation participative revient aussi à accepter le risque de voir les résultats de l'évaluation refléter les intérêts de la communauté d'acteurs constituée, intérêts qui peuvent être convergents ou divergents avec ceux de l'autorité politique de référence et/ou les éventuels arbitrages préalablement effectués. Comme le souligne B. Perret (2008), « il n'est jamais anodin pour une autorité politique de s'engager dans une évaluation participative car, quelles que soient ses intentions de départ, elle ne peut tricher longtemps avec les résultats sans nuire à sa propre crédibilité ».

b. Entre externalités « démocratiques » et risque de « participation washing ».

Appropriation des enjeux par les acteurs, montée en compétences et « *empowerment* » de ces derniers : si les apports des démarches participatives sont unanimement soulignés dans la littérature, leur matérialisation n'est pas automatique, et n'est jamais garantie (Gujit, 2014). Selon Christopher C. Pollit (2000) cette forme d'évaluation, *a priori* « éthiquement supérieure aux autres », peut même, si elle n'est pas maîtrisée et/ou mise en place de façon non sincère (participation suffisamment « profonde » des acteurs, mise à disposition de moyens pour la réalisation des travaux...) engendrer des effets pervers. Elle peut par exemple contribuer à renforcer les asymétries d'information et les logiques de domination entre acteurs, au détriment notamment des parties prenantes les plus faibles et les moins organisées. Ce constat est partagé par B. Plottu et E. Plottu, qui, tout en insistant sur la question des moyens (coûts jugés prohibitifs au regard des résultats espérés, contraintes temporelles conduisant à négliger la formation et l'accompagnement des acteurs...), soulignent en plus le risque d'aboutir à un « consensus mou » entre acteurs, ou à des recommandations peu novatrices. Enfin, comme le rappellent S. Jacob et L. Ouvrard (2015), « la participation à l'évaluation ne signifie pas automatiquement une plus grande contribution ou une meilleure place dans la prise de décision ».

c. L'intégration des citoyens reste un défi pour l'évaluation participative

Dans la continuité du constat de Perret qui rappelait que, si des acquis importants ont déjà été enregistrés dans l'implication des parties prenantes, la question de la participation citoyenne est plus

complexe, en particulier lorsqu'il s'agit de politiques publiques nationales. Henri Jacot (membre de la Société française de l'évaluation) note qu'elle gagnerait à s'appuyer sur les nouveaux outils technologiques pour valoriser la participation citoyenne.

Selon L. Blondiaux, la conduite du processus évaluatif par des citoyens impartiaux et disposant des outils nécessaires suppose de tirer au sort des citoyens à qui on donnera la mission et les moyens d'enquêter sur l'objet évalué. La procédure du jury citoyen est particulièrement efficace et robuste à cet effet car elle donne le temps au citoyen d'entrer dans la logique des politiques, de s'informer, d'auditionner des experts et, *in fine*, de produire un avis sur ces politiques.

II. L'application de l'évaluation participative aux politiques et systèmes d'éducation : quels enseignements ?

A. L'évaluation participative a trouvé progressivement place dans le champ de l'éducation

Le champ de l'évaluation participative a connu un développement marqué au cours de la décennie passée. Son application aux politiques publiques éducatives reste cependant timide, les préoccupations de la recherche s'intéressant plutôt au renforcement du lien entre évaluation, participation et évaluation. Peu nombreuses sont les recherches à s'inscrire dans une perspective critique de remise en cause de ces démarches dans le champ spécifique de l'éducation. Ce constat peut s'expliquer par le nombre limité de cas d'usage de la méthode et des spécificités nationales liées à la gouvernance des politiques publiques et des systèmes d'éducation. Les travaux inscrits dans une perspective critique portent ainsi plutôt sur la remise en cause de « l'épistémè » de l'évaluation⁴ des systèmes éducatifs, sans pour autant porter directement sur des démarches participatives (Figari, 2012, 2014).

L'évaluation participative en éducation : un champ encore peu investigué par la recherche, particulièrement en France

La recherche en éducation ne s'intéresse toujours que de façon limitée à l'évaluation des systèmes d'éducation, qu'elle soit participative ou non (Duru-Bellat, Jarousse, 2001 ; Manichander 2016). Et pour cause, dans le domaine de la science de l'éducation, la focale est longtemps restée centrée au niveau micro (à l'échelle des élèves, des enseignants) ou méso (à l'échelle de classes ou d'établissements), en s'intéressant plutôt aux procédures d'évaluation au sens de « mesure » (outils d'évaluation de l'apprentissage, de la montée en compétences des acteurs...) et selon des méthodes plutôt quantitatives (Dutercq, 2007 ; Mottier Lopez, 2013).

Ce décalage est en partie expliqué par le fait que la sociologie des politiques éducatives est encore un champ de recherche en construction, et qui peine à intégrer les travaux de science politique et de sociologie produits sur l'évaluation des politiques publiques et son institutionnalisation, invoquant le caractère « trop spécifique » des politiques d'éducation (Pons, 2008). La recherche se focalise ainsi plutôt sur des niveaux infranationaux (les corps d'inspection, les enjeux de régulation entre acteurs, les intermédiaires dans le système éducatif...), et sa portée est limitée par leur caractère souvent descriptif et/ou formatif, les travaux étant pour la plupart produits par les évaluateurs eux-mêmes.

La reconstitution socio-historique de la politique française d'évaluation en éducation (Pons, 2008) permet de saisir pourquoi, en France, l'évaluation participative est peu développée voire quasiment absente des méthodes d'évaluation employées par les évaluateurs, qu'ils soient « officiels » (Ministère de l'Éducation, services de statistiques ministériels et directions affiliées, éventuels prestataires...) ou

⁴ Emprunté à Michel Foucault, ce concept est ici entendu comme se rapportant à l'ensemble des connaissances et savoirs propres à l'évaluation.

« latentes » (au sens où ils ne disposent pas de mandat officiel : Cour des comptes, OCDE, IEA⁵, INRP⁶, IREDU⁷). Si, pendant un temps, une gouvernance « douce » de l'évaluation et le « flou » autour de ses méthodes et finalités a permis à l'évaluation de se développer, l'absence de gouvernance affirmée et pérenne de l'évaluation n'a pas incité les évaluateurs à renouveler leurs pratiques, à faire preuve d'innovation. Bien au contraire, cela a encouragé une forme de « permanence et de rationalisation » de méthodes « anciennes ». Les travaux d'Agnès van Zanten (2008, 2014), membre du Laboratoire interdisciplinaire en évaluation des politiques publiques (LIEPP) de Sciences Po, appuient ce constat. Elle explique que le caractère « charismatique » de la régulation du système éducatif en France et la prédominance d'acteurs centralisés viennent entraver le développement de nouvelles méthodes de production de connaissances. Des initiatives sont toutefois observées. La méthode M.O.D.E. constitue une des tentatives les plus significatives de formalisation d'une méthode d'évaluation participative « à la française ». Des initiatives participatives, à l'instar de celles du Cnesco ou plus récemment du cadre d'auto-évaluation partagée du Conseil d'évaluation de l'école (CEE)⁸ ont pu être développées, sans que ces dernières puissent réellement être reliées à l'évaluation participative telle que pratiquée dans d'autres champs.

Dans une perspective plus internationale, le domaine de l'éducation n'est par ailleurs pas épargné par la diffusion des principes du *New Public Management* : impératif de reddition de comptes, gouvernance par la performance et généralisation des indicateurs quantitatifs de résultats. Ce contexte contribue davantage à mettre l'accent sur les outils de mesure des résultats et des impacts. Il focalise l'attention sur des dispositifs concrets et des programmes circonscrits (le plus souvent des expérimentation), dans une logique de court-terme, au détriment de démarches plus longues et macrosociologique d'évaluation des politiques publiques. La focalisation sur les indicateurs chiffrés et le *reporting* immédiat obère aussi la réflexion sur les nouvelles méthodes d'évaluation. Comme le note Jennifer Greene (2012) « *the old American adage of what gets measured is what counts is no more true than today's times* ».

De premiers retours d'expérience d'application des méthodes font toutefois état d'un intérêt réel pour la pratique de l'évaluation participative en éducation, avec des effets et des conditions d'atteinte identifiés. Certains d'entre eux apparaissent comme spécifiques au champ de l'éducation.

1. Des effets observés qui témoignent d'une utilité certaine pour la pratique

Dès les années 1990, Lorna M. Earl et J. Bradley Cousins (1992) s'intéressent aux effets de la participation des acteurs dans l'évaluation des systèmes d'éducation. À travers une revue systématique de 26 évaluations participatives de systèmes ou de dispositifs éducatifs réalisées entre 1987 et 1992, ils démontrent que ces démarches ont un certain nombre d'effets qu'ils classent en six catégories. La mise en regard de ces catégories par rapport aux effets précédemment listés fait apparaître deux effets spécifiques au champ des systèmes éducatifs : un effet sur la diffusion et

⁵ *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*

⁶ Institut national de recherche pédagogique, remplacé depuis 2011 par l'Institut français de l'éducation (Ifé)

⁷ Institut de recherche sur l'éducation

⁸ Créé par la loi du 29 juillet 2019, le Conseil d'évaluation de l'école est chargé d'évaluer l'organisation et les résultats de l'enseignement scolaire. Il a défini depuis 2020 un cadre méthodologique et des outils pour l'auto-évaluation des établissements, dont il est le garant de la qualité et de leur synthèse.

l'utilisation de savoirs théoriques au sein du corps enseignant ; une incidence positive sur les partenariats entre les établissements d'enseignement secondaire et supérieur.

Tableau 5 : Effets de la mise en place d'évaluations participatives dans le champ des politiques éducatives, d'après Lorna M. Earl et J-B. Cousins (1992)

Effets identifiés	Description succincte
<i>a. Conception of use</i>	L'évaluation n'est pas qu'une simple aide à la décision, mais contribue à légitimer les résultats et à faire approprier ses résultats.
<i>b. Linkage on the use of research</i>	Le processus collaboratif permet une meilleure administration de la preuve, davantage de liens sont tissés entre les décideurs et les chercheurs.
<i>c. Linkage on the use of disseminated and other knowledge</i>	Effet d'apprentissage induit par le fait que les acteurs parties prenantes (notamment les enseignants) sont tirés hors de leur zone de confort. Les auteurs constatent que suite à leur participation, ces derniers s'intéressent davantage aux savoirs théoriques, et ont une influence sur la motivation des élèves (<i>increase engagement</i>).
<i>d. Training in research</i>	Plus de volonté des parties prenantes de développer leurs savoir-faire, volonté d'utiliser davantage les travaux de la recherche (peu d'études le confirment).
<i>e. School - university partnerships</i>	Les partenariats sont de meilleure qualité, mieux organisés, avec un meilleur système de gouvernance et des instances qui permettent la participation de tous les professionnels de l'organisation.
<i>f. Internal evaluation</i>	Meilleure acceptation des procédures de contrôle ou d'audits, vues comme des démarches constructives et positives. Dans la lignée des travaux de Zieganh, les auteurs confirment que les évaluations participatives permettent d'améliorer la qualité des évaluations internes, en renforçant les liens entre les personnes en charge d'un programme et les évaluateurs (souvent cloisonnés, peu d'interactions).

Plus récemment, Jennifer Greene (2012) souligne l'intérêt de la mise en place de ce qu'elle définit comme des démarches d'évaluation mixtes incluant des composantes participatives. Elle note un effet significatif en termes de circulation internationale des connaissances produites dans le cadre d'évaluations participatives en éducation, visible à plusieurs dimensions : apprentissage, compréhension et diffusion de bonnes pratiques ; import et traduction d'idées nouvelles en phase avec les besoins locaux ; préservation de modèles d'éducatrices locales, lutte contre l'internationalisation et l'uniformisation des systèmes. L'évaluation participative est pour elle une pratique sociale qui diffuse des valeurs de tolérance, de respect et de dialogue (un enjeu déterminant dans des contextes de pays en conflits selon l'EPPI⁹, 2014) ; tout en produisant un sens commun et des connaissances utiles pour l'amélioration du système d'éducation. En permettant à l'évaluateur de mettre en perspective ses critères d'évaluation avec ceux des acteurs locaux, l'évaluation produit ainsi des résultats et des préconisations en phase avec les cultures locales et leurs rationalités. En ce sens,

⁹ L'Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre est un organisme de recherche rattaché à l'Unité de recherche en sciences sociales de l'Institute of Education de l'Université de Londres.

le modèle est particulièrement adapté pour l'évaluation de politiques publiques éducatives dans les pays en voie de développement. Ces méthodes sont aussi un moyen de répondre aux « lacunes d'évaluation » des impacts des programmes d'aide au développement, en proposant une alternative aux « évaluations d'impact expérimentales sophistiquées avec contrefactuels », souvent focalisées sur « une vision simplifiée des impacts de l'intervention » (intérêt centré sur les résultats mesurables). Dans un contexte de conflits, l'EEPI* (2014) note qu'une évaluation qui intègre une dimension participative permet de rapprocher les spécialistes des acteurs locaux, et ainsi éviter les démarches conduites en silo ; de même qu'une meilleure mise en œuvre des recommandations.

2. Les conditions de production des effets identifiées dans le champ de l'éducation

Les travaux de Lorna M. Earl et J. Bradley Cousins (1992) mettent en avant deux principaux types de conditions préalables à la production des effets et observés dans la plupart des 26 cas qu'ils étudient. D'une part, côté autorité publique commanditaire de l'évaluation, l'évaluation doit être lancée avec l'idée d'enrichir / ajuster / réorienter l'intervention. Sur ce point, les auteurs insistent sur la nécessité de penser dès le début de la démarche les modalités de diffusion, appropriation et capitalisation des résultats. Un temps et des ressources suffisantes doivent être octroyés pour la conduite de l'étude. Les participants, qui n'ont pas à être experts du sujet mais *a minima* être familiers de l'objet évalué, doivent être motivés et non contraints de prendre part à l'évaluation. D'autre part, du côté des évaluateurs, l'accent est mis essentiellement sur la posture et leurs compétences : accessibilité pour répondre aux impératifs de la démarche (être disponibles pour les participants) ; avoir les moyens humains et financiers pour assumer la mission ; bonne pédagogie, sensibilité aux processus d'apprentissage des adultes ; motivation à participer ; tolérance à l'imperfection.

Lucie Mottier Lopez (2013), s'appuyant sur les travaux qu'elle a pu réaliser avec Gérard Figari (2012), propose un élargissement des concepts théoriques usuellement employés pour expliquer le développement – ou non développement des pratiques évaluatives en éducation. Ce faisant, elle offre une vision axée sur les « valeurs » de l'évaluation participative à réunir préalablement à sa mise en œuvre pour garantir son succès : la volonté de ne jamais prendre l'autre comme un « objet d'évaluation » ; la mise en place d'une « relation évaluative » de collaboration qui repose sur une interdépendance « positive » (poursuite de buts communs et partagés). Reprenant les travaux de E. Wenger (1998), l'auteur explicite les conditions pour que ces valeurs se traduisent concrètement dans le processus évaluatif : **1)** un engagement mutuel qui se traduit par la production commune du sens de l'évaluation (cibler les questions, définir les termes du référentiel...) ; **2)** l'inscription dans une entreprise commune, qui ne se limite pas à l'objectif final mais aussi à la (re)définition des conditions pour l'atteindre ; **3)** la construction d'un répertoire partagé pour nourrir le sentiment d'appartenance au projet évaluatif (langage, symboles, sigles, outils, routines...). Elle insiste enfin, comme L-M. Earl et J-B. Cousins, sur la dimension professionnelle de la démarche, et la nécessité de disposer d'évaluateurs qui mobilisent une démarche d'évaluation robuste (différents moments et outils de collecte, croisement des données, explication des théories d'interprétation mobilisées, croisement des points de vue dans l'analyse) appuyée sur un référentiel de jugement composé de critères et d'indicateurs (Figari et Tourmen, 2014).

B. Analyse de six études de cas d'évaluations participatives en éducation

Les évaluations participatives étudiées ont été sélectionnées selon des critères de diversité, principalement dans la méthode employée. Une attention particulière a été portée à la mise en exergue de cas qui portent sur des objets, temporalités et périmètres différents, sans se limiter aux frontières nationales.

1. L'évaluation collaborative de l'initiative *Grow for Success* (Eversole, 2020), États-Unis

Cette évaluation se déroule dans un grand district scolaire urbain du sud-est des États-Unis. Ce district a commencé à mettre en œuvre l'initiative *Grow for Success* au cours de l'année scolaire 2014-2015 afin d'améliorer le climat scolaire et les résultats académiques de cinq écoles élémentaires considérées comme peu performantes.

Pour atteindre ces objectifs, le programme *Grow for Success* comprenait les éléments suivants : présence d'un intervenant « para-professionnel » dans chaque classe en tant que partenaire d'enseignement, personnel supplémentaire dédié aux services aux élèves, soutiens supplémentaires à destination des familles, accès renforcé aux programmes extrascolaires et une formation pour les directeurs et autres membres du personnel de direction de l'école, dispensée par un organisme de conseil externe.

Dans les cinq écoles où était appliquée l'initiative *Grow for Success*, l'évaluation revêtait un rôle central dans la mesure où ces écoles étaient menacées d'être reprises en main par l'État sans une amélioration nette des résultats des élèves. Aux États-Unis, les mandats fédéraux exigent en effet que les écoles qui ne font pas de progrès annuels suffisants aux tests académiques reçoivent des sanctions pour s'améliorer.

La portée de l'évaluation était large. L'évaluation portait à la fois sur les résultats scolaires, le comportement des élèves, le soutien au leadership (c'est-à-dire les directeurs, les directeurs adjoints, les coaches pédagogiques), le soutien au personnel pédagogique et l'engagement des familles.

L'équipe d'évaluation composée de chercheurs et de consultants a utilisé les normes d'évaluation des programmes élaborées par le *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE) et s'est inscrite dans le cadre d'analyse de la *Collaborative Approach to Evaluation* (CAE) développé par Shulha *et al.* (2016) qu'elle a permis de mettre en pratique et de tester. Le retour d'expérience concerne dès lors tout autant les résultats de l'évaluation que les modalités et conditions d'application de la méthode.

La démarche a mobilisé des méthodes qualitatives et quantitatives comprenant des groupes de discussion et des entretiens avec le personnel de l'école, des observations en classe à l'aide d'une grille d'observation élaborée en collaboration avec les parties prenantes, des enquêtes par questionnaire, des comparaisons d'une année sur l'autre des résultats des élèves aux tests académiques et d'autres indicateurs de performance scolaire.

Si les résultats et apports de cette approche pour la production de connaissance ou pour les publics ne sont pas mentionnés dans l'article d'Eversole, le retour d'expérience se concentre sur l'intérêt de la CAE du point de vue de la pratique évaluative. La CAE permet ainsi les trois apports suivants : 1) une

meilleure considération de l'ensemble du processus évaluatif 2) un renforcement de la qualité des pratiques (car basées sur des standards reconnus) 3) une plus grande flexibilité et adaptabilité par rapport à la variété des contextes d'évaluation.

Elle n'est toutefois pas exempte de faiblesses et d'axes d'améliorations perçus : 1) des principes pas toujours clairs ou faciles à interpréter (notamment les facteurs de soutien au début de l'évaluation) 2) des limites difficiles à apprécier entre ce qui relève du contexte de l'évaluation et ce qui relève des responsabilités de l'évaluateur (la position de l'évaluateur en tant qu'« ami critique et facilitateur » est essentielle au succès des évaluations mais aussi la bonne compréhension de ce rôle par les parties prenantes).

2. Le cycle d'enquête collaborative pour mettre en œuvre les évaluations de la réforme *No Child Left Behind* (Rallis & Militello 2009), États-Unis

Dans leur étude de cas, Sharon Rallis et Matthew Militello proposent d'appliquer une approche globale pour aider les établissements et les acteurs de l'éducation américains à faire face aux nouvelles responsabilités de *reporting* et d'évaluation transférées au niveau local (aux districts et aux écoles) par la réforme éducative *No Child Left Behind* (2002).

Leur approche cherche à s'appuyer sur la mise en place d'une communauté de pratiques permettant d'assurer la mise en œuvre de la réforme et des nouvelles responsabilités administratives et pédagogiques incombant aux établissements scolaires : application de nouvelles normes de suivi, remontée d'indicateurs, auto-évaluations... Pour ce faire, est créé un réseau d'une douzaine de responsables de districts du Connecticut (*Connecticut Superintendents Network*) qui, durant six années, vont travailler selon la démarche qualifiée de « cycle d'enquête collaborative » inspirée des méthodes développées par S. Rallis et MacMullen (2000). Concrètement, les participants de ce réseau se réunissent régulièrement pour tenter de répondre successivement à des questions simples : *que peut-on faire différemment ? Quels résultats souhaitons-nous atteindre ? Quelle action entreprendre pour cela ? Quelles données recueillir pour analyser l'action ? Est-ce que l'action marche ?*). Concrètement, les activités suivantes sont proposées aux membres de ce réseau :

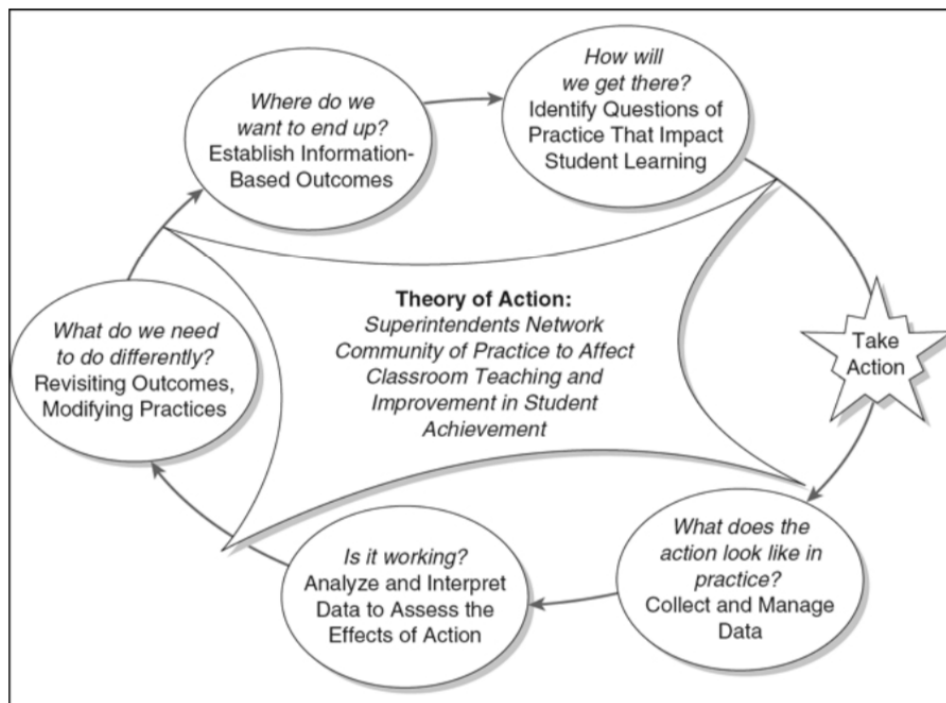
- Ils établissent d'abord la liste des résultats dont la responsabilité peut être acceptée par les parties prenantes ;
- Ils identifient les questions importantes concernant l'apprentissage des élèves ;
- Ils collectent et gèrent les données dérivées de l'évaluation des performances ;
- Ils analysent les données à la lumière des résultats souhaités et interprètent les informations à la lumière des objectifs de l'école ;
- Ils effectuent des mesures sur la base des connaissances acquises ;
- Ils évaluent les effets de l'action.

Les résultats de cette démarche de recherche-action sont positifs et confirment l'apport d'une approche par le « cycle d'enquête » lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre des démarches d'évaluation. L'étude montre en effet que les directeurs d'écoles et responsables (superintendants) impliqués dans ce type d'approche sont plus à l'écoute de l'environnement, adaptent les procédures, acceptent mieux la critique et tendent davantage à développer de nouvelles pratiques. Les auteurs démontrent

également que cette méthode d'évaluation itérative à travers laquelle les solutions sont testées et réexaminées contribue à améliorer les conditions d'apprentissage des élèves.

En revanche la démarche se confronte à la question des données de terrain et les effets ne diffusent pas au-delà de la communauté de pratiques

Figure 3 : Illustration de la méthode de questionnement collaboratif du *Connecticut Superintendents Network*



3. L'évaluation participative de l'action L.I.R.E¹⁰ (S. Rayna & O. Baudelot, 2011), France

Cette évaluation a été menée par des chercheurs du CRESAS¹¹ et du Laboratoire EXPERICE¹² dans le sillage de leurs travaux précédents et construite en réponse aux évaluations « externes », supposées être objectives en raison de l'extériorité des évaluateurs qui en sont chargés, et aux évaluations « internes » (ou « auto-évaluations ») jugées subjectives, l'option de l'évaluation « participative » (ou « auto-évaluation supervisée de l'extérieur »), fondée sur la participation conjointe des évaluateurs et des évalués, est aujourd'hui recommandée par nombre de méthodologues.

Les principaux atouts mis en avant pour justifier l'approche participative résident dans la collaboration de personnes faisant partie du groupe évalué et de personnes extérieures à chacune des étapes du processus. Cette démarche vise à produire des savoirs plus précis et plus complets (grâce au

¹⁰ L'association *Le Livre pour l'insertion et le refus de l'exclusion* (L.I.R.E) a été créée à Paris en 1998 pour favoriser l'éveil à la lecture pour les publics les plus éloignés, en partenariat avec des structures parisiennes de la petite enfance, de la santé, du social et de la culture.

¹¹ Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (<https://www.irdp.ch/institut/cresas-centre-recherche-education-specialisee-1480.html>)

¹² Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation (<https://experice.univ-paris13.fr/presentation/>)

croisement des points de vue, expériences, savoirs et compétences de chacun), des effets formateurs pour les évaluateurs comme pour les parties prenantes, une plus grande richesse des savoirs produits, liée à plus d'inattendu, avec une meilleure appropriation des résultats de l'évaluation de la pratique évaluative « répertoire de pratiques » (Rogoff et coll., 2007), qui devient transférable pour la suite de leurs actions.

Il s'agit d'une démarche méthodologique menée sur le long cours, entre 2005 et 2009 et impliquant les acteurs de l'association LIRE tout au long du processus :

- Déconstruction-reconstruction de la vision et des objectifs de l'action évaluée via des questionnaires complétés par les acteurs de l'association ;
- Construction collective d'indicateurs partagés : trois types d'indicateurs : effets observés (pour mesurer l'impact) ; indicateurs relatifs aux contextes de l'action (pour vérifier la légitimité du choix de ce lieu d'intervention par rapport aux objectifs et identifier les facteurs favorables et les obstacles à l'action) et des indicateurs de mise en œuvre (modalités, conditions, pratiques...) ;
- Co-élaboration de questionnaires aux acteurs de la petite enfance (PMI et RAM)¹³
- 147 vérifications et tests associant les acteurs de l'association.

La posture des évaluateurs insiste sur les dimensions de compagnonnage (plutôt que de pilotage), d'animation.

Trois principaux enseignements ressortent de cette démarche originale :

- Elle a permis d'abord une transformation des regards et des pratiques (comme par exemple la perception sur la problématique de l'illettrisme) ;
- Elle a favorisé une implication croissante des acteurs et a renforcé leur pouvoir d'agir (étant à la fois co-acteurs et co-auteurs de l'évaluation) ;
- Elle s'est traduite par la co-production de savoirs et le transfert de connaissances entre les différentes personnes impliquées dans la démarche d'évaluation (savoirs sur l'objet livre, connaissance sur la qualité littéraire...).

4. L'évaluation participative des politiques d'éducation préscolaire : le dispositif « Envie de bouger » (Pirard, 2010), Belgique

Cette évaluation s'inscrit dans un contexte de débat autour des critères d'appréciation de la « qualité d'accueil », avec d'un côté les tenants d'une qualité « normative » (standards de références, objectivation et quantification possible) ; et de l'autre les tenants d'une qualité « relative » (prendre en compte le contexte, les valeurs, la subjectivité). Dans la perspective d'aboutir à une définition partagée et appropriée d'une des composantes de cette qualité d'accueil, l'Office national de l'Enfance belge s'est engagé, avec l'appui d'une universitaire, dans une démarche d'évaluation inspirée du modèle collaboratif et de l'évaluation « régulatrice ». Outre sa dimension participative, cette évaluation se distingue par deux partis pris : la réalisation de la collecte de données par les participants (uniquement qualitatives, via observations, entretiens) et l'intégration d'une dimension

¹³ PMI : Protection maternelle et infantile ; RAM : Réseaux d'assistantes maternelles

« prototypage » des pistes d'actions proposées à l'issue de l'évaluation, éprouvées par les participants eux-mêmes.

Les caractéristiques de cette évaluation, issues pour partie des recommandations du réseau Enfant d'Europe, en font une démarche à part et plutôt innovante dans le domaine de l'évaluation participative. Au total, cinq équipes d'évaluation composées de professionnels du secteur ont été constituées, et réparties, selon leurs envies, sur au moins une composante de l'action évaluée. Une des conditions de réussite de la démarche a été de définir en amont des conditions de participation flexibles : les membres de chaque équipe avaient le choix de participer uniquement à quelques séances, ou s'impliquer plus en profondeur dans la collecte de données. Chaque équipe a ainsi pu trouver le mode d'implication qui lui convenait le mieux, permettant ainsi d'attirer de nouveaux profils dans ces équipes. La tenue d'échanges réguliers inter-équipes a permis la préservation de leur motivation.

L'encadrement des participants a été assuré tout au long de la démarche par l'intervention d'une personne ressource experte : au moment du lancement pour sensibiliser aux enjeux ; au cours de la démarche pour élargir le débat et répondre à d'éventuelles questions ; à la fin de la démarche comme « témoin privilégié » pour challenger les propositions. Une équipe encadrante (dont la composition n'est pas détaillée) était là pour faire le lien entre les idées échangées (fonction de mémoire collective), apporter des éléments d'information pendant les débats (fonction ressource), et proposer des reformulations, rappeler l'objectif (fonction de recadrage).

En plus d'avoir permis une transformation de l'image de l'enfant pour les professionnels, un inter-apprentissage entre collègues et l'amélioration des conditions éducatives (les professionnels revoient leur propre rôle d'accompagnement des enfants), et l'apport de solutions concrètes et opérationnelles aux décideurs, la démarche a produit des effets qui vont au-delà de son périmètre initial. En outre, l'évaluation a abouti à la mise en place d'ateliers permettant d'aborder des problématiques apparues au cours de l'évaluation et qui, de l'avis des équipes et des encadrants, nécessitaient un approfondissement *ad hoc* (travail avec les familles qui ne partagent pas la même vision de l'éducation ni les mêmes valeurs ; un travail sur les compétences des puéricultrices initié avec l'école de la région et l'ONE ; la mise en place de temps d'échange avec les autres acteurs du territoire pour échanger de façon collective sur des sujets comme la santé du jeune enfant).

Trois enseignements ressortent pour la reproductibilité de cette approche : **1)** offrir aux professionnels qui travaillent dans des environnements culturels différents des balises, un cadre, sans imposer une seule bonne façon de faire l'évaluation ; **2)** proposer différentes démarches avec différents outils rigoureux mais en veillant à y intégrer une dimension participative (récits, vidéos) ; **3)** inciter les professionnels à « se mettre en recherche » : co-construction de savoirs, analyses argumentées qui tiennent compte des réalités du terrain et du point de vue des partenaires, auto-questionnement des pratiques.

5. L'évaluation participative de l'intervention d'*Education For Life* (Roy V. Abes, 2004), Philippines

L'organisation non gouvernementale *Education For Life* intervient aux Philippines à travers différentes activités d'enseignement, dont la principale est *Paaralang Bayan*, un programme de formation au leadership destiné aux populations locales. Bien que le programme ait déjà fait l'objet d'évaluations,

l'ONG s'interrogeait sur la capacité de ces évaluations à mesurer réellement et avec précision l'impact du programme sur les populations. C'est en prenant appui sur ce constat qu'a été décidé de déployer une méthode d'évaluation participative qui se rapproche des méthodes d'inclusion des communautés autochtones formalisées quelques années plus tard par dans les travaux de J. LaFrance et R. Nichols (2008).

L'évaluation a associé aussi bien les communautés de personnes formées, des organisations locales partenaires que les membres de l'ONG. Un des caractères originaux se situe dans l'inclusion de deux groupes : un groupe de 24 bénéficiaires du programme de formation, chargé de l'évaluation et formé aux méthodes et principes de l'évaluation participative ; et l'association d'un groupe de 24 non-bénéficiaires comme groupe de référence qui a été questionné durant la démarche. Les méthodes de collecte de données ont été mises au point par les organisations locales partenaires afin de tenir compte de la culture et de la langue locales qui a ses propres spécificités (poser des questions selon une méthode spécifique, mise en place de focus groupes sous forme de discussion dirigée, narration de récits...). Sur ce point, le recours à la psychologie « philippine », une science de la psychologie construite pour répondre à la non-adaptation de la psychologie « occidentale » aux cultures autochtones (Pe-pua, Protacio-Marcelino, 2000), a été déterminant pour peaufiner le déploiement des méthodes.

Les bénéficiaires ont eux-mêmes défini les indicateurs à investiguer, et réalisé différentes étapes de collecte et d'analyse de données suivant la méthode des « principaux juges » (regroupement et étiquetage des données, à condition qu'au moins trois participants l'approuvent, puis test auprès des communautés).

Plusieurs enseignements ressortent de cette évaluation :

- La définition d'une méthode en concertation avec les acteurs locaux a permis l'élaboration d'outils de collectes appropriés et appropriables par les bénéficiaires-évaluateurs et les communautés locales.
- La réalisation de la collecte par les bénéficiaires a permis de recueillir des données plus robustes que celles qu'auraient pu recueillir les employés de l'ONG ou d'autres évaluateurs qui ne partageraient pas la culture locale.
- Le processus de l'analyse des données a permis aux leaders-chercheurs d'apprendre des choses les uns sur les autres, sur eux-mêmes, et d'apprendre sur la façon dont ils étaient perçus par les communautés.
- Les communautés interrogées ont eu l'occasion d'aborder des sujets qui n'étaient jamais discutés, comme l'égalité entre les sexes ou encore la démocratie.
- Plusieurs contraintes sont notées par Roy V. Abes : la formation des bénéficiaires à l'évaluation participative est perçue comme trop courte pour leur permettre d'acquérir pleinement les méthodes de l'animation de discussions de groupes, de synthèse et d'analyse ; des données ont pu être perdues dans les différentes étapes de remontée et de partage d'information ; la seule évaluation participative n'est pas suffisante pour réaliser une évaluation complète des impacts de l'intervention.

Enfin, deux éléments complémentaires, non directement abordés, peuvent être soulignés : tous les bénéficiaires volontaires n'ont pas pu participer à l'évaluation, ce qui pose la question de la gestion

des éventuelles déceptions ou des sentiments frustrations ; les bénéficiaires-évaluateurs n'ont pas été intégrés aux étapes finales de l'évaluation (structuration du rapport, présentation des résultats), limitant le caractère participatif de la démarche.

6. La conférence de consensus « nombres et opérations : premiers apprentissages à l'école primaire » (Cnesco, 2015)

La conférence organisée par le Cnesco et l'IFE/ENS de Lyon sur le thème de l'apprentissage du calcul est la deuxième du genre à employer la méthode Cnesco d'évaluation participative et scientifique.

Le choix de faire porter cette conférence sur les « nombres et les opérations » résultait en grande partie de la publication en 2012 des résultats de l'enquête PISA qui, parmi les 65 pays analysés, avait placé la France en milieu de tableau concernant l'apprentissage des mathématiques, un résultat moins bon qu'en 2003. Ces résultats confirmaient ceux des évaluations nationales et ceux des recherches existantes à l'époque qui soulignaient de réelles limites pour l'enseignement du calcul au niveau primaire et secondaire inférieur (collège) en France, en partie liées à des lacunes dans la formation des enseignants. Le processus global de la conférence s'est déroulé sur 15 mois, de septembre 2014 à décembre 2015, ce qui a permis mettre en œuvre les 5 étapes de la méthode Cnesco : de la synthèse des résultats des évaluations disponibles et de l'élaboration des questions avec le comité avec le comité d'organisation jusqu'au suivi des recommandations formulées par les membres du jury.

Avant la conférence, l'équipe du Cnesco avait pris le temps de préparer sa méthodologie de conférence de consensus, basée sur les meilleures pratiques existantes (au sein d'une abondante littérature de recherche, provenant en grande partie des domaines des sciences de l'éducation et des neurosciences). Une des autres spécificités de l'approche du Cnesco est la désignation d'un « président de la conférence », qui joue un rôle très actif, notamment dans la préparation de la conférence. Pour cette conférence, Michel Fayol, un universitaire spécialisé dans la psychologie du développement, en particulier dans l'apprentissage du langage et du calcul, a été nommé dès le début du processus. Il a non seulement aidé le comité d'organisation, mais a également produit un rapport synthétisant les recherches disponibles sur la thématique. Un comité d'organisation a rassemblé quinze personnes représentant les principales parties prenantes nationales - le ministère de l'Éducation nationale (y compris ses services statistiques), l'Inspection générale de l'Éducation nationale - ainsi qu'un certain nombre de chercheurs de premier plan. Le comité combine donc des acteurs nationaux (dont l'adhésion est considérée comme déterminante pour le succès de la conférence) et l'expertise de spécialistes du domaine. Ce comité s'est réuni à trois reprises avant la conférence : pour déterminer le périmètre de la conférence et ses principales questions, pour établir la liste des experts à auditionner et pour élaborer le planning des auditions. Le recrutement des membres du jury de la conférence s'est appuyé sur un appel à candidatures ouvert via *Le Café pédagogique*, un réseau en ligne pour les professionnels de l'éducation. Un échantillon stratifié de candidats a ensuite été sélectionné, afin de s'assurer que différents types de professionnels et de parents étaient représentés. Un dernier examen des profils des candidats a ensuite été réalisé afin de s'assurer de l'équilibre du panel et de l'absence de représentations préconçues parmi les participants.

Au total, le jury, présidé par Jacques Grégoire, docteur en psychologie et professeur à l'Université catholique de Louvain en Belgique, comptait 18 membres : professionnels issus de tous les niveaux du système éducatif (enseignants, chefs d'établissement, inspecteurs, fonctionnaires des services

éducatifs locaux), un responsable de la formation des enseignants, un représentant d'une association d'éducation et deux parents. L'objectif de ce recrutement était de s'assurer que la conférence produise des recommandations concrètes pour le système éducatif. Après une phase de délibération et de décision, ce jury a abouti à la formalisation d'une vingtaine de recommandations. Ces dernières ont fait l'objet d'un suivi sur une année pleine intégré aux missions du Cnesco. Au-delà, la participation à cette expérience a permis aux membres du jury de faire évoluer leur perception sur les premiers apprentissages et plus largement sur le système scolaire.

Un des facteurs de réussite de ce travail, qui a fait l'objet de suites sur le plan législatif, réside dans l'intégration le plus en amont possible de la communication (cette conférence de consensus a ainsi donné lieu à 58 articles et sujets dans la presse). Parmi les axes d'amélioration pointés par le Cnesco sur cette démarche, dont le coût externe est estimé entre 45 000 et 65 000 euros, figure la nécessité de dédier davantage de temps aux étapes de délibération et de formulation des recommandations.

Synthèse des cas d'études

Le Tableau 6 présente de façon transversale les caractéristiques, valeurs ajoutées et limites de la méthode participative pour les six cas étudiés :

Tableau 6 : Synthèse des enseignements des 6 cas étudiés

	Cas n°1 – <i>Grow for Success,</i> Etats-Unis	Cas n°2 - <i>No Child Left Behind,</i> Etats-Unis	Cas n°3 - Action LIRE, France	Cas n°4 - Dispositif « envie de bouger », Belgique	Cas n°5 -Intervention <i>d'Education For Life,</i> Philippines	Cas n°6 - Conférence consensus Cnesco école primaire, France
Cadre théorique	<i>Collaborative Approach to Evaluation</i> (CAE)	<i>Collaborative Approach to Evaluation</i> (CAE)	<i>Participatory Evaluation</i>	<i>Empowerment Evaluation, Utilization-Focused</i>	Inclusion des communautés	Méthode « Cnesco », <i>Participatory Action Research</i>
Méthode(s) mobilisée(s)	Mixte : Entretiens individuels et collectifs, observations, enquête par questionnaire, comparaison d'indicateurs	Mixte : mise en place d'un « cycle d'enquête collaborative »	Mixte : essentiellement enquête via questionnaires	Exclusivement qualitative : observations participantes, entretiens, récits vidéo Constitution d'équipes et répartition des tâches	Exclusivement qualitative : observations, entretiens semi-directifs individuels et groupés	Revue de littérature scientifique soumise à un panel de professionnels recourant à des auditions
Pluralité des parties prenantes	Chercheurs et consultants Correspondant dans chaque classe	Chercheurs Élèves via l'enquête	Membres de l'association	Professionnels du secteur et une universitaire	Bénéficiaires et partenaires de la mise en œuvre	Professionnels et acteurs de terrains
Niveau d'association des parties prenantes	Indirect : consultation des opérateurs et bénéficiaires	Indirect : à travers le cycle d'enquête	Direct et indirect : cadrage de l'évaluation et construction enquête ; mais conduite par évaluateurs.	Direct : collecte des données, analyse, formulation et test des préconisations	Direct : Réalisation de l'évaluation : cadrage, collecte des données et première analyse	Direct et indirect : Auditions et élaboration de recommandations
Valeur ajoutée du processus participatif à l'évaluation	Renforcement de la qualité du processus et des résultats, meilleure prise en compte du contexte Crédibilité de l'évaluation	Élaboration, tester et réexamen des pistes d'action	Productions de nouveaux savoirs ou précisions de savoirs existants Appropriation des résultats de l'évaluation	Apports de solutions concrètes et opérationnelles au décideur	Récolte et interprétation des données de meilleure qualité Crédibilité de l'évaluation auprès des communautés	Délibération sur des sujets controversés Rendre les résultats des évaluations utiles et exploitables par les acteurs de terrain
Valeur ajoutée du processus participatif pour les parties prenantes	<i>Non mentionné</i>	Apprentissage et résultats éducatifs des élèves améliorés	Transformation des pratiques professionnelles et acquisition de savoirs ; Meilleure implication des acteurs	Transformation des perceptions sur leurs pratiques professionnelles	Montée en compétences, adaptation posture dans les communautés	Montée en compétence Responsabilisation Transformation des perceptions des participants
Facteurs de réussite / point d'attention	Position de l'évaluateur en tant qu' « ami critique et facilitateur » essentielle au succès des évaluations mais aussi la bonne compréhension de ce rôle par les parties prenantes	Cycle d'enquête vertueux pour le test et la redéfinition de pistes d'actions	Position de l'évaluateur comme animateur, compagnonnage	Appui sur une personne experte ressource ; évaluateur comme facilitateurs Flexibilité sur le niveau d'engagement Poursuite des travaux au-delà de l'évaluation	Implication de partenaires locaux pour concevoir des outils de collecte adaptés aux cultures locales Recueil de données moins rigoureux que si réalisé par des évaluateurs	Revue de la littérature scientifique large et internationale Intégration de la communication en amont (stratégie média) Mise en place d'un comité d'organisation

Conclusion et propositions

En guise de conclusion, plusieurs enseignements peuvent être tirés de cette revue de littérature. Ces derniers, synthétisés dans les points suivants, ont vocation à alimenter les discussions à venir sur les conditions et défis du développement de l'évaluation participative dans le champ de l'éducation.

L'évaluation participative apparaît tout d'abord comme un levier d'*empowerment* et de pouvoir d'agir pour ceux qui contribuent à la démarche. La plupart des travaux et des initiatives sont avant tout conduits dans le but de faciliter le dialogue et l'implication de l'ensemble des acteurs du système éducatif. Cela explique que l'on retrouve dans le domaine de nombreux dispositifs participatifs qui usent de l'évaluation pour organiser les échanges entre acteurs, plus que pour fonder un jugement évaluatif en tant que tel.

Dans cette logique, l'évaluation participative est également utilisée comme un élément de *policy making* pour enrôler les parties prenantes dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives, notamment dans des contextes de réformes ou dans la recherche de solutions politiques nouvelles dans des situations auxquelles ne peuvent pas répondre les modes classiques d'étude et d'analyse. Ce potentiel d'innovation est néanmoins peu visible dans les suites données à ces démarches, et ne débouche que dans de rares cas sur la mise en œuvre de propositions concrètes.

En revanche, la littérature montre que l'apport des évaluations participatives concernant les enjeux de gouvernance des politiques éducatives et la capacité de ces formes d'évaluation à peser sur les processus de décision et à transformer les modes d'action des systèmes de gouvernance s'avèrent finalement plus limités. Les techniques participatives, dans le domaine d'éducation, sont concurrencées (pour ne pas dire disqualifiées) par des formes d'évaluations expérimentales plus rigoureuses ou des études de comparaisons internationales se réclamant agir *pour* les citoyens plus que *par* ou *avec* les citoyens.

Propositions

Proposition 1. Clarifier les intentions et distinguer processus et résultats

De l'approche collaborative visant la production de nouveaux savoirs utiles à la décision (fondée sur les résultats), à l'approche autonomisante recherchant une mise en capacité des parties prenantes (fondée sur le processus), l'évaluation participative peut cibler une large palette de finalités. Bien que largement complémentaires, la clarification en amont ainsi que la transparence des objectifs et usages qui seront faits de la démarche est une condition *sine qua non* pour son appropriation par les participants et la définition de modalités d'organisation et d'outils adaptés.

Proposition 2. S'appuyer sur les cadres méthodologiques existants

De nombreux cadres théoriques d'évaluations participatives ont été développés au cours des 40 dernières années. S'ils ont pu être éprouvés et ajustés à la suite de cas d'usages documentés, ils restent peu connus et leur application, en particulier au domaine de l'éducation, est rare. Le caractère participatif de la démarche et son application à un programme ou un dispositif spécifique ne doivent pour autant pas se substituer à l'emploi d'une méthodologie évaluative robuste et dont la validité a pu être démontrée par les pairs. L'application de ce principe de positionnement dans le champ des

travaux existants permettrait de sortir l'évaluation participative des considérations militantes, et de l'élever au rang des techniques d'évaluations de référence tirant partie des méthodes des sciences sociales. Au plan opérationnel, cela faciliterait l'anticipation d'éventuels écueils méthodologiques en cours de déploiement et de maintenir le processus sur la durée.

Proposition 3. Prendre le temps d'expérimenter

La sélection et l'application d'une approche théorique ne sauraient garantir à elles seules le plein succès d'une démarche d'évaluation participative. Chaque approche est située dans un contexte historique, politique et social spécifique, souvent extérieur aux spécificités du champ de l'éducation. Les travaux de référence ne sont par ailleurs pas explicites sur l'ensemble des étapes à suivre et des méthodes à utiliser pour concevoir, piloter, associer, animer, restituer, utiliser, diffuser une approche. Dès lors, la référence à plusieurs cadres et l'hybridation de méthodes peut être requise, et ne doit pas constituer un frein au déploiement d'une évaluation participative. La flexibilité de la pratique et son caractère itératif en font une démarche ouverte à l'expérimentation et aux approches de type « *learning by doing* » ; à condition de laisser le temps à l'expérimentation et de ne pas en attendre des résultats immédiats.

Proposition 4. Évaluer les évaluations participatives

L'étude rigoureuse et systématique des effets des évaluations participatives reste peu fréquente et souvent réalisée par des équipes d'évaluation impliquées dans la démarche (sur le mode du retour d'expérience ou des études de cas tel que nous avons pu l'analyser). Le recours à des standards de qualité ainsi qu'à des grilles de méta-analyse permettant de mieux caractériser la performance des dispositifs participatifs en évaluation ; mais surtout leurs effets à différents niveaux (sur les participants, les bénéficiaires de la politique, le processus de décision...) constitue une voie prometteuse pour capitaliser les connaissances des impacts de la participation en évaluation. Ce type de démarches (méta-évaluation), déjà présent dans le domaine de l'évaluation de l'aide au développement, gagnerait tout particulièrement à être développé dans l'évaluation des systèmes scolaires.

Références bibliographiques

Thème de l'évaluation participative

ALLAL Linda et MOTTIER LOPEZ Lucie, « Formative assessment of learning: A review of publications in French », in *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms*, OECD Publication, 2005, p. 241.

ARNSTEIN Sherry R., « A Ladder Of Citizen Participation », *Journal of the American Institute of Planners*, 1969, vol. 35, n°4, pp. 216-224.

BARON Gaelle et MONNIER Eric, « Une approche pluraliste et participative : Coproduire l'évaluation avec la société civile », 2003.

BAUER Irmgard et THOMAS Katie, « Communautés et entreprises : les a priori qui faussent les outils d'évaluation d'impact », *Revue internationale des sciences sociales*, 2006, n°189, pp. 535-549.

BLONDIAUX Loïc, *Le nouvel esprit de la démocratie - Actualité de la démocratie participative*, Le Seuil, 2017, 112 p.

BURKE Beverley, « Evaluating for a change: Reflections on participatory methodology », *New Directions for Evaluation*, 1998, n° 80, pp. 43-56.

BUTTERFOSS Frances D., FRANCISCO Vincent et CAPWELL Ellen M., « Stakeholder Participation in Evaluation », *Health Promotion Practice*, avril 2001, vol. 2, n°2, pp. 114-119.

CAMPILAN Dr Dindo, « Participatory evaluation of participatory research », 2000, p. 18.

CHAMBERS Robert, KARLAN Dean, RAVALLION Martin et ROGERS Patricia, « Designing Impact Evaluations: Different Perspectives », *International Initiative for Impact Evaluation, 3ie Working papers*, 1 janvier 2009.

COBURN Cynthia E. et STEIN Mary Kay, *Research and Practice in Education: Building Alliances, Bridging the Divide*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 2010.

COUSINS Bradley et M.EARL Lorna, « The case of participatory evaluation », *Education Evaluation and Policy Analysis*, 1992, vol. 14, pp. 397-418.

COUSINS J. Bradley, *Collaborative Approaches to Evaluation: Principles in Use*, 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320, SAGE Publications, Inc., 2020.

COUSINS J. Bradley et LEITHWOOD Kenneth A., « Current empirical research on evaluation utilization », *Review of Educational Research*, 1986, vol. 56, n°3, pp. 331-364.

DAVOINE Eric et DEITMER Ludger, « L'évaluation participative et responsabilisante : un instrument de structuration des projets de partenariat public-privé en recherche et développement », *Revue française d'administration publique*, 2009, n°130, n°2, pp. 275-289.

DELAHAIS Thomas, « Les évaluations participatives : plus facile à dire qu'à faire ? », *LeGes*, 2021, n°1.

FETTERMAN David, « Collaborative, Participatory, and Empowerment Evaluation: Building a Strong Conceptual Foundation for Stakeholder Involvement Approaches to Evaluation », *American Journal of Evaluation*, 2014, vol. 35, pp. 144-148.

FETTERMAN David, « Evaluation Practice: How to Do », *American Journal of Evaluation*, 1 décembre 2008, vol. 29.

FETTERMAN David, « Empowerment Evaluation », *Evaluation Practice*, 1994, vol. 15, pp. 1-15.

FLOC'HLAY Béatrice, PLOTTU Eric, « Consultation ou co-décision ? La question de la participation du citoyen à l'évaluation des projets publics », *Metropolis*, 1998, pp. 76-79.

FITZPATRICK Jody L., SANDERS James R. et WORTHEN Blaine R., *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines: United States Edition*, 4e édition., Upper Saddle River, N.J, Pearson, 2010, 568 p.

FONTAN Jean-Marc et LACHANCE Éline, *Pour une évaluation de cinquième génération*, Montréal, ARUC-ÉS, 2005.

FRANCIS Carolee Dodge, TYNDALL Monique et BOWMAN Nicole, « Culturally responsive indigenous evaluation - A Practical Approach for Evaluating Indigenous Projects in Tribal Reservation Contexts », *in Continuing the Journey to Reposition Culture and Cultural Context in Evaluation Theory and Practice*, Stafford Hood, University of Illinois., Evaluation and Society, 2015, pp. 335-359.

GREENE Jennifer, « Challenges in Practicing Deliberative Democratic Evaluation », *New Directions for Evaluation*, 2004, vol. 2000, pp. 13-26.

GUBA Egon G. et LINCOLN Yvonna S., *Fourth generation evaluation*, Thousand Oaks, CA, US, Sage Publications, Inc, Fourth generation evaluation, 1989, 294 p.

HALL Jori, AHN Jeehae et GREENE Jennifer, « Values Engagement in Evaluation: Ideas, Illustrations, and Implications », *American Journal of Evaluation - AM J EVAL*, 2012, vol. 33, pp. 195-207.

HANBERGER Anders, « Democratic governance and evaluation », 2004.

INNOCENTI UNICEF Office of Research-, « Participatory Approaches: Methodological Briefs - Impact Evaluation No.5 », *in UNICEF-IRC*.

JACOB Steve, OUVRARD Laurence, et PERFEVAL, *Comprendre et entreprendre une évaluation participative : guide de synthèse* [Rapport], Québec, PerfEval 2009.

JACOB Steve, OUVRARD Laurence, et PERFEVAL, *L'évaluation participative avantages et difficultés d'une pratique innovante* [Rapport], Québec, PerfEval, 2009.

JOHNSON Kelli, GREENSEID Lija O., TOAL Stacie A., KING Jean A., LAWRENZ Frances et VOLKOV Boris, « Research on Evaluation Use: A Review of the Empirical Literature from 1986 to 2005 », *American Journal of Evaluation*, 2009, vol. 30, n°3, pp. 377-410.

MAZEAUD Alice, BOAS Marie-Hélène Sa Vilas et BERTHOMÉ Guy-El-Karim, « Penser les effets de la participation sur l'action publique à partir de ses impensés », *Participations*, 12 juin 2012, N°2, pp. 5-29.

MAZEAUD Alice et NONJON Magali, *Le marché de la démocratie participative*, Vulaines-sur-Seine, Editions du Croquant, 2018, 366 p.

MILET Hélène (dir.), MOUTERDE François et CLOT Hélène, *L'évaluation participative : De la prise en compte des publics au pouvoir d'agir citoyen*, n°9, 2015.

PATTON Michael, « Utilization-Focused Evaluation Checklist », in *Evaluation Models*, 2002, vol.4, pp. 425-438.

PATTON Michael Quinn, *Utilization-Focused Evaluation: The New Century Text*, 3rd edition., Thousand Oaks ; London ; New Delhi, SAGE Publications, Inc, 1996, 448 p.

PE-PUA Rogelia, PROTACIO-MARCELINO Elizabeth, « Sikolohiyang Pilipni (Filipino psychology): A legacy of Virgilio G. Enriquez », *Asian Journal of Social Psychology*, n°3, 2000, pp. 49-71.

PERRET Bernard, *L'évaluation des politiques publiques*, 3e édition., Paris, la Découverte, Repères, 2014, 125 p.

PERRET Bernard, *L'évaluation des politiques publiques*, Paris : La Découverte, 2008.

PLOTTU Béatrice, « Évaluation participative des politiques publiques », *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*, 2013, Paris, GIS Démocratie et Participation.

PLOTTU Béatrice et PLOTTU Éric, « Contraintes et vertus de l'évaluation participative », *Revue française de gestion*, 11 mai 2009, n°192, n°2, pp. 31-58.

PLOTTU Béatrice et PLOTTU Eric, « Modèle pour l'opérationnalité de l'évaluation démocratique (M.O.D.E.) : quelques précisions et enrichissements », *Outils pour Décider Ensemble*, 2010, Aides à la décision et gouvernance, p. 14.

POLLITT Christopher, « Évaluation scientifique et évaluation participative », *Contribution au IV au rapport annuel du Conseil National de l'Évaluation*, 1999, pp. 143-159.

SHERMAN Whitney, « No Child Left Behind: A Legislative Catalyst for Superintendent Action to Eliminate Test-Score Gaps? », *Educational Policy*, 2008, vol. 22.

SHULHA Lyn M et WHITMORE Elizabeth, « Evidence-based Principles to Guide Collaborative Approaches to Evaluation: Technical Report », p. 43.

SHULHA Lyn M., WHITMORE Elizabeth, COUSINS J. Bradley, GILBERT Nathalie et HUDIB Hind AL, « Introducing Evidence-Based Principles to Guide Collaborative Approaches to Evaluation: Results of an Empirical Process », *American Journal of Evaluation*, 2016, vol. 37, n°2, pp. 193-215.

TROSA Sylvie, *L'évaluation au service de l'avenir* [Rapport], Conseil national de l'Évaluation, 1999.

TYLER Ralph W, GAGNÉ Robert M et SCRIVEN Michael, *Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago, Rand McNally, 1967.

WANDERSMAN Abraham et SNELL-JOHNS Jessica, « Empowerment Evaluation: Clarity, Dialogue, and Growth », *American Journal of Evaluation*, 2005, vol. 26, n° 3, pp. 421-428.

ZUKOSKI Ann et LULUQUISEN Mia, « Participatory evaluation. What is it? Why do it? What are the challenges? », *Community-Based Public Health Policy & Practice*, 2002, n°5, pp. 1-6.

Thème de l'éducation

ABES Roy, « L'évaluation et le suivi participatifs - L'évaluation d'impact de l'ELF », in *L'évaluation et le suivi participatifs*, Éditions Karthala., Institute of Development Studies, 2004.

ABES Roy, « ELF three-year impact evaluation: experiences and insights », 1998, n° 31, p. 6.

ALLAL Linda et MOTTIER LOPEZ Lucie, « Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation », *Revue internationale des sciences de l'éducation*, 2009, n°22, p. 25.

ALLAL Linda et MOTTIER LOPEZ Lucie, « Formative assessment of learning: A review of publications in French », in *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms*, OECD Publication, 2005, p. 241.

BILODEAU Angèle, SAMPSON Lucie, DAHER Pierre, BÉLANGER Jean, GAGNON Francis et LUSSIER Nathalie, « Une évaluation participative confirme la pertinence sociale d'un modèle d'intervention communautaire en réussite scolaire : Retombées de la participation pour l'intervention », *Global Health Promotion*, 2011, vol. 18, n°1, pp. 106-109.

DURU-BELLAT Marie et JAROUSSE Jean-Pierre, « Portée et limites d'une évaluation des politiques et des pratiques éducatives par les résultats », *Éducation et sociétés*, 2001, no 8, n°2, pp. 97-109.

DUTERCQ Yves et LAFAYE Claudette, « Se mobiliser pour soi et pour les autres », *Éducation et sociétés*, 2007, n°19, n°1, pp. 53-66.

ESTRELLA Marisol et BLAUERT Jutta, *L'évaluation et le suivi participatifs : apprendre du changement*, Paris ; Ottawa, Karthala ; CRDI, 2004.

FETTERMAN David, « Transformative Empowerment Evaluation and Freirean Pedagogy: Alignment With an Emancipatory Tradition: Transformative Empowerment Evaluation and Freirean Pedagogy », *New Directions for Evaluation*, 2017, vol. 2017, pp. 111-126.

FETTERMAN David, DEITZ Jennifer et GESUNDHEIT Neil, « Empowerment Evaluation: A Collaborative Approach to Evaluating and Transforming a Medical School Curriculum », *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*, 2010, vol. 85, pp. 813-820.

FIGARI Gérard, *Configurations pour une épistémologie de l'évaluation*, De Boeck Supérieur, 2012, pp. 211-224.

FIGARI Gérard, REMAUD Dominique et TOURMEN Claire, *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*, De Boeck Supérieur, 2014.

GREENE Jennifer C., *The SAGE International Handbook of Educational Evaluation*, 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States, SAGE Publications, Inc., 2009.

HALL Jori, AHN Jeehae et GREENE Jennifer, « Values Engagement in Evaluation: Ideas, Illustrations, and Implications », *American Journal of Evaluation - AM J EVAL*, 2012, vol. 33, pp. 195-207.

HENRY Gary T., DICKEY Kent C. et ARESON Janet C., « Stakeholder Participation in Educational Performance Monitoring Systems », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1991, vol. 13, n°2, pp. 177-188.

LAFRANCE Joan, « Indigenous Education Tools », *Indigenouseducationtools.org*.

LAFRANCE Joan, CONSULTING Mekinak et NICHOLS Richard, « Reframing evaluation: defining an indigenous evaluation framework », *The Canadian Journal of Program Evaluation*, p. 19.

LOPEZ Lucie Mottier, « De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation », *Revue française d'administration publique*, 2013, N°148, n°4, pp. 939-952.

MANICHANDER Dr T, « Evaluation in education », 2016.

MONS Nathalie, « Interactions recherche-communauté éducative : les concepts de forum de politiques publiques, ideational broker et évaluation participative à l'épreuve des faits », *Revue française de pédagogie*, 2018, n°202, n°1, pp. 19-28.

MONS Nathalie, « Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2008, n°164, pp. 5-13.

NOVELLI Mario, HIGGINS Sean, UGUR Mehmet et VALIENTE Oscar, *The Political Economy of Education Systems in Conflict-Affected Contexts* [Rapport], EPPI, 2014.

OCDE, « Education system evaluation: informing policies for system improvement », [Rapport], 2013.

PIRARD Florence, « Pour une évaluation participative de la qualité effective de l'accueil », in Marie-Paule Thollon-Behar (dir), *La qualité de l'accueil : quel défi aujourd'hui ?* Erès, 2010

PONS Xavier, *Évaluer l'action éducative*, Presses Universitaires de France, 2010.

RAYNA Sylvie et BAUDELLOT Olga, « Lectures et petite enfance : une démarche d'évaluation participative », in *On ne lit pas tout seul !*, ERES, 2011.

RYAN Katherine et COUSINS J., *International Handbook of Educational Evaluation*, 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States, SAGE Publications, Inc., 2009.

TAUT Sandy et ALKIN M.C., « The Role of Stakeholders in Educational Evaluation », *International Encyclopedia of Education*, 2010, pp. 629-635.

TAYLOR Peter, « How can participatory processes of curriculum development impact on the quality of teaching and learning in developing countries? », *UNESCO - Education for All Global Monitoring Report 2005*, 2005.

TSAKIRIS Despina, « Évaluation et systèmes éducatifs dans les pays de l'Union Européenne », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 2001, vol. 6, n°1, pp. 105-119.

VAN ZANTEN Agnès, « Gestion, mise en œuvre et évaluation », *Que sais-je ?*, 2014, n°2396, pp. 88-114.



le cnam Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

**CENTRE NATIONAL D'ÉTUDE DES SYSTÈMES SCOLAIRES
CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS**

41 rue Gay-Lussac - 75005 PARIS

06 98 51 82 75 - cnesco@lecnam.net

www.cnesco.fr



RÉSEAU CANOPÉ

4 avenue du Futuroscope Téléport 1

CS 80158 86961 FUTUROSCOPE

05 16 01 76 26 / www.reseau-canope.fr



FRANCE ÉDUCATION INTERNATIONALE

1 avenue Léon-Journault - 92318 SÈVRES

01 45 07 60 00

www.france-education-international.fr



UNIVERSITÉ DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

24 rue du Général-Dufour - 1211 GENÈVE 4

+41 (0)22 379 71 11

www.unige.ch

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DU CNESCO :



www.cnesco.fr



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)