

# DES EXEMPLES D'ÉVALUATION COLLABORATIVE ET PARTICIPATIVE ISSUS DU CONTEXTE DU TRAVAIL SOCIAL

**Pour qui ?** Cette fiche technique s'adresse aux formateurs des constellations, aux professeurs des écoles et aux IEN.

**Pourquoi ?** La revue de littérature de recherche [Comprendre les caractéristiques de la Lesson Study pour les constellations des Plans mathématiques et français](#)<sup>1</sup> a permis de rendre compte de pistes utiles pour l'évaluation dans les constellations. Voici, à titre d'exemple, une présentation d'évaluation collaborative et participative en contexte réel, qui constitue l'une des pistes évoquées dans la revue de littérature et dans la [fiche technique n°9 « L'évaluation dans les constellations : les aspects favorables pour la formation »](#).

**Pour quoi ?** Plutôt que d'interroger individuellement chaque personne participant à la formation à l'aide de questionnaires préconstruits, on propose ici que le groupe définisse collectivement ses critères d'évaluation sur un sujet donné et organise puis réalise lui-même l'évaluation.

Les démarches d'évaluation participative et collaborative peuvent être parties intégrantes du pilotage de son activité comme de la pédagogie en classe. Elles constituent des apprentissages en matière de concertation et peuvent favoriser les pédagogies de projet, les décisions collégiales. Enfin, elles favorisent le croisement des points de vue, ce qui constitue un levier reconnu pour se rapprocher d'une objectivité évaluative effective.

**Quand ?** Les démarches d'évaluation participative et collaborative sont conduites en fonction de l'activité. Elles peuvent être conduites tout au long de la constellation par exemple.

[Un exemple dans un contexte d'éducation populaire](#)

[Quels outils et quelles manières de procéder ?](#)

[Et les résultats ?](#)

[Éthique de conduite : participer et collaborer réellement](#)

## UN EXEMPLE DANS UN CONTEXTE D'ÉDUCATION POPULAIRE

La démarche d'évaluation participative et collaborative présentée s'est déroulée durant trois années et demie, dans le cadre d'un programme réunissant trois associations ou fédérations d'éducation populaire et du travail social. Le public concerné par la démarche est principalement constitué des professionnels et des bénévoles (animateurs, formateurs, coordinateurs de projet). Le programme peut être rapproché des constellations en ceci que l'un de ses axes principaux concernait la formation des professionnels et des bénévoles, sur la base d'un parcours d'actions de formations et de mutualisation de pratiques professionnelles.

---

<sup>1</sup> Dont la [synthèse](#) est publiée sur le site du CEE.

L'évaluation consistait à répondre aux questions évaluatives suivantes :

- Quel est l'impact social du programme : pour les publics et les structures ?
- Que peut-on apprendre d'une telle initiative : au niveau des professionnels et des bénévoles ; au niveau du fonctionnement des organisations ; au niveau des besoins de la société ?
- Que représenteraient concrètement les résultats du programme ?

La démarche d'évaluation a été initiée dès le début du programme. Pour ce faire, des pilotes ont été identifiés pour être des personnes référentes, que ce soit pour communiquer avec elles et pour les repérer comme les évaluateurs. La communication est centrale, car il s'est agi tout au long de la démarche d'exposer et de répéter le but de cette évaluation et ses liens avec les autres démarches évaluatives, pouvant être des formes plus connues d'évaluation dans le contexte professionnel (comme les bilans, les comptes rendus, les questionnaires de satisfaction, les certifications).

### QUELS OUTILS ET QUELLES MANIÈRES DE PROCÉDER ?

Deux outils sont principalement utilisés : des espaces de discussion cadrée et un espace commun numérique.

Les espaces de discussion cadrée consistent à initier des moments d'échanges avec les professionnels et les bénévoles volontaires, sur la base d'objets d'évaluation identifiés en amont. En effet, les objets d'évaluation forment l'entrée dans la démarche, un élément de motivation : « je viens participer car j'ai des choses à dire/entendre sur tel objet en particulier ». De plus, une durée et une modalité sont annoncées : privilégier le présentiel favorise la possibilité de se partager des éléments (photographies, objets matériels) ou de rencontrer des personnes ; mais implique de disposer d'une salle et des moyens adéquats. Dans cette démarche exposée, nous avons privilégié la connexion numérique, en communiquant un lien unique à tous les professionnels et bénévoles participant au programme en amont et le jour J du regroupement. Par conséquent, les discussions sont cadrées, tant par leur motif – « nous nous réunissons pour discuter sur tel objet précis d'évaluation » – que par leur contexte.

Le cadrage est important, car il fixe une stabilité et des « règles de jeu ». Le contenu des discussions portait essentiellement sur :

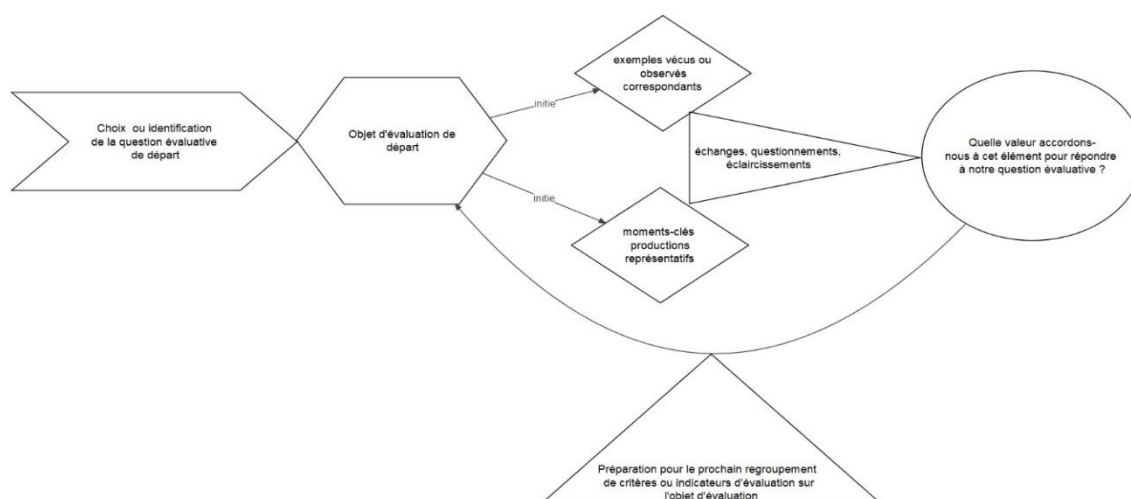
- des exemples vécus ou observés qui correspondraient à l'objet d'évaluation ciblée (*Par exemple : sur les apprentissages des professionnels et des bénévoles, qu'est-ce qui est différent depuis qu'on participe au programme ? quels nouveaux projets ou nouvelles actions se sont constitués ?*) ;
- des moments-clés, ou des scènes mémorisées/photographiées/filmées, ou des productions représentatives d'un aspect de l'objet évalué (*Par exemple : des photos prises dans le cadre d'une action, des productions intellectuelles servant de support pour la conduite d'une formation, une anecdote faisant cas pour la personne*).

Ainsi, pour que les regroupements soient vécus comme intéressants et opportuns, la communication sur l'objet d'évaluation et les attendus était capitale, de façon à ce que les participants préparent, de leur côté, les éléments qu'ils souhaitaient discuter.

Un espace numérique commun était institué. Il consistait en un nuage de stockage hébergé par un évaluateur et contenait :

- des dossiers de données partagées par les participants ;
- des comptes rendus collaboratifs et datés aux temps de regroupement ;
- les productions élaborées par les évaluateurs : rapport, instruments ou outils d'évaluation.

À propos des comptes rendus collaboratifs : L'importance réside dans l'accès à l'écriture de tous les membres et la possibilité de choisir un mode rédactionnel qui conserve les traces de modifications. Cela permet de repérer l'auteur et de revenir vers lui. La tenue des comptes rendus était centrale : c'est du fait que chaque personne rédige ce qu'elle retient de ce regroupement qu'une première analyse s'esquisse. De plus, ils posent le cheminement des analyses partagées, en ouvrant chaque regroupement suivant sur la base du compte rendu et de la synthèse qu'en faisaient les évaluateurs. Y sont rédigés les éléments présentés, les questions et réactions des autres participants et la question directrice : **quelle valeur accordons-nous à cet élément pour répondre à notre question évaluative ?**



Les évaluateurs organisaient après coup les différentes « valeurs » ainsi discutées, en les positionnant comme de potentiels critères ou indicateurs d'évaluation sur l'objet évalué. Ce faisant, un référent commun d'évaluation s'élaborait progressivement, sur la base de controverses quant à la valeur des éléments présentés, de leur mise en généralisation sous la forme d'un critère ou d'un indicateur, puis de leur agrégation en un seul document. La démarche est circulaire : elle part d'une question évaluative, en l'occurrence établie dès le départ, pour se traduire par un objet d'évaluation précis (soit par la mise au choix des participants du premier regroupement ; soit par le choix des évaluateurs sur la base de leur connaissance des situations) qui servira de support aux discussions durant un certain laps de temps.

*Dans le programme évalué, différentes catégories de professionnels et de bénévoles devaient participer ensemble à la conception puis l'animation de projets sociaux en direction d'un public commun. En d'autres termes, il était attendu une collaboration de la conception à la réalisation entre les différentes personnes, mêlant ainsi leur culture professionnelle et leurs habitudes de travail pour en faire un cadre commun.*

*Les premiers éléments consistaient à montrer une forme d'addition des compétences : chacun apporte sa spécialité, ses savoir-faire. Dans le même temps, des conflits, disputes sont rapportés aussi comme illustrateurs de cette collaboration forcée.*

*Le premier référent fut donc constitué de deux critères : faire ensemble et réguler les tensions. Les indicateurs du premier reportaient des exemples quotidiens (par exemple : durant une même action, chacun intervient) ; ceux du second présentaient des pistes de résolution ou de prévention de conflit (par exemple : communiquer avant, faire voter par tous le contenu de l'action).*

*Il fut utilisé par des participants dans leur contexte d'intervention. Ce n'est qu'au bout de quelques mois que les critiques et réactions sur de nouveaux éléments rapportés commençaient à faire entrevoir une nouvelle façon de procéder dans sa profession, résultant de l'expérience accumulée dans la conduite du programme. Les participants élaborèrent un nouveau référent présentant sept critères et leurs indicateurs de cette nouvelle façon de travailler.*

Ainsi deux démarches sont à distinguer, car elles sont complémentaires et structurelles de la démarche d'évaluation collaborative et participative : les échanges et les éléments de terrain qui fournissent la matière première ; et les échanges sur les critères et indicateurs d'évaluation élaborés par les évaluateurs ou le pilote de l'évaluation. La possibilité de revenir à tout moment aux traces – les comptes rendus, les éléments partagés, les productions des évaluateurs – sur un espace commun, en l'occurrence numérique, est centrale pour démontrer la transparence et la collaboration de tous.

## ET LES RÉSULTATS ?

Comme pour l'évaluation des enseignements par les étudiants (cf. [fiche technique n°13](#)), les résultats sont conservés. Ils constituent une mémoire sur les changements et améliorations apportés, ainsi qu'une donnée de qualité pour évaluer son travail. La durée de la conservation cependant est négociée avec les participants à la démarche : pendant combien de temps l'accès à l'espace commun partagé est-il nécessaire pour procéder à l'évaluation ? Une garantie éthique doit être assurée de supprimer l'entièreté des données et leur accès.

Une éthique des résultats doit être envisagée dès le départ de la démarche : l'élaboration des critères, des indicateurs, ainsi que l'utilisation de situations ou d'exemples professionnels sont relatifs aux participants, certes. Cependant, la démarche constitue un ensemble sous la forme d'un référent d'évaluation ayant comme but de participer à la meilleure compréhension des situations à investiguer pour se prononcer sur l'objet évalué et répondre, par conséquent, à la question évaluative de départ. Les critiques peuvent alors être de deux natures :

« soutenantes » à la démarche, reproduisant un échange sur les éléments présentés ; « empêchantes » à la démarche, en donnant un jugement de valeur sur un élément sans l'accompagner d'un contexte ou d'une analyse sur les critères, indicateurs ou référent d'évaluation partagés. Les premières s'intègrent et permettent de modifier le référent ; les secondes sont écartées.

Une attention doit être accordée aux référents d'évaluation constitués, en veillant à répertorier tous les éléments qui ont permis leur constitution. Il s'agit d'un travail d'archivage important, parce que c'est la possibilité de retrouver la provenance des éléments étudiés lors des regroupements, leurs auteurs ou rapporteurs qui donne aussi l'ancrage concret du référent : il a une provenance du terrain, ce qui lui donne une légitimité pratique.

### ÉTHIQUE DE CONDUITE : PARTICIPER ET COLLABORER RÉELLEMENT

La difficulté de ce genre de démarches (collaborative, participatives) pour le pilote est de veiller à une participation effective des membres. Concrètement, impliquer quelqu'un d'autre dans une activité est une question de posture, mêlant l'intention – propre à chacun – et l'action, c'est-à-dire des actes concrets et mis sur un plan qui permet de rendre compte de la valeur des actes de chaque personne pour la bonne conduite de l'activité. C'est la raison pour laquelle la participation à une démarche d'évaluation de ce type doit être volontaire : elle est intentionnelle, incarnée par chaque personne qui constituerait le groupe. Ceci est un réquisit à une évaluation effectivement participative dans son intention.

Cependant, l'intention ne fait pas tout. Faire participer et faire collaborer conjuguent une contractualisation entre les participants, à la fois en amont du démarrage de la démarche et pendant sa conduite. En amont, cela se traduit par une communication claire sur le but de la démarche et les modalités organisationnelles souhaitées : il s'agit d'un premier plan qui permet aux personnes de se prononcer, d'imaginer leur(s) manière(s) de participer et de s'investir, *a priori*. Pour autant, ces informations doivent être accompagnées d'avertissements sur les modifications possibles, voire souhaitées à ce cadre : il s'agit d'un cadre de départ, sur lequel on peut s'appuyer pour ensuite le changer et l'adapter aux intentions et aux situations réelles des participants. C'est notamment la place des participants dans l'organisation qui va faire qu'il sera envisageable d'intervenir ou d'observer des types de situations au lieu d'autres. Par conséquent, cela limite à la fois les buts comme les moyens d'intervention, donnant un nouveau cadre, plus concret et opérationnel. Cela donne aussi un sens plus partagé au cadre lui-même : il se constitue à partir de ce qui est souhaitable et réalisable. On dépasse le sens intentionnel de départ, porté par le but et un objet d'évaluation présentés, pour aller vers un sens partagé, discuté, faisant commun, avec un but plus précis et un ou des objets d'évaluation plus circonscrits.

À l'instar de la conduite des *Lesson studies*, le pilote de ce type de démarche doit être un facilitateur<sup>2</sup>. Il coordonne les aspects organisationnels pour faciliter le travail, en anticipant des

---

<sup>2</sup> Voir la revue de littérature citée en introduction, notamment page 23 à 25 la section « 3.4 L'effet "formateur" ou "facilitateur" et sa pertinence pour la classe ».

missions à porter par les participants dont les résultats seront mis en discussion. Il favorise le fait que chaque contribution joue sur la qualité de l'évaluation ; tout en veillant à ne pas véhiculer, ni favoriser des comparaisons de personnes ou des jugements de valeur sur l'implication. La collaboration n'implique pas systématiquement un équilibre ou une répartition équitable entre les membres : elle privilégie ici le fait que chaque personne apporte une valeur par son parcours et sa vision. Dans le même temps, le pilote facilitateur favorise la conservation de traces – des échanges, des productions, des accords et désaccords – de façon à faciliter la mémoire de la démarche. Ce genre d'évaluation implique de revenir sur des informations qui ne sont pas toujours actuelles pour tous les membres : les traces conservées et des synthèses de départ facilitent le souvenir et l'attention. Enfin, en tant que facilitateur, le pilote n'est pas effacé : il n'est pas un moyen, mais un participant à part entière. Cette participation effective à l'évaluation est tout aussi importante, car c'est aussi sa propre participation qui montre aux membres un investissement similaire, autant sur les missions que sur les discussions. Il « se mouille » au même niveau que les autres, car il n'a pas de position ni hiérarchique (il n'est pas chef de projet ou celui qui a le dernier mot), ni symboliquement supérieure : il est le pilote qui favorise les moyens de faire.