

Évaluation d'une politique publique : entre représentations et attentes des acteurs au sein d'une Cité éducative

Evaluation of a public policy : between representations and expectations of players in a Cité éducative

Eva Anciaux – eva.anciaux@u-bourgogne.fr – <https://orcid.org/0009-0002-4913-0466>

IREDU, université de Bourgogne - France

Pour citer cet article : Anciaux, E. (2023). Évaluation d'une politique publique : entre représentations et attentes des acteurs au sein d'une Cité éducative. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 9(3), 75-96. <https://doi.org/10.48782/e-jref-9-3-75>

Résumé

Dans le cadre de l'évaluation d'une Cité éducative, nous avons interrogé les acteurs impliqués dans cette politique sur leurs représentations de l'évaluation et sur leurs attentes envers l'évaluateur par le biais de 16 entretiens semi-directifs. Cette recherche, issue d'un mémoire de master 2 en sciences de l'éducation, vise à comprendre si les représentations des acteurs peuvent avoir un impact sur leur adhésion à la démarche évaluative. Ces représentations et attentes dans le cadre de l'évaluation d'une politique publique ont été mises en relation avec leur culture professionnelle à travers trois catégories d'acteurs : secteur de l'éducation nationale, secteur périscolaire, secteur associatif. Nous avons ainsi déroulé notre réflexion autour de la problématique suivante : « dans quelle mesure la culture professionnelle des acteurs va-t-elle influencer la représentation qu'ils se font de l'évaluation et du rôle de l'évaluateur ? ». Suite à l'analyse des résultats, il semble que les acteurs aient des représentations de l'évaluation et des attentes envers l'évaluateur différentes selon leur culture professionnelle

Mots-clés

Évaluation, évaluateur, politique publique, représentations, attentes, acteurs, culture professionnelle

Abstract

As part of the evaluation of a Cité éducative, we questioned the actors involved in this policy on their representations of the evaluation and their expectations of the evaluator through semi-directive interviews. These representations and expectations in the context of the evaluation of a public policy were related to their professional culture through three categories of actors: national education, extracurricular activities and the voluntary sector. This research, result of a Master's 2 dissertation in educational science, aims to understand whether the representations of the players can have an impact on their adherence to the evaluative approach. We based our analysis on the following question: "To what extent does the professional culture of the stakeholders influence their representation of evaluation and the role of the evaluator? After analyzing the results, it seems that the actors have

Anciaux, E.

different representations of evaluation and different expectations of the evaluator, depending on their professional culture.

Keywords

Evaluation, evaluator, public policy, representations, expectations, actors, professional culture

1. Introduction

L'évaluation des politiques dans le domaine de l'éducation et de la formation s'est largement développée et démocratisée ces dernières décennies. Cette évolution s'explique selon Vogler (2014) par la nécessité de l'évaluation des politiques afin d'apporter des informations et des appréciations objectives sur celles-ci. Cette évaluation est primordiale tant elle permet d'en appréhender les effets, de prendre connaissance de l'efficacité des actions entreprises et d'en informer décideurs, bénéficiaires et citoyens. Cependant, l'évaluation d'un programme ou d'une politique peut être perçue comme du contrôle, du conseil ou de l'audit dont elle se distingue. L'évaluation vise plutôt à porter un jugement sur un programme ou une politique et est, dans ce sens, un outil d'aide à la décision. Alors, les représentations en termes d'évaluation et les attentes envers l'évaluateur semblent être hétérogènes selon les catégories d'acteurs et leur culture professionnelle. La conception de l'évaluation peut également varier en fonction des catégories auxquelles les acteurs appartiennent : décideurs, professionnels, bénéficiaires des actions, chercheurs. En outre, ces représentations peuvent varier selon leurs attentes et la place qu'ils occupent dans le système d'évaluation (Jabot, 2004). Par ailleurs, la représentation que les professionnels impliqués au sein de la politique peuvent se faire de l'évaluation et les attentes envers l'évaluateur pourraient influencer sur leur participation à la démarche évaluative. Or, cette participation des parties prenantes à l'évaluation représente un aspect primordial de l'évaluation d'un programme (Mertens, 2007) puisque selon Patton (1997) :

« Une attitude positive des parties prenantes à l'égard de l'évaluation contribue de diverses manières au succès des études d'évaluation. [...] Elles sont non seulement très importantes pour leur engagement pendant le processus d'évaluation, mais aussi pour leur mise en œuvre des résultats de l'évaluation ».

L'enjeu à travers cet article est alors de comprendre si la culture professionnelle d'acteurs aux professions différentes dans le cadre de l'évaluation d'une politique publique, en l'occurrence la Cité éducative, peut influencer sur leurs attentes envers l'évaluateur, sur leurs représentations de l'évaluation et finalement sur leur adhésion à celle-ci. En effet, les Cités éducatives amènent des individus de différents champs professionnels à travailler ensemble au sein de la démarche (éducation, collectivités, associations, parents, etc). Et selon une convention-cadre qui les régit, les Cités éducatives doivent mettre en œuvre une évaluation afin d'appréhender les effets qu'elles produisent sur les bénéficiaires et les professionnels par le biais des actions menées. Nous souhaitons déterminer si, selon leur culture professionnelle, les représentations et attentes des acteurs différeront. En effet, des représentations négatives de l'évaluation peuvent mettre à mal le processus d'évaluation, étant donné l'importance de l'adhésion des acteurs à celle-ci. Dans cette recherche, nous reprendrons la définition de la culture professionnelle de Sainsaulieu (1977) selon laquelle le parcours scolaire, la formation ou le travail de l'individu va construire son identité professionnelle. L'organisation ou l'institution dans laquelle évolue l'acteur va induire un effet sur son mode de socialisation. La culture professionnelle est donc une culture propre à chaque individu et organisation, domaine, constitutif d'un mode culturel spécifique. Ainsi, nous déroulerons notre réflexion autour de la problématique suivante : « Dans quelle mesure la culture professionnelle des acteurs va-t-elle influencer la représentation qu'ils se font de l'évaluation et du rôle de l'évaluateur ? ».

2. Revue de la littérature

2.1. Les Cités éducatives : une nouvelle incarnation des politiques territorialisées ?

Les Cités éducatives, insufflées en 2019, « visent à intensifier les prises en charge éducatives des enfants et des jeunes, de 0 à 25 ans, avant, pendant, autour et après le cadre scolaire » (Stromboni & Urbano, 2022). Elles visent à fédérer tous les acteurs de l'éducation scolaire et périscolaire, parents, services de l'État, collectivités, travailleurs sociaux, associations et habitants dans l'intérêt des jeunes dans les QPV (Quartiers Prioritaires de la Ville). La naissance des Cités éducatives fait suite aux forts enjeux économiques et sociaux des QPV : en 2020, on dénombrait un taux de pauvreté d'en moyenne 40% et un taux de chômage deux fois et demie plus élevé que sur le reste du territoire (ANCT, 2020). Le but affiché est de pallier ces problèmes et d'améliorer la prise en charge des jeunes sur le plan scolaire et de « réduire l'inégalité des chances devant l'école, de coordonner les acteurs et espaces éducatifs en mobilisant l'ensemble des forces du territoire et de favoriser le décloisonnement des fonctionnements institutionnels » (Stromboni et Urbano, 2022). Les Cités éducatives visent également à assurer une coordination entre les dispositifs déjà existants sur un territoire.

Par ailleurs, les Cités éducatives ne sont pas définies comme des politiques publiques : elles sont plutôt présentées dans le discours officiel et dans la presse comme une « démarche » ou comme un « dispositif ». Pourtant, selon Meny et Thoenig (1989), une politique publique est « un problème qui comprend un contenu et un processus de travail et qui participe à la constitution et à la transformation d'un espace politique ». Elle va se présenter sous la forme d'un « programme d'action gouvernementale dans un secteur de la société ou un espace géographique ». Jobert et Muller (1987) la définissent « comme un ensemble de procédures, de techniques et de relations de pouvoir renvoyant à un processus social concret ». Une politique publique va être constituée de mesures concrètes et de ressources (financières, réglementaires...), être régie par des éléments de décision plus ou moins imposés, être inscrite dans un cadre général d'action, agir sur des individus, créer un impact de par son contenu et essayer d'atteindre des buts afin de satisfaire des intérêts. Or, selon les éléments avancés précédemment, les Cités éducatives semblent bien s'inscrire en tant que politique publique. Selon les définitions de Rochex (2008), Barrère (2013) ou encore Frandji (2017), les Cités éducatives peuvent même être considérées comme des « dispositifs d'action publique » ou encore comme une nouvelle incarnation de « politiques éducatives territorialisées » en France. À travers le déploiement de cette politique, il persiste la question et l'importance de l'évaluation de celle-ci, notamment de par l'obligation réglementaire de l'évaluation des Cités éducatives qui en découle (Stromboni, 2021).

2.2. L'évaluation des politiques publiques

Selon Vogler (2014), évaluer une politique publique « consiste à mesurer les effets qu'elle engendre et à chercher si les moyens juridiques, administratifs et financiers mis en œuvre produisent les effets qu'on en attend ». L'évaluation permet alors d'appréhender « les effets d'une politique sur le segment de la société sur lequel elle entend agir » (Amar et al, 1996). Elle permet également d'apporter des éléments objectifs au commanditaire de l'évaluation afin de l'aider à prendre une décision « en formulant par exemple un jugement de valeur crédible sur la politique évaluée, ce qui implique de comprendre tant sa logique que son fonctionnement concret. C'est contribuer sur un plan pratique à l'amélioration de la politique en question ». Enfin, l'évaluation permet d'apprécier l'efficacité d'une politique en comparant

« les résultats aux objectifs assignés et aux moyens mis en œuvre » (Pons, 2011). L'évaluation permet ainsi, au-delà de mesurer les coûts et les effets d'une politique, « d'éclairer les enjeux, la logique et les mécanismes afin de permettre à tous d'en devenir les acteurs informés et responsables » (Perret, 2008). En résumé, l'évaluation des programmes et des politiques publiques « vise à produire des connaissances sur les actions publiques, notamment quant à leurs effets, dans le double but de permettre aux citoyens d'en apprécier la valeur et d'aider les décideurs à en améliorer la pertinence, l'efficacité, l'efficience, la cohérence et les impacts » tout en permettant un retour d'expérience objectif.

Par ailleurs, l'évaluation est un vaste domaine dont les frontières peuvent être floues avec d'autres « pratiques d'analyse et de retour d'information mises en œuvre dans le secteur public » comme le contrôle, l'audit, le conseil. L'évaluation se distingue alors de ces pratiques, car elle s'intéresse « aux effets d'une action et non sur le fonctionnement d'un service ou d'un organisme ». Les attentes des acteurs et les représentations envers l'évaluation peuvent être erronées selon l'expérience et la connaissance qu'ils en ont. De plus, ceux-ci peuvent présenter des réticences quant à l'évaluation et ce à quoi elle va renvoyer pour eux. En effet, les résultats de l'évaluation pourraient mettre en « péril » les actions menées par les acteurs. La prise de décision concernant la poursuite des actions n'appartient qu'aux décideurs qui peuvent se nourrir des résultats de l'évaluation pour guider leur décision. De ce fait, l'évaluation semble représenter un risque pour certains acteurs, risquant de dévoiler les « éventuelles carences et de se placer dans l'obligation morale de tirer les conséquences en termes d'actions remédiatrices des résultats fournis » (Vogler, 2014). Le second risque réside dans l'exploitation des résultats de l'évaluation puisque « chacun peut s'en servir de manière partielle et partiale en fonction de ses intérêts propres ». Elle représente donc un atout politique et peut représenter une sanction pour certains. Afin de comprendre certaines réticences à l'évaluation qui peuvent subsister, il nous faut alors introduire le concept de « représentations » et comprendre les différences de celles-ci entre les acteurs.

2.3. Des représentations de l'évaluation et des attentes envers l'évaluateur

Dans leur étude de 2018 qui vise à appréhender les différentes représentations des acteurs concernant l'évaluation, Schultes, Kollmayer, Mejeu et Spiel (2018) expliquent que les individus « ont très probablement des attentes différentes quant à ce que comprend et implique un processus d'évaluation ». Les acteurs associeraient alors généralement l'évaluation à une « appréciation » ou alors à un « contrôle » (Kromrey, 2001). En outre, les acteurs peuvent avoir des attitudes et des représentations négatives concernant l'évaluation : ils sont susceptibles de la percevoir comme une menace avec la peur de perdre le pouvoir et le contrôle sur leur activité (Taut & Brauns, 2003). Sridharan et Nakaima (2011) préconisent alors d'impliquer « activement les parties prenantes dès le début du processus d'évaluation et de communiquer ouvertement sur les objectifs de l'étude d'évaluation » afin qu'ils développent des attitudes positives envers l'évaluation.

La représentation sociale du terme « évaluation » est alors grandement influencée par « le discours quotidien qui joue un rôle important dans la détermination de leurs attitudes envers l'évaluation » (Schultes et al, 2018). Ainsi, les acteurs étant régulièrement confrontés à l'évaluation d'actions ou de politiques auront une représentation tout autre que les personnes ne connaissant le terme « évaluation » qu'à travers le prisme du discours quotidien. Enfin, selon l'étude de Schultes, Kollmayer, Mejeu et Spiel (2018), « les groupes qui ont acquis des expériences différentes en matière d'évaluation présentent des représentations sociales différentes de l'évaluation ». Les différences de perception et de représentations de

l'évaluation seront liées à leurs attitudes à l'égard de l'évaluation et de leurs expériences passées.

Il existe également des différences de représentations concernant l'évaluateur qui peuvent influencer sur l'attitude des acteurs. Selon Abma (2005), il semblerait pertinent d'appréhender les relations entre évaluateur et partie prenante puisque des relations équilibrées entre chacun seront centrales dans le processus d'évaluation. Au sein d'une démarche évaluative ou dans un contexte de recherche, des attentes envers l'évaluateur peuvent émerger. Miribel (2022) parle notamment d'« expectation actorielle » qui renvoie selon l'auteur à « l'ensemble des systèmes d'attentes qui se manifestent en réaction des acteurs à la démarche de recherche et/ou à la présence d'un chercheur au sein de leur milieu habituel de pratiques ». Le terme « expectation » fait alors référence à l'ensemble des attentes d'acteurs et à ce qu'ils souhaitent obtenir d'un tiers. Les attentes envers l'évaluateur peuvent être explicites ou implicites et traduisent souvent les attentes des acteurs à l'égard de leur propre institution afin de les « aider à résoudre ce qui apparaît comme des tensions vécues à travers leur condition ».

2.4. Quel intérêt d'appréhender ces représentations ?

Selon Schultes, Kollmayer, Mejeu et Spiel (2018), avoir un retour sur les représentations de l'évaluation des acteurs dans un processus évaluatif représente un intérêt. En effet, que les acteurs possèdent des attitudes positives ou négatives envers l'évaluation, « les attitudes des parties prenantes sont susceptibles d'influencer le processus d'évaluation ». En outre, l'engagement des parties prenantes dans l'évaluation aurait un impact positif sur celui-ci. Appréhender ces représentations et ces attitudes représenterait alors un aspect pertinent dans le processus d'évaluation tant elles modifieraient « le comportement des parties prenantes bien avant l'obtention des résultats de l'évaluation » (Patton, 1997). Dans la même visée, les auteurs appuient l'importance d'appréhender les effets intentionnels et non intentionnels que peut induire le processus d'évaluation. Les effets intentionnels que peut produire l'évaluation sont l'utilisation du processus et les changements liés aux résultats de l'évaluation. Les effets non intentionnels sont eux liés au « changement d'attitude des parties prenantes à l'égard de l'évaluation » (Reboloso et al, 2005). De plus, les évaluateurs « peuvent contribuer à un changement positif des attitudes lorsqu'ils assument un rôle plutôt de soutien ou de facilitation et lorsque les parties prenantes sont encouragées à participer activement au processus d'évaluation ». Enfin, être clair sur les objectifs de l'évaluation (Sridharan & Nakaima, 2011) et présenter les bénéfices de l'évaluation vont contribuer à une attitude positive des parties prenantes (Mertens & Wilson, 2012).

2.5. Problématique et hypothèses

L'évaluation des politiques publiques revêt un caractère primordial afin de rendre compte de leurs effets. Par ailleurs, les représentations des acteurs, leur perception, leur acceptation et leurs attentes vis-à-vis de l'évaluation et de l'évaluateur semblent différer. Ces différences de représentations et d'attentes pourraient s'expliquer par leur culture professionnelle. Pour rappel, nous définissons la culture professionnelle à l'instar de Sainsaulieu (1977). La culture professionnelle est construite par le parcours scolaire, la formation ou le travail de l'individu et chaque culture professionnelle est propre à chaque individu et organisation. Les individus, de par des professionnalités différentes, vont incorporer des savoirs et une identité professionnelle relatifs à leur champ d'action. Cette culture ou identité professionnelle sera à l'origine des variations de penser et d'agir selon le champ professionnel dans lequel agissent

les acteurs. Ces acteurs des Cités éducatives étant très divers (champ éducatif, associatif, collectivités), et rapportés à une même cause, l'intérêt est d'étudier les différences de représentations entre ces professionnels évoluant au sein de la même politique. Selon ces premiers éléments de revue de la littérature, la problématique de cette recherche est la suivante : « Dans quelle mesure la culture professionnelle des acteurs va-t-elle influencer la représentation qu'ils se font de l'évaluation et du rôle de l'évaluateur ? ».

Afin d'y répondre, nous émettons la première hypothèse selon laquelle les représentations de l'évaluation par les acteurs seront fonction de leur culture professionnelle. Nous pensons que la culture professionnelle des acteurs aura une influence sur leur perception de l'évaluation et indirectement sur leur adhésion à la démarche évaluative. Outre les représentations de l'évaluation, nous avançons la seconde hypothèse selon laquelle : les attentes envers l'évaluateur par les acteurs seront fonction de leur culture professionnelle. À partir de la notion d'expectation actorielle de Miribel (2022), nous pensons que les représentations de l'évaluation, de son rôle et les attentes à son égard dépendront de la culture professionnelle des acteurs dans le cadre de l'évaluation de la politique. Afin de confronter les cultures professionnelles par le biais de nos hypothèses, nous avons décidé de constituer et d'interroger différentes catégories d'acteurs qui sont invités à travailler en synergie au sein de la Cité éducative : le secteur de l'Éducation nationale, du périscolaire et du secteur associatif. Nous partons du postulat que les acteurs d'une même catégorie (Éducation nationale ou périscolaire ou secteur associatif) partageront une culture professionnelle similaire et propre à leur milieu.

3. Méthodologie

3.1. Recueil des données

Les données ont été recueillies par le biais d'entretiens semi-directifs dans un contexte d'évaluation d'une Cité éducative située sur le territoire français. Selon Quivy et Van Campenhout (2006), cette méthode est « appropriée lorsqu'il s'agit d'analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés, dont les représentations sociales ». Jodelet (2003) indique qu'il est possible d'accéder aux caractéristiques des représentations via le discours. Nous avons donc souhaité recueillir à travers les entretiens les représentations de l'évaluation et les attentes envers l'évaluateur de la part des acteurs. Les entretiens ont été scindés en trois parties. Dans un premier temps, des questions relatives au rôle de l'acteur au sein de la Cité éducative et ses motivations permettent d'appréhender l'intérêt des acteurs au sein de celle-ci. La deuxième partie aborde les représentations de l'évaluation et les attentes envers l'évaluateur à travers trois questions : 1. « Selon vous, à quoi va servir l'évaluation des effets des actions et de la Cité éducative ? Quels sont les effets attendus ? » 2. « Pour vous, que représente l'évaluation ? Quelle est sa fonction ? Et sa finalité ? » 3. « Avez-vous des attentes envers l'évaluateur dans le cadre de l'évaluation ? ». Enfin, la troisième partie est relative aux parcours et aux caractéristiques personnelles des répondants.

3.2. Traitement des données

À cet effet, nous avons utilisé l'outil de traitement de données qualitatives Nvivo. Nous avons réalisé deux arborescences via Nvivo afin de créer des catégories relatives aux représentations de l'évaluation et aux attentes envers l'évaluateur. Cette arborescence, constituée de nœuds, nous permet d'y associer des éléments des corpus dans chaque catégorie. Les nœuds ont été constitués par une méthode inductive, c'est-à-dire à partir des données brutes des entretiens

et non à partir de la littérature existante. Suite à la constitution des nœuds de notre arborescence, nous pouvons y associer des éléments des verbatims des enquêtés.

Concernant la méthodologie, nous avons effectué une analyse de contenu à travers le discours des acteurs. Nous avons décidé dans un premier temps de calculer une fréquence des mots les plus couramment utilisés par les acteurs aux questions sur l'évaluation et l'évaluateur. Les fréquences de mots nous ont permis de faire ressortir les thématiques les plus saillantes sur les représentations de l'évaluation et les attentes envers l'évaluateur des acteurs. Ensuite, nous avons construit notre arborescence et nos thématiques à partir des mots les plus fréquemment utilisés par les acteurs sur l'évaluation et l'évaluateur. Enfin, nous avons croisé les représentations de l'évaluation et les attentes envers l'évaluateur avec la culture professionnelle des acteurs et au champ auquel ils appartiennent (dans notre cas, le secteur de l'Éducation nationale, le secteur du périscolaire et le secteur associatif).

3.3. Échantillon

30 individus de différents organismes et structures étaient initialement visés par les entretiens. Finalement, 16 personnes ont répondu positivement et représentent notre échantillon soit 13 femmes et 3 hommes d'en moyenne 42 ans.

Tableau 1 : Nombre d'entretiens visés et réalisés selon la catégorie d'acteurs

Catégorie d'acteurs	Nombre d'entretiens souhaités	Nombre d'entretiens réalisés
Secteur de l'Éducation nationale	10	10
Secteur de l'animation périscolaire	14	5
Secteur associatif	6	1

4. Résultats

4.1. 1. Représentations de l'évaluation

Afin de construire notre arborescence, nous avons calculé la fréquence des mots les plus présents dans les entretiens lorsque nous demandons aux acteurs ce que représente pour eux l'évaluation, et ce, indépendamment de leur culture professionnelle. Cette partie s'axe sur les réponses apportées par les acteurs aux questions suivantes : « *Pour vous, que représente l'évaluation ? Quelle est sa fonction ? Et sa finalité ?* ».

Tableau 2 : Fréquence des mots relatifs aux représentations de l'évaluation des acteurs

Mots	Fréquence
fonctionne - fonctionné	59
régulation	24
amélioration - améliorer	23
évoluer	20
plus-value	14
ajuster - réajuster	14
indicateurs	12
fonctionnement	10
important	10
positif	10
apporter	8
négatif	8
pratiques	8
intéressant	7
distance	6
modifie	6
opérationnel	6
pilotage - piloter	6
accompagnement	5
corriger	5
dysfonctionne	5
mesure	5
vérifier	5
aider	4
processus	4
adapter	3
efficace	3
efficience	3
poursuivre	3
progresser	3
remonter	3
valoriser	3

À partir de ces fréquences de mots, nous avons défini trois thèmes liés aux représentations de l'évaluation par les acteurs pour construire l'arborescence suivante. Celle-ci vise à répondre à la première hypothèse selon laquelle les représentations de l'évaluation par les acteurs seront fonction de leur culture professionnelle. Cette arborescence se déploie en trois nœuds mères¹ principaux : « Objet de l'évaluation », « Fonction de l'évaluation » et « Valence de l'évaluation ». Ces nœuds mères représentent nos catégories principales des représentations de l'évaluation. De chaque nœud mère découle des nœuds enfants². En guise d'exemple, les nœuds enfants « satisfaction », « effets », « pratiques » découlent du nœud mère « Objet de l'évaluation ». Nous avons donc codé les verbatims des acteurs selon qu'ils rendaient compte de l'objet, de la fonction, ou de la valence de l'évaluation. Enfin, nous avons codé les verbatims dans les nœuds enfants afin de mener une analyse plus fine des représentations.

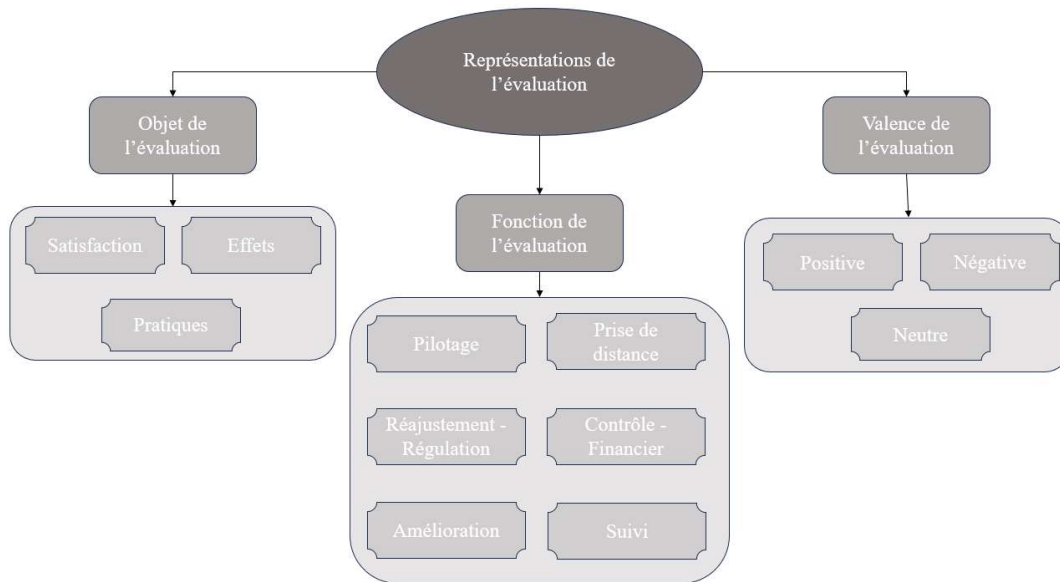


Figure 1 : Arborescence des représentations de l'évaluation sous Nvivo

Par la suite, nous avons croisé les verbatims des enquêtés selon la catégorie professionnelle à laquelle ils appartenaient via un croisement matriciel. Nous avons édité un tableau croisé qui renseigne le nombre de fois que les acteurs définissent l'évaluation selon son objet, sa fonction ou sa valence en fonction de la catégorie professionnelle des enquêtés. Les différentes dimensions ont été illustrées par des verbatims issus des entretiens.

¹ Les nœuds mères correspondent au premier rang hiérarchique de l'arborescence.

² Les nœuds enfants découlent d'un nœud mère et constituent la suite hiérarchique de l'arborescence.

Tableau 3 : Croisement matriciel des représentations de l'évaluation et de la culture professionnelle des acteurs

Culture professionnelle		Périscolaire	Éducation nationale	Associatif	
Représentations de l'évaluation	Objet de l'évaluation	Satisfaction	3	0	0
		Pratiques	3	1	0
		Effets	5	0	0
	Fonction de l'évaluation	Réajustement-Régulation	1	6	1
		Pilotage	0	4	0
		Amélioration	1	4	0
		Suivi	0	2	0
		Contrôle-Financier	1	3	3
		Prise de distance	0	2	0
	Valence de l'évaluation	Positif	2	6	0
		Neutre	0	1	0
		Négatif	0	1	0

Lecture : ce tableau rend compte des représentations et définitions de l'évaluation selon la culture professionnelle des acteurs. En guise d'exemple, les acteurs du périscolaire ont défini 3 fois l'évaluation selon son objet, car celle-ci permettrait d'évaluer la satisfaction selon eux.

4.1.1 Valence de l'évaluation

Les acteurs ont défini l'évaluation 10 fois selon sa valence, et ce, de manière positive en majorité (8 sur 10). Les acteurs de l'Éducation nationale ont davantage défini l'évaluation par sa valence que les acteurs du périscolaire (respectivement 8 et 2 fois). Les acteurs de l'Éducation nationale définissent six fois l'évaluation de façon positive, une fois de façon négative et une fois de manière neutre. Les acteurs de l'Éducation nationale parlent d'une évaluation « *importante* » et « *primordiale* » tandis que les acteurs du périscolaire parlent du caractère « *positif* » de l'évaluation et de ce qu'elle peut démontrer. Concernant le caractère neutre ou négatif, les acteurs de l'Éducation nationale parlent respectivement d'un processus « *normal* », mais qui est « *toujours le maillon faible* ». L'acteur issu du secteur associatif n'a pas associé de valence à l'évaluation.

4.1.2 Fonction de l'évaluation

Nous constatons que les acteurs de l'Éducation nationale ont tendance à davantage se représenter l'évaluation selon sa fonction par rapport aux acteurs du périscolaire et du secteur associatif (21 fois contre 3 fois respectivement). De manière plus spécifique, l'évaluation

revêt davantage un caractère opérationnel selon des acteurs de l'Éducation nationale. Celle-ci va notamment permettre « *de réguler ce qui se passe comme fonctionnement dans la Cité éducative, les projets, voir ce qui va, ce qui ne va pas et puis justement d'éviter le cumul de projets* », mais également de « *faire évoluer les choses, faire remonter ce qui fonctionne et ce qui dysfonctionne, et puis permettre de réajuster* ». En plus d'un possible réajustement, l'évaluation permettrait de discerner les conditions de réussite des projets dans le but de les reproduire. Une enseignante, en définissant l'évaluation, s'interroge également sur la manière dont elle va être conduite et aux finalités de celle-ci :

« L'évaluation, elle va permettre d'ajuster les projets au fur et à mesure de se dire voilà, qu'est-ce qui fonctionne et quelles sont les conditions qui font que ça a fonctionné pour qu'on puisse... Voilà le reproduire aussi. [...] Alors moi c'est mon fonctionnement aussi en tant qu'enseignante, c'est de se dire on va apprendre cette notion, mais comment je l'évalue après ? C'est à dire quels sont pour moi mes critères ? Quel est mon niveau de réussite ? Qu'est-ce que j'attends globalement de cette action. » (Éducation nationale)

Les acteurs du périscolaire et du secteur associatif, même s'ils définissent moins l'évaluation selon un aspect opérationnel par rapport à ceux de l'Éducation nationale, rejoignent tout de même leur vision :

« Et puis ça va montrer ce qui a été, ce qui n'a pas été et si on peut la faire évoluer cette action et si vraiment elle a apportée. [...] Est-ce qu'il faut changer telle ligne, directive ou pas ? Est-ce qu'on le perdure cette action ? Est-ce qu'on la modifie ? Enfin pour moi toute action a besoin d'une évaluation donc pour soit évoluer, soit être modifiée soit être supprimée. » (Périscolaire)

« C'est pour améliorer, soit la façon dont on travaille dans la Cité éducative, soit en lien avec les attentes de la Cité éducative. [...] Et les retours de terrain peuvent dire que là, ça peut pas fonctionner comme ça, il faut l'adapter, il faut l'ajuster. » (Associatif)

Selon les acteurs de l'Éducation nationale exclusivement (4 citations), l'évaluation serait un outil d'aide à la décision et permettrait d'opérer le pilotage de la Cité éducative, de « *réguler pour pouvoir modifier quelques petites choses dans les pratiques. Pour que cette Cité éducative, elle puisse être encore plus profitable finalement aux élèves et encore plus opérationnelle*. ». Ils exposent l'importance de points « *d'étape* » ou de « *régulation* » afin d'assurer le pilotage de celle-ci puisque selon un acteur, « *travailler à aussi grande échelle, ça va pas de soi, ça demande des tentatives, des essais, des échecs, des erreurs et des régulations. Et je pense que si on a pas ça, naviguer à l'aveugle pendant 3 ans c'est compliqué* ».

L'évaluation permettrait selon les acteurs de l'Éducation nationale (4 citations) et du périscolaire (1 citation), d'améliorer la mise en œuvre de la Cité éducative de « *valoriser les actions qui marchent bien, de mettre en exergue des choses qui mériteraient des points d'attention, des points d'amélioration* ». En somme, l'évaluation est définie selon la marge d'amélioration qu'elle permet :

« C'est voir comment la Cité éducative fonctionne, s'organise et si c'est efficace, ce qu'on pourrait améliorer, ce qui fonctionne bien, parce que ça c'est important. Et puis ce qu'on peut améliorer, des pistes en fonction de ce que les interlocuteurs qui nous permettraient d'améliorer ce qui fonctionne pas forcément bien ou mal. Pour moi, l'évaluation, elle sert à ça en fait, c'est pour continuer de construire après derrière, et améliorer les choses, voilà. Et puis prendre appui sur ce qui fonctionne bien. » (Éducation nationale)

« Sa finalité quand on évalue un projet, c'est pour voir ce qui n'a pas été, les points de vigilance, les points d'amélioration, ce qu'il faut justement renforcer parce que ça a bien fonctionné aussi. [...] C'est tout simplement oui, de de de faire encore mieux que l'année précédente tout simplement, ou que les mois précédents. » (Périscolaire)

En outre, elle est définie deux fois par des acteurs de l'Éducation nationale comme du suivi dans la démarche de la Cité éducative selon le « nombre de gens présents, s'il y avait du monde » durant les actions déployées et reste une « étape nécessaire, avec un bilan intermédiaire dans le projet ». Selon un autre point de vue et à trois reprises, l'évaluation sera définie comme d'un « contrôle » sous un aspect financier par l'acteur du secteur associatif, ceux de l'Éducation nationale et une fois dans le secteur du périscolaire. Les acteurs appuient l'importance de l'évaluation de par les moyens importants engagés dans le cadre de cette politique, dans le but de contrôler leur utilisation :

« Je trouve déjà que c'est nécessaire qu'il y ait une évaluation, à partir du moment où on est quand même sur un projet, qui est sur plusieurs années avec des gros montants. C'est normal qu'il y ait une évaluation pour être sûr qu'on ne fait pas n'importe quoi de l'argent public. » (Associatif)

« Je me doute que si l'État donne de l'argent, c'est quand même normal que l'État sache ce qu'on en fait et si c'est intéressant de le dépenser. Pour moi, enfin, ça me paraît une évidence. On peut pas donner de l'argent et faites ce que vous voulez. Tout le monde a des comptes à rendre dans cette Cité éducative parce que les moyens qui sont alloués sont énormes et ça oblige d'avoir une transparence totale. » (Éducation nationale)

Enfin, l'évaluation va être présentée deux fois par un acteur de l'Éducation nationale comme l'opportunité de « prendre de la distance, de la hauteur » sur les pratiques des professionnels et sur la Cité éducative dans son déploiement. L'évaluation permettrait d'apporter, selon un acteur, « un regard objectif et avec une prise de distance par rapport à nous qui sommes sur le terrain ».

4.1.3 Objet de l'évaluation

Les acteurs ont défini l'évaluation du point de vue de son objet et de ce qui est évalué par celle-ci. Ils parlent en premier lieu d'évaluer la satisfaction des acteurs. Ce type de définition se retrouve exclusivement chez les acteurs du périscolaire (3 fois). Une animatrice périscolaire aborde les apports de la Cité éducative : « Il faut voir ce qu'a pu nous apporter la Cité éducative. Je pense qu'il faut continuer et que, ça peut que aider ». Un acteur définira de prime abord l'évaluation de la satisfaction selon une « note » tandis qu'un autre la définira selon les avis des autres acteurs concernés au sein de la politique :

« Est-ce qu'on peut donner une note ? [...] Et bien, écoutez-moi, je donnerai... Ce que ça m'a apporté ? Je dirai 18/20. » (Périscolaire)

« Certains animateurs peut-être vont vous dire ce qu'ils en pensent au fond et que du coup ça leur plaît pas forcément et puis peut-être qu'ils vont détourner la chose parce que voilà, ça leur plaît pas eux personnellement. » (Périscolaire)

Elle est également définie selon l'évaluation des pratiques professionnelles trois fois par des acteurs du périscolaire et une fois par l'Éducation nationale puisque l'évaluation permettrait d'appréhender « la modification des pratiques professionnelles » en évaluant si la Cité éducative « change quelque chose à ma vie d'enseignant, à ma vie d'ATSEM, à ma vie de professeur, de directeur » (Éducation nationale). Selon certains acteurs du périscolaire, l'évaluation prendrait alors la forme « d'évaluations personnelles, c'est-à-dire évaluer chaque animateur, pas forcément évaluer comment se

déroule la Cité éducative en général, mais aussi évaluer chaque animateur dans le projet, voir s'il y a quelque chose à reprocher. ». Un acteur expose d'ailleurs explicitement le souhait d'être évalué en tant que professionnel au sein de la Cité éducative : « J'aimerais bien aussi que nous, on soit évalué en tant qu'animateur, qu'on nous dise aussi ce qu'ils ont pensé de nous. [...] Vous voyez que chaque personne soit prise 10 minutes, même pas et qu'ils disent, voilà, tiens, voilà, on a pensé ça, ça ».

Enfin, l'évaluation va être définie selon les effets des actions et les apports de celle-ci, et ce, cinq fois par les acteurs du périscolaire. Selon eux, l'évaluation permettrait d'exposer « l'utilité, la plus-value des actions, est-ce que ça va être, entre guillemets plus positif que négatif ? », mais également l'apport de ces projets pour les bénéficiaires comme pour les professionnels.

En résumé, nous constatons que les acteurs du périscolaire ont tendance à se représenter l'évaluation et à la définir par rapport à l'objet de l'évaluation, c'est-à-dire à ce qu'elle va évaluer selon eux (la satisfaction, les pratiques, les effets). Les acteurs de l'Éducation nationale et l'acteur du secteur associatif eux, se représentent davantage l'évaluation selon sa fonction, avec un rôle davantage opérationnel (réajustement-régulation, pilotage, amélioration, suivi, contrôle-financier). Suite à la présentation des résultats relatifs à la première hypothèse, nous exposerons ci-après les résultats relatifs aux attentes envers l'évaluateur se rapportant à la seconde hypothèse.

4.2. Attentes envers l'évaluateur

Afin de construire la seconde arborescence, nous avons calculé la fréquence des mots les plus présents dans les entretiens lorsque nous demandons aux acteurs s'ils ont des attentes envers l'évaluateur, et ce, indépendamment de leur culture professionnelle. Cette partie s'axe sur les réponses apportées par les acteurs à la question suivante : « Avez-vous des attentes envers l'évaluateur dans le cadre de l'évaluation ? ».

Tableau 4 : Fréquence des mots relatifs aux attentes envers l'évaluateur

Mots	Fréquence
terrain	11
synthèse	7
remonter	5
collectif	4
financements	4
suggérer	4
thématiques	4
bilans	3
aider	3
factuelle	3
retours	3
travail	3
impartiale	2
levier	2
objectivité	2
partenaires	2
personnel	2
pilote	2
poids	2
recommandations	2
réguler	2

À partir de ces fréquences de mots, nous avons défini cinq thèmes liés aux attentes des acteurs envers l'évaluateur afin de construire une arborescence dont le thème est « Attentes envers l'évaluateur ». Cette arborescence vise à répondre à la seconde hypothèse selon laquelle : les attentes envers l'évaluateur par les acteurs seront fonction de leur culture professionnelle. Ce thème se déploie en cinq nœuds mères principaux : « Porter des revendications », « Faire un feedback », « Présence sur le terrain et exhaustivité », « L'objectivité », « Absence d'attentes ». Ces nœuds mères représentent nos catégories principales des attentes envers l'évaluateur.

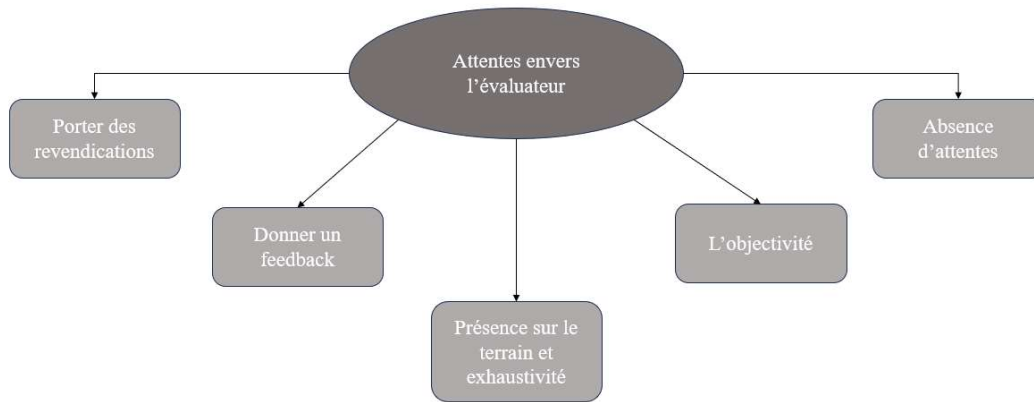


Figure 2 : Arborescence des représentations de l'évaluation sous Nvivo

Par la suite, nous avons une nouvelle fois croisé les verbatims des enquêtés selon la catégorie professionnelle à laquelle ils appartenaient via un croisement matriciel. Ce tableau croisé renseigne sur la fréquence des attentes émises par les acteurs envers l'évaluateur ou si à l'inverse les acteurs n'expriment aucune attente.

Tableau 5. Croisement matriciel des attentes envers l'évaluateur et de la culture professionnelle des acteurs

Culture professionnelle		Périscolaire	Éducation nationale	Associatif
Attentes envers l'évaluateur	Porter des revendications	3	5	1
	Faire un feedback	0	4	1
	Présence sur le terrain et exhaustivité	0	3	0
	L'objectivité	0	2	1
	Absence d'attentes	1	1	0

4.2.1 Porter des revendications

À propos des attentes envers l'évaluateur, les acteurs attendent que celui-ci porte des revendications et qu'il fasse « remonter » les difficultés des acteurs aux décideurs. Ce type d'attente ressort 3 fois pour le périscolaire, 5 fois pour l'Éducation nationale et 1 fois pour le secteur associatif. Certains attendent de l'évaluateur qu'il montre « l'utilité » des projets afin qu'ils « continuent ». D'autres font part de difficultés liées à leur institution comme des « financements qui ont diminué » suite à la mise en place de la Cité éducative ou des délais d'embauche tardifs en tant qu'animateur : « *J'espère que l'année prochaine je serai reprise, je croise les doigts. Et c'est ma plus grande angoisse en ce moment. Et puis ce serait bien aussi que nous, en tant qu'animateur, qu'on sache plus tôt aussi.* » (Périscolaire). Enfin, des acteurs font part de leurs difficultés au sein de la Cité éducative du point de vue de son fonctionnement et de sa mise en œuvre :

« Par rapport à l'action [anonymisé], voilà si ça pouvait faire remonter les besoins [...] Et par rapport à cette histoire de [anonymisé], moi je veux bien que, que vous fassiez remonter [rires]. Après non rien de plus que, que ce que je vous ai déjà dit quoi. » (Éducation nationale)

4.2.2 Donner un feedback

Les acteurs de l'Éducation nationale et celui du secteur associatif attendent de l'évaluateur que celui-ci donne un « feedback » et un retour sur l'évaluation menée (4 citations) notamment par le biais « *d'un temps de présentation de l'évaluation, une synthèse de manière à ce qu'on puisse sur l'ensemble de la cité éducative, avoir cet échange. [...] Vous comprenez bien que j'attends de ce retour.* ». Un acteur expose également le souhait de disposer d'un :

« compte-rendu de la perception de tout le monde par rapport à cette Cité éducative et de finalement voir s'il y a des recommandations. [...] que ce soit dans une Cité éducative ou autre, c'est toujours intéressant de lire des recommandations pour savoir travailler dans un collectif. » (Éducation nationale)

4.2.3 Présence sur le terrain et exhaustivité

Seuls les acteurs de l'Éducation nationale expriment trois fois la volonté d'une présence de l'évaluateur plus fréquente sur le terrain, qu'il « *vienne voir ce qu'on fait et se rendre compte, voilà pas tous les jours bien évidemment, mais venir lors d'une action phare* ». Également, un acteur exprime la volonté de prendre en compte les « *retours de tous les partenaires* » dans l'analyse afin que tout le monde puisse « *trouver sa place dans cette évaluation parce que, y'a pas que l'Éducation nationale. Et puis que vraiment ça puisse être une évaluation qui laisse, qui laisse parole et qui laisse place à tout le monde pour que ça puisse être une vraie évaluation finalement.* ».

4.2.4 L'objectivité

En outre, un acteur de l'Éducation nationale et un autre issu du secteur associatif expriment leur volonté d'une évaluation objective et impartiale de la part de l'évaluateur :

« Et puis c'est parfait que ce soit un organisme extérieur qui le fasse. Comme ça y'a de l'impartialité, il y a pas de prise de parti, il y a pas d'info, de jeux d'influence. Donc non, je trouve ça très très bien. » (Associatif)

« Oui, moi j'ai une attente particulière et c'est une des seules, c'est l'objectivité. C'est-à-dire que si on s'est pas fixé tous, ces niveaux de de réussite, parfois c'est biaisé par, voilà, une forte implication ou autre. Donc c'est vraiment cette objectivité qui pour moi est très importante. » (Éducation nationale)

Finalement, il semble que les acteurs de l'Éducation nationale aient davantage d'attentes envers l'évaluateur en termes de retours, de feedback, de présence sur le terrain et d'objectivité. L'acteur du secteur associatif exprime également des attentes en termes de retour et d'objectivité, mais pas en ce qui concerne une présence sur le terrain. Enfin, tous les champs d'acteurs présentent des attentes exclusivement sur le fait de porter des revendications et de faire remonter des dysfonctionnements à différents niveaux vers les décideurs de la Cité éducative.

5. Discussion

Pour rappel, notre problématique était « dans quelle mesure la culture professionnelle des acteurs va-t-elle influencer la représentation qu'ils se font de l'évaluation et du rôle de l'évaluateur ? ». Afin d'y répondre, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle les attentes envers l'évaluateur par les acteurs seront fonction de leur culture professionnelle. Ainsi, nous avons défini trois catégories d'acteurs : ceux issus de l'Éducation nationale, ceux issus du périscolaire et enfin ceux issus du secteur associatif. De par l'analyse des résultats, nous constatons que les acteurs de l'Éducation nationale et celui du secteur associatif se représentent davantage l'évaluation selon sa fonction avec un caractère davantage opérationnel. Selon eux, l'évaluation permet de réguler, réajuster, corriger ou encore améliorer, mais serait également un outil d'aide à la décision ou de pilotage. D'un autre point de vue, l'évaluation est davantage définie selon l'acteur du secteur associatif comme du contrôle. À l'inverse, les acteurs du périscolaire définissent l'évaluation du point de vue de son objet et permet, selon eux, d'évaluer la satisfaction, les pratiques professionnelles ou encore ses effets. Nous discernons donc des différences dans les représentations de l'évaluation selon les cultures professionnelles.

De par ces différences de représentations de l'évaluation entre catégories d'acteurs, nous pouvons donc valider notre première hypothèse. Ces résultats peuvent s'expliquer selon la socialisation des acteurs dans leur milieu professionnel et leur professionnalisation. Les acteurs de l'Éducation nationale seraient davantage confrontés à l'évaluation avec celle des élèves et dans leur milieu institutionnel. Ces acteurs auraient donc une vision tout autre de l'évaluation en comparaison aux acteurs moins sensibilisés ou confrontés à l'évaluation (Schultes et al, 2018). À l'inverse, les acteurs du périscolaire seraient davantage sur une représentation de l'évaluation du point de vue des pratiques, des effets et n'auraient pas la même sensibilisation à l'évaluation que ceux de l'Éducation nationale. Cependant, l'acteur du secteur associatif, étant anciennement enseignant, a pu être influencé par ce milieu, ce qui pourrait expliquer la tendance à rejoindre les représentations des acteurs de l'Éducation nationale. Par ailleurs, cet acteur se représente davantage l'évaluation comme du contrôle, en lien avec les résultats de Kromrey (2001).

De plus, nous pouvons discuter les résultats concernant les représentations de l'évaluation selon l'adhésion des acteurs à l'évaluation. En effet, les acteurs de l'Éducation nationale ont davantage adhéré à la démarche évaluative. À l'inverse, les acteurs du périscolaire et du secteur associatif n'ont souhaité ni donner suite à des entretiens ni participer à la démarche évaluative pour une majorité d'entre eux. Nous pouvons mettre en lien ce constat avec les réticences à l'évaluation décrites par Taut et Brauns (2003) : certains acteurs peuvent la percevoir comme une menace. Si ceux-ci se représentent l'évaluation du point de vue de son objet et de l'évaluation des pratiques professionnelles, les acteurs ont pu appréhender d'y participer de peur de perdre le pouvoir sur leur activité ou d'être jugés. Ainsi, les réponses émises lors des entretiens et la participation ou non aux entretiens entre les catégories d'acteurs nous confirment une disparité dans les représentations de l'évaluation selon leur culture professionnelle.

De même, dans l'optique de répondre à notre problématique, nous avons émis la seconde hypothèse selon laquelle les attentes envers l'évaluateur par les acteurs seront fonction de leur culture professionnelle. Au vu de l'analyse des résultats, nous constatons que les acteurs auront des types d'attentes différentes envers l'évaluateur selon la catégorie professionnelle à laquelle ils appartiennent. Par ailleurs, les acteurs du périscolaire, de l'Éducation nationale

et du secteur associatif expriment tous l'attente de faire remonter des revendications et les dysfonctionnements aux décideurs ou à leur employeur. Nous pouvons mettre en lien ces résultats avec le concept d'expectation actorielle (Miribel, 2022). Les acteurs auront alors des attentes envers l'évaluateur afin de les aider à résoudre des tensions vécues au sein de la Cité éducative ou envers leur institution. Cependant, seuls les acteurs de l'Éducation nationale expriment des attentes en termes de présence sur le terrain et d'exhaustivité dans l'évaluation. Enfin, l'acteur du secteur associatif et ceux de l'Éducation nationale expriment des attentes en termes de retours, de feedbacks et d'objectivité dans l'évaluation. Les acteurs de l'Éducation nationale, qui paraissent davantage impliqués, semblent avoir plus d'attentes envers l'évaluateur en comparaison aux autres types d'acteurs. Ainsi, nous pouvons valider notre seconde hypothèse avec une différence dans les attentes selon la culture et le milieu professionnel dans lequel évoluent les acteurs excepté en termes de revendications.

En ce qui concerne les limites de cette recherche, il aurait été pertinent d'approfondir l'expérience effective des acteurs concernant l'évaluation. En effet, nous avons appréhendé les représentations de l'évaluation et les attentes envers l'évaluateur au prisme de leur culture professionnelle. Or, selon Schultes (2018), les groupes qui ont acquis « des expériences différentes en matière d'évaluation présentent des représentations sociales différentes de l'évaluation ». Il aurait été intéressant de connaître leur expérience effective en termes d'évaluations de politiques publiques, de programmes ou dispositifs. Enfin, même si un seul acteur du champ associatif sur cinq a été interrogé, cet élément représente un résultat pertinent par rapport à l'adhésion à la démarche évaluative. Cela reste tout de même minime de représenter ce secteur par le biais d'un seul individu en comparaison aux acteurs de l'Éducation nationale qui sont surreprésentés (1 contre 10 entretiens).

6. Conclusion

En guise de conclusion, l'évaluation des politiques publiques dans le domaine de l'éducation et de la formation représente un aspect primordial dans le processus évaluatif. Alors que l'évaluation revêt de nombreuses fonctions et avantages (apports d'informations objectives aux acteurs, apports sur les effets de la politique, amélioration et pilotage de celle-ci), les acteurs imbriqués au sein de la Cité éducative en ont une image bien distincte selon le champ auquel ils appartiennent. Bien que les représentations de l'évaluation et les attentes envers l'évaluateur diffèrent selon les cultures professionnelles, nous insistons sur l'importance de les appréhender dans la démarche évaluative. Les représentations et attentes des acteurs envers l'évaluation et l'évaluateur pourraient entraîner une non-adhésion de ceux-ci ou mettre en difficulté le processus d'évaluation.

Afin de mener au mieux la démarche évaluative et de s'assurer de l'adhésion de chacun des acteurs, il est pertinent de prendre en considération leurs représentations et de davantage les informer sur le rôle de l'évaluation et de l'évaluateur. La prise en considération de ces éléments dans de futures évaluations de politiques publiques dans le domaine de l'éducation et de la formation peut être envisagée. En définitive, ce travail de recherche nous questionne sur le rôle de l'évaluateur et de son devoir d'information auprès des acteurs. Alors que des résistances liées à l'évaluation et des représentations erronées de celle-ci sont observées, l'évaluateur en tant qu'« expert » pourrait davantage prendre en compte la culture des acteurs imbriqués au sein de la politique. Il serait de fait intéressant d'investiguer la perception de l'évaluation selon d'autres cultures professionnelles ou au sein d'autres politiques que celle de la Cité éducative

7. Références bibliographiques

- Abma, T. A. (2006). The Practice and Politics of Responsive Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 27(1), 31-43. <https://doi.org/10.1177/1098214005283189>
- Amar, S., Baudry de Vaux, M., Chleq, E., Deshayes, É., Grolière, C., & Tissot, F. (1996). Conseil scientifique de l'évaluation, Petit guide de l'évaluation des politiques publiques, Paris, la Documentation française, 1996. *Formation Emploi*, 56(1), 121-121.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : Un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome I : Conceptions, mises en œuvre, débats*. ENS Éditions.
- Frandji, D. (2017). La territorialisation des politiques éducatives en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 76. <https://doi.org/10.4000/ries.6076>
- Huguenin, J.-M., & Solaux, G. (2017). *L'évaluation partenariale des politiques publiques d'éducation*. Peter Lang.
- Jabot, F. (2004). L'évaluation des programmes régionaux de santé. *ADSP, la revue du Haut Comité de santé publique*, 46, 48-55.
- Jobert, B., & Muller, P. (1987). *L'État en action : Politiques publiques et corporatismes*. Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2014). *Les représentations sociales*. Humensis.
- Kromrey, H. (2001). Evaluation - ein vielschichtiges Konzept: Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung; Empfehlungen für die Praxis. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 24(2), 105-131.
- Mény, Y., & Thoenig, J.-C. (1989). *Politiques publiques*. FeniXX.
- Mertens, D. M., & Wilson, A. T. (2012). *Program Evaluation Theory and Practice*. Guilford Publications.
- Miribel, J. de. (2022). Composer avec l'expectation actorielle dans la relation chercheur-acteurs. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 65. <https://doi.org/10.4000/edso.20150>
- Patton, M. Q. (1998). Discovering Process Use. *Évaluation*, 4(2), 225-233. <https://doi.org/10.1177/13563899822208437>
- Perret, B. (2008). L'évaluation des politiques publiques. Entre culture du résultat et apprentissage collectif. *Esprit*, (12), 142-159. <https://doi.org/10.3917/espri.812.0142>
- Pons, X. (2012). *L'évaluation des politiques éducatives*. Humensis.
- Quivy, R., & van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Reboloso, E., Fernández-Ramírez, B., & Cantón, P. (2005). The Influence of Evaluation on Changing Management Systems in Educational Institutions. *Évaluation*, 11(4), 463-479. <https://doi.org/10.1177/1356389005060263>
- Sainsaulieu, R. (1977). L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation. Les Presses de Sciences Po.
- Schultes, M.-T., Kollmayer, M., Mejeh, M., & Spiel, C. (2018). Attitudes toward evaluation: An exploratory study of students' and stakeholders' social representations. *Evaluation and Program Planning*, 70, 44-50. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.06.002>
- Scriven, M. (1997). Truth and Objectivity in Evaluation. In E. Chelimsky & W. R. Shadish, *Evaluation for the 21st Century: A Handbook*. SAGE Publications, Inc.

- <https://doi.org/10.4135/9781483348896>
- Sridharan, S., & Nakaima, A. (2011). Ten steps to making evaluation matter. *Evaluation and Program Planning*, 34(2), 135-146. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2010.09.003>
- Stromboni, T. (2021). *Analyse des protocoles de suivi et d'évaluation des « cités éducatives »*—INJEP - Tana Stromboni. INJEP. Consulté 28 mars 2024, à l'adresse <https://injep.fr/publication/analyse-des-protocoles-de-suivi-et-devaluation-des-cites-educatives/>
- Stromboni, T., & Urbano, R. (2022). *Évaluation nationale des cités éducatives. Premiers enseignements sur l'appropriation du programme en matière de continuité éducative, d'orientation-insertion et de place des familles*. INJEP. Consulté 28 mars 2024, à l'adresse <https://injep.fr/publication/evaluation-nationale-des-cites-educatives/>
- Taut, S., & Brauns, D. (2003). Resistance to Evaluation : A Psychological Perspective. *Évaluation*, 9(3), 247-264. <https://doi.org/10.1177/13563890030093002>
- Vogler, J. (2014). *L'évaluation*. Hachette Éducation.