



L'évaluation en éducation online La Revue LEEE

<https://revue.leeonline>

La Revue LEEE est destinée à diffuser des contributions scientifiques qui traitent de problématiques évaluatives dans le champ de l'éducation et de la formation. Elle se veut ouverte à des champs de recherche et des méthodologies diversifiés.

La Revue LEEE est en libre accès. Les soumissions et les publications sont gratuites pour les auteur·rices et pour les lecteur·rices. Elle défend des valeurs démocratiques de production et de diffusion de la science, fondées sur le volontariat et le bénévolat, libérées des logiques commerciales. Elle s'inscrit dans une orientation non sexiste de l'écriture scientifique.

La Revue LEEE a l'ambition de promouvoir des pratiques d'évaluation collaborative par les pairs, dans une perspective ouverte et formative de construction de savoirs scientifiques. Elle vise une publication rigoureuse et rapide de travaux récents.

Numéro 1 (2019) Quels rapports entre recherches collaboratives et évaluations ?

Ce numéro porte sur les enjeux de l'évaluation de et pour les recherches collaboratives en éducation. Il émane des 10 ans du réseau de l'ADMEE-Europe « Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives ».

Sommaire

Introduction

Quels rapports entre évaluations et recherches collaboratives en éducation ?

Lucie MOTTIER LOPEZ

Articles de recherche

L'analyse de valuations dans une démarche collaborative de recherche

Isabelle NIZET, Réjane MONOD-ANSALDI, Gilles ALDON, Michèle PRIEUR, Aristide CRIQUET

La recherche participative entre commande évaluative et visée émancipatrice

Dominique BROUSSAL

L'articulation de l'évaluation dans une recherche collaborative sur l'évaluation des compétences en formation à distance (FAD) en enseignement supérieur

Julie Lyne LEROUX, Jean-Marc NOLLA, Michel BOYER, Lise CORRIVEAU

Analyse critique des difficultés à conduire des recherches collaboratives en évaluation

Lucie AUSSEL, Véronique BEDIN

Articles théoriques

Modélisation d'une évaluation « de » et « pour » la recherche collaborative

Lucie MOTTIER LOPEZ, Lionel DECHAMBOUX

Intervention, participation et évaluation dans la recherche en éducation

Jean-François MARCEL

Pour citer cet article : Mottier Lopez, L. (2020). Quels rapports entre évaluations et recherches collaboratives en éducation ? Introduction. *La Revue LEEe*, 1. <https://revue.leeonline/index.php/info/article/view/53>

QUELS RAPPORTS ENTRE ÉVALUATIONS ET RECHERCHES COLLABORATIVES EN ÉDUCATION ?

Introduction

Lucie MOTTIER LOPEZ

Version de la publication : janvier 2020

Le réseau thématique « Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives » ([RCPE](#)) de l'[ADMEE-Europe](#)¹ a fêté ses 10 ans d'existence en 2018. Trois contextes structurent les recherches menées dans le réseau : (1) en formation initiale à l'enseignement, (2) avec des professionnel·les en exercice, (3) dans le cadre d'innovations, d'expérimentations de dispositifs et de projets politiques. Depuis sa création, le réseau RCPE a constamment développé un questionnement méthodologique et épistémologique sur la nature des recherches collaboratives dont l'objet d'étude porte sur l'évaluation des apprentissages, des compétences professionnelles, des dispositifs, etc., compte tenu également des différentes visées scientifiques et de développement professionnel attribuées à ce type de recherche. A l'occasion de ses 10 ans d'existence, les coordinatrices² du réseau ont postulé que ce dernier avait la maturité d'aborder une réflexion nouvelle à propos des rapports entre recherche et évaluation. L'évaluation n'étant plus seulement objet d'étude des recherches collaboratives entreprises, elle pouvait représenter également une dimension possiblement constitutive des recherches elles-mêmes et assumer une fonction critique. Pour marquer l'anniversaire du réseau, un symposium (Mottier Lopez & Aussel, 2018) a été organisé à l'occasion du [30^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe à Luxembourg](#), suivi d'un séminaire d'écriture scientifique à Toulouse dans le cadre d'une Université d'été de l'ADMEE-

¹ Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation.

² Catherine Van Niewenhoven (de l'Université de Louvain la Neuve, pour l'axe 1), Lucie Mottier Lopez (de l'Université de Genève, pour l'axe 2) et Lucie Aussel (de l'Université de Toulouse, pour l'axe 3).

Europe. De ces rencontres ont émané deux numéros de revue scientifique, un dans ce présent numéro de La Revue LEeE³ et l'autre⁴ dans la revue Mesure et évaluation en éducation.

1. Des recherches collaboratives ?

Parmi les dénominations existantes aujourd'hui pour désigner les recherches en éducation qui visent à impliquer les acteurs et actrices de terrain, les recherches dites « collaboratives » dont il est question dans ce numéro arguent un positionnement épistémologique défini, soutenant des valeurs de démocratisation de la recherche et d'émancipation des personnes qui y participent (e.g., Anadón, 2007 ; Desgagné, 1997 ; Dubet, 2007 ; Savoie-Zajc & Descamps-Bednarz, 2007). Ce numéro concerne donc ce type de recherches collaboratives, bien que le débat de leur dénomination et caractérisation ne soit pas clos, entre recherche collaborative et recherche participative par exemple, comme le montre l'article de Jean-François Marcel dans ce numéro. Toutefois, comme exposé dans un précédent article (Mottier Lopez, 2018), choisir de parler dans le réseau RCPE de recherches collaboratives (avec un « s » afin de souligner qu'il n'existe pas une seule et unique façon de les conceptualiser), c'était pour insister sur un certain nombre de principes épistémologiques, comme ceux de laisser une réelle ouverture aux apports des acteur·rices non académiques dans la construction des projets de recherche et des savoirs qui en résultent, de mener des investigations conjointes, d'engager des négociations de sens avec elles et eux à propos de l'interprétation des phénomènes investigués. Plus généralement, c'était remettre en question un rapport hiérarchique de la recherche sur la pratique, avec l'hypothèse que des fonctionnements plus démocratiques⁵ sont susceptibles de contribuer à la production de savoirs scientifiques nouveaux, en assumant une fonction sociale d'accompagnement au changement et d'émancipation (Marcel & Broussal, 2017⁶), ainsi que de soutien au développement professionnel de l'ensemble des partenaires académiques et non académiques (Desgagné, 1997).

Ce numéro présente différentes recherches qui, chacune à leur façon, opérationnalisent ces choix. L'article d'Isabelle Nizet, Réjane Monod-Ansaldi, Gilles Aldon, Michèle Prieur et Aristide Crique porte sur un projet mené entre partenaires français·es et québécois·es dont le but est de formaliser les processus de collaboration quand il s'agit de se (co)former. Quant à l'article de Dominique Broussal, il présente une recherche-intervention conduite à la demande d'un organisme français afin d'évaluer des outils de prévention des violences sexuelles en interaction avec des professionnelles. Toujours dans une perspective de besoins sociaux, l'article de Julie Lyne Leroux, Jean-Marc Nolla, Michel Boyer, et Lise Corriveau interroge une recherche collaborative conduite en partenariat avec des acteur·rices d'un établissement québécois dont le projet est d'améliorer l'évaluation des compétences en formation à distance. Enfin, pour ce qui est de l'article de Lucie Mottier Lopez et Lionel Dechamboux, il évoque deux recherches collaboratives menées avec des enseignantes et enseignants suisses afin de tenter de répondre conjointement à des questionnements et difficultés professionnelles ressenties.

Comme ce panel tend déjà à le montrer, ces recherches assument le fait qu'elles ne concourent pas seulement à produire des « résultats de recherche », mais qu'elles engagent délibérément des mises en œuvre dans le terrain avec les acteur·rices non académiques au regard de besoins

³ Prononcer /li/.

⁴ Coordonné par Isabelle Nizet de l'Université de Sherbrooke.

⁵ Sans nier des expertises différentes et distribuées entre les partenaires impliqué·es dans les projets, chacun·e gardant une expertise de son contexte d'action.

⁶ Les auteurs privilégient, dans ce cas, la « recherche-intervention ».



et préoccupations qui sont les leurs (Rinaudo, 2018) et de questionnements scientifiques qui s'y rapportent. Évidemment, un ensemble de questions se posent alors à propos de la validité de ces recherches, de la nature des savoirs produits, de l'indépendance de chaque « corps », et plus généralement du rapport entre science et société. Des ouvrages bilan traitent de façon approfondie ces questions (e.g., Anadón, 2007 ; Broussal, Bonnaud, Marcel & Sahuc, 2018). L'intention de ce numéro de La Revue LEE est, quant à elle, d'interroger plus spécialement la façon dont est pensé ce type de recherche par rapport à des enjeux d'évaluation. Comme soulevé dans Mottier Lopez et Aussel (2018), « peut-on penser une recherche collaborative sans penser également son évaluation ? Mais de quelle(s) évaluation(s) s'agit-il au regard des visées scientifique, épistémique, praxéologique, émancipatrice, susceptibles d'être portées par une recherche collaborative ? » (p. 516). Eu égard aux travaux du RCPE et, de façon plus générale dans la littérature spécialisée, un constat est que l'évaluation reste un impensé des recherches collaboratives. Affublée de multiples maux (l'évaluation contrôle, juge, sanctionne, punit, exclut ; l'évaluation est possiblement aliénante), elle semble être un objet difficile, voire menaçant, à partager entre partenaires d'une recherche collaborative. Ainsi, l'évaluation reste un implicite bien qu'elle soit omniprésente (pour juger des potentialités, pour construire du sens, pour réguler, piloter, valoriser, reconnaître). Par exemple, on préférera parler de réflexivité plutôt que d'autoévaluation/hétéroévaluation ou encore d'évaluations partagées et collaboratives ; on tendra à éviter la question frontale du jugement d'efficacité en faveur d'une appréhension compréhensive et située, etc. Pour quelles raisons ? Quels sont les enjeux de vouloir problématiser de façon explicite et méthodique le rapport de l'évaluation aux recherches collaboratives et réciproquement ?

2. Quels rapports à l'évaluation ?

Les contributions présentées dans ce numéro se sont attelées, chacune à leur manière, à apporter quelques réponses à cette interrogation qui leur a été soumise.

L'article d'Isabelle Nizet et al. choisit d'interroger « l'évaluation située » (au sens de Vial, 2012) en convoquant la notion de « valuation » proposée par Dewey (2008, 2011) pour penser une évaluation au sein des recherches collaboratives en train de se faire. Plus spécialement, les auteur·rices étudient les mécanismes de collaboration dans des dispositifs de formation à des fins de modélisation conceptuelle. Une centration est proposée sur les actions de « brokering » exercées par certain·es acteur·rices dans la recherche collaborative à des fins de médiation et de construction de praxéologies partagées. L'étude examine la façon dont ces actions s'articulent avec des valuations (en tant que processus d'attribution de valeur à des objets) et leurs effets régulateurs sur le travail collaboratif à des fins de cohérence et d'unité. Dans cette contribution, l'évaluation est problématisée en tant que *processus* articulé à des rôles et actions spécifiques au service des visées de la recherche collaborative.

L'article de Dominique Broussal étudie, quant à lui, les dynamiques émancipatrices qui convoquent des éléments de co-évaluation dans des moments d'autoconfrontation impliquant des professionnelles et le chercheur, notamment quand il s'agit de clarifier le référent évaluatif mobilisé à propos des outils de prévention des violences sexuelles en jeu. Un « métissage » des postures évaluatives est assumé (voire revendiqué) notamment quand il s'agit de s'interroger avec les partenaires sur le sens de l'évaluation menée, y compris pour suspendre la position d'expertise en faveur d'un travail collectif de déconstruction de la représentation communément admise de l'évaluation. Les résultats empiriques mettent alors en évidence « la cohérence du trinôme évaluation, participation, émancipation ». Ils soulignent l'évaluation à la fois en tant que



processus au cœur des échanges collaboratifs et en tant *qu'objet* problématisé par rapport à la commande initiale d'évaluer des outils qui nécessite des confrontations d'attentes et des négociations de significations entre les partenaires de la recherche.

L'article de Julie Lyne Leroux et al. a pour intention de donner à voir ce que les auteur·rices appellent une « articulation de l'évaluation » dans une recherche collaborative, notamment du point de vue des régulations entreprises. Cette articulation implique une démarche critique visant à évaluer le dispositif concerné par la recherche d'une part et, d'autre part, à documenter la nature des co-évaluations et évaluations mutuelles qui ont eu lieu entre les nombreux acteurs et actrices impliqués à des fins de régulation des « produits » émanant de la recherche collaborative et de l'accompagnement qu'elle a offert. Les auteur·rices conceptualisent plusieurs *articulations* en termes de confrontation de points de vue entre communautés, de coordination d'actions autour d'objectifs communs, d'organisation de rôles et de postures complémentaires asymétriques et symétriques.

La contribution de Lucie Aussel et Véronique Bedin ne rend pas directement compte d'une recherche collaborative en particulier, mais elle interroge les difficultés à mener ce type de recherche du point de vue des chercheurs et des chercheuses, plus particulièrement quand l'objet porte sur l'évaluation en éducation. Ce faisant, les autrices proposent une analyse critique à partir de données empiriques recueillies par le moyen d'un questionnaire et par des entretiens semi-directifs. Les résultats présentés offrent des pistes pour questionner les plans méthodologique, épistémologique, institutionnel et expérientiel d'une recherche collaborative. Pour les autrices, poser la question de *l'analyse critique* et explicitement des difficultés rencontrées (perçues) par des chercheur·ses renvoie à leur *professionnalité* et à la fois à « un moment clé d'une démarche scientifique potentiellement source de développement professionnel ».

Les deux derniers textes du numéro sont d'ordre théorique essentiellement. Celui de Lucie Mottier Lopez et Lionel Dechamboux expose une tentative de modélisation conceptuelle de l'évaluation des recherches collaboratives en éducation. Deux focales sont plus spécialement mobilisées pour ce projet. La première porte sur les processus de valuation (au sens de Dewey, 2011) tels qu'ils s'accomplissent au sein de la recherche en train de se faire. La deuxième focale « enquête » sur ces processus mêmes afin de formuler un jugement évaluatif sur la recherche une fois terminée, sous forme de méta-enquête. Deux exemples de recherche sont présentés à des fins illustratives à partir du critère de double vraisemblance. Les auteur·rices avancent l'idée d'une *valuation multiréférentialisée située* pour évaluer les recherches collaboratives qui repositionne les référents et les référés de l'évaluation dans un rapport dynamique possiblement co-constitutif.

Enfin, l'article de Jean-François Marcel offre un regard plus global sur les recherches en éducation qui visent explicitement à articuler les visées heuristique (visant la production de connaissances) et praxéologique (visant la connaissance en lien avec l'efficacité de l'action). L'auteur choisit d'interroger les inter-relations entre quatre composantes : la recherche, l'intervention, la participation et l'évaluation. Il propose un discours critique sur le qualificatif « collaboratif » au profit de celui de « participatif ». Ce faisant, sa contribution alimente les débats existants à propos de ces terminologies en recherche (e.g., Anadón, 2007 ; Bourassa, Bélair & Chevalier, 2007 ; Morrissette, 2013). L'auteur avance l'intérêt d'une *évaluation partagée* (en termes de référentialisation et de co-évaluation, notamment) susceptible de figurer au centre de la participation, voire même d'être une condition requise pour toute recherche participative.



Ainsi, ces contributions alimentent la réflexion sur les rapports entre évaluations et recherches collaboratives que l'on peut problématiser assez classiquement sur trois plans « objet, processus, produit » (possiblement inter-reliés et/ou en tension) :

1. L'évaluation en tant que *qu'objet* étudié par des recherches collaboratives ; en quoi celles-ci éclairent des problématiques évaluatives particulières par le fait même d'être investiguées par cette approche de recherche ? Et réciproquement, en quoi l'objet « évaluation » impacte-t-il les dynamiques des recherches entreprises ?
2. L'évaluation en tant que *processus* au cœur des recherches collaboratives ; quelles sont les fonctions de ces processus évaluatifs pour une recherche en train de se faire ? Quelle est la nature de ces processus par rapport aux enjeux heuristiques et praxéologiques des recherches et de leurs visées collaboratives ?
3. L'évaluation servant à produire un jugement sur la qualité de la recherche collaborative entreprise et ses *produits* ; quels sont les cadres de référence permettant de juger cette qualité compte tenu de la spécificité des recherches collaboratives ? Par qui et comment la référentialisation de cette évaluation opère-t-elle ? Quelles sont les retombées pour les différentes communautés concernées ?

Les auteurs et autrices du numéro montrent la nécessité de disposer de conceptualisations particulières pour appréhender la spécificité des processus évaluatifs, au regard de la complexité des rapports en jeu. Elles·ils insistent sur les compétences professionnelles et sociales que ces évaluations nécessitent, pour les chercheurs et chercheuses. Mais pas seulement, également pour les partenaires dans les recherches qui ont des rôles de médiation, de réflexivité et de mise à distance critique dans des configurations souvent collectives. L'évaluation peut tout autant faire obstacle (par la représentation que les personnes en ont, par les effets non désirés qu'elle est susceptible de produire, par le pouvoir délétère qu'elle peut générer, etc.) que représenter une condition à la construction de significations et de reconnaissances partagées ; elle assume alors une fonction à la fois critique et médiatrice. Ce numéro préfigure de travaux sur les rapports entre évaluations et recherches collaboratives / participatives qui certainement ne font que commencer.

3. Une thématique publiée dans une revue scientifique qui précisément réinterroge le rapport entre évaluation et collaboration

Ce n'est pas un hasard si c'est cette thématique qui initie le premier numéro de La Revue LEeE. Tout en acceptant la publication de travaux de recherche plus « traditionnels », cette revue se veut en effet à l'interface entre sciences, formation et pratiques. Elle a pour projet de soutenir le dialogue et l'inter-fécondation entre le monde scientifique et social, plus particulièrement pour ce qui concerne les problématiques de l'évaluation en éducation. Dans une visée de démocratisation, elle privilégie l'utilisation d'outils en libre accès et promeut une écriture non-sexiste. Plus généralement, elle défend les valeurs d'une culture scientifique ouverte, de collaboration et d'échange.

Dans cette perspective, La Revue LEeE propose de réaliser une expertise des articles entre pairs, c'est-à-dire dans une [modalité d'évaluation « ouverte et collaborative »](#) à des fins de construction de savoirs scientifiques entre auteur·rices et réacteur·rices. Un suivi et une analyse critique de cette modalité d'évaluation sont en cours, au regard de ce qui est visé :

- « une plus grande transparence des processus évaluatifs et de révision des articles, dans des modalités de co-responsabilité plus grande entre les auteur·rices et réacteur·rices ;



- pour non seulement améliorer la qualité des contenus rédigés mais également penser les processus en amont comme des opportunités de développement professionnel pour tous et toutes ;
- dans des rapports entre pairs plus symétriques et collaboratifs, chacun·e se sentant partie prenante du projet commun » (Mottier Lopez, Girardet, Aussel & Broussal, 2019).

En annexe des articles du numéro, les lecteurs et les lectrices trouveront des extraits des évaluations ouvertes et collaboratives, avec le nom des pairs qui ont accepté d'expérimenter cette nouvelle pratique. Pour ce numéro, le choix éditorial a été d'inviter pour chaque article un·e rétroacteur·rice « externe » et un·e rétroacteur·rice « interne », ce·tte dernier·ère ayant participé au séminaire d'écriture scientifique à Toulouse qui a initié l'écriture des textes présentés. Le but de la fonction « interne » est d'assurer une continuité et une cohérence par rapport aux échanges en amont. Bienveillance et exigence ont marqué ces premières expériences d'évaluation ouverte et collaborative ! L'équipe éditoriale de La Revue LEeE remercie sincèrement l'ensemble des collègues qui ont accepté de participer à ce projet scientifique, d'écrire un texte dans une revue qui promeut de nouvelles pratiques d'expertise (non encore reconnues !), et plus généralement de contribuer à la réflexion portant sur des nouveaux rapports (existants et/ou à construire) entre recherches, collaborations et évaluations !

Références

- Anadón, M. (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourassa, M., Bélair, L.M., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Education et francophonie*, 23(2), 1-11.
- Broussal, D., Bonnaud, K., Marcel J.-F. & Sahuc, P. (Eds.) (2018). *Recherche(s) et changement(s), dialogues et relations*. Toulouse : Éditions Cepaduès.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(2), 371-393.
- Dewey, J. (2008). [La théorie de la valuation](#). Tracés. *Revue des sciences humaines*, 15(2), 217-228.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs. Textes traduits et présentés par Alexandre Bidet, Louis Quéré et Gêrôme Truc*. Editions La Découverte : Paris.
- Dubet, F. (2007). *L'expérience sociologique*. Paris : Editions la Découverte.
- Marcel, J.-F- & Broussal, D. (Eds.) (2017). *Emancipation et recherche en éducation*. Vulaines sur Seine : Editions du croquant.
- Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative. Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Mottier Lopez, L. (2018). Une approche de recherche collaborative sur les pratiques enseignantes. Partir d'une compréhension conjointement construite pour appréhender le développement professionnel des participants. In D. Broussal, K. Bonnaud, J.-F. Marcel & P. Sahuc (Eds.), *Recherche(s) et changement(s), dialogues et relations* (pp. 131-151). Toulouse : Éditions Cepaduès.
- Mottier Lopez, L. & Aussel, L. (2018). [Dix ans de recherches menées au sein du réseau RCPE : quels rapports entre recherches collaboratives et évaluations ?](#) Symposium présenté au 30^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe. Université de Luxembourg, Luxembourg.



- Mottier Lopez, L, Girardet, C., Aussel, L. & Broussal, D. (2019). *Une évaluation entre pairs "ouverte et collaborative" : analyse du dispositif de la revue LEeE*. Texte présenté au symposium REF « Enjeux des processus d'évaluation et de régulation dans des dispositifs numériques promouvant des pratiques de démocratisation de production et d'accès au savoir ». Université de Toulouse, France.
- Rinaudo, J.L. (2018). Changement et recherche en éducation : quelques paradoxes. In D. Broussal, K. Bonnaud, J.-F. Marcel & P. Sahuc (Eds.), *Recherche(s) et changement(s) : dialogues et relations* (pp. 207-214). Toulouse : Éditions Cépaduès.
- Savoie-Zajc, L. & Descamps-Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research: Their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577-596.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.



Pour citer cet article : Nizet, I., Monod-Ansaldi, R., Aldon, G. Prieur, M. & Criquet, A. (2019). L'analyse de valuations dans une démarche collaborative de recherche. *La Revue L'EeE*, 1. <https://revue.leee.online/index.php/info/article/view/47>

L'ANALYSE DE VALUATIONS DANS UNE DÉMARCHE COLLABORATIVE DE RECHERCHE

Isabelle NIZET, Réjane MONOD-ANSALDI,
Gilles ALDON, Michèle PRIEUR, Aristide CRIQUET

Version de la publication : octobre 2019

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteur et rétroactrice : Yann MERCIER BRUNEL & Lucie MOTTIER LOPEZ

Résumé

La compréhension des mécanismes de la collaboration constitue l'objet de cette étude. Le projet de recherche/formation mené entre partenaires français-es et québécois-es depuis 2016, FoRCE (Formation et Recherche Collaborative en Éducation), a pour but de formaliser les processus de collaboration dans une perspective de formation. Convoquant les concepts d'objet frontière, de brokering, d'activités collaboratives et de valuation, nos travaux de recherche théoriques et méthodologiques ont permis de proposer un cadre d'analyse soutenant la modélisation progressive des processus de collaboration. Une démarche itérative de validation des phénomènes repérés par l'analyse a été effectuée afin de dégager des pistes de formation pour les pilotes et animateur·rices de travaux collaboratifs. Nous présentons ici le travail de recherche préparatoire à la conception d'une partie de cette formation. Il vise à comprendre comment les actions de brokering exercées spontanément par certains acteur·rices s'articulent avec les valuations et en quoi ces actes de brokering peuvent avoir des effets régulateurs sur le travail collaboratif. Une analyse de contenu des verbatims de deux réunions de travail collaboratif impliquant chercheur·ses et acteur·rices de l'éducation est présentée. Les résultats indiquent qu'un repérage a posteriori de valuations pourrait fournir à un broker spontané des indices de discontinuité dans les échanges ; nous concluons cependant que ces indices ne peuvent générer une régulation que dans une compréhension plus large des objets frontière et des différents types d'activités de collaboration auxquelles elles réfèrent.

Mots-clés : Collaboration, recherche collaborative, valuation, courtage cognitif, évaluation

Abstract

Understanding the mechanisms of collaboration is the focus of this study. The research/training project conducted between French and Quebec partners since 2016, FoRCE (Formation et Recherche Collaborative en Éducation), aims to formalize the collaboration processes from a training perspective. Convoaking the concepts of boundary object, brokering, collaborative activities and evaluation, our theoretical and

methodological research work has made it possible to propose an analytical framework that supports the progressive modelling of collaborative processes. An iterative process of validating the phenomena identified by the analysis was carried out in order to identify training opportunities for pilots and collaborative work leaders. We present here the research work preparatory to the design of part of this training. It has two objectives: 1) to understand how the identification and interpretation of valuations can act as a trigger for the spontaneous brokering function performed by certain actors and 2) to identify the extent to which these spontaneous brokering acts can have regulatory effects that facilitate the performance of collaborative activities. A content analysis of the verbatims of two collaborative work meetings involving researchers and education stakeholders is presented. The results indicate that an a posteriori identification of valuations could provide a spontaneous broker with indications of discontinuity in trade; however, we conclude that these indices can only generate regulation in a broader understanding of the boundary objects and the different types of collaborative activities to which they refer.

Keywords: Collaboration, collaborative research, valuation, brokering, assessment

1. Contexte et but du projet FoRCE

Au titre de responsables de recherches collaboratives, nous avons fondé en 2016 le projet COOPERA FoRCE (Formation et Recherche Collaborative en Éducation), financé par la région Auvergne-Rhône-Alpes (AuRA), pour documenter les mécanismes contributives à la production de bénéfices partagés (Zask, 2011) en contexte de travail collaboratif entre acteur·rices de l'éducation et chercheur·ses. Ce projet conduit entre l'Institut français de l'éducation (IFÉ-ENS de Lyon), l'Université de Sherbrooke et le pôle DFIE (Délégation, Innovation, Expérimentation) de l'académie de Lyon poursuit deux objectifs en étroite interrelation. Le premier objectif est de comprendre les processus à l'œuvre dans la collaboration. Le deuxième objectif découlant du premier consiste à concevoir une formation portant sur la compréhension et le repérage de ces processus, destinée aux acteur·rices de l'éducation et de la recherche impliqué·es dans l'animation et le pilotage de travaux collaboratifs visant des bénéfices partagés. Ces deux objectifs se fécondent réciproquement, les résultats de notre conceptualisation alimentant la formation, et la formation servant à valider la conceptualisation. En effet, la conceptualisation produit des outils pour penser et agir qui sont partagés avec des acteurs et actrices de travaux collaboratifs lors de la formation. La façon dont ils s'en saisissent pour penser leur activité et leur expérience, le sens que prennent pour eux ces outils conceptuels constituent des éléments importants de retour sur le modèle descriptif compréhensif des travaux collaboratifs proposé, une sorte de mise à l'épreuve de l'expérience des participant·es à la formation. La conception de ce modèle est fondée sur un travail de recherche théorique et méthodologique entrepris entre 2016 et 2018 sur différents corpus issus de projets collaboratifs associant chercheur·ses et enseignant·es dans différents contextes français et québécois. Il s'agit, pour la France, du réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFÉ-ENS de Lyon (LéA) (Laflotte & Loisy, 2014 ; Monod Ansaldi & Gruson, 2018) et du réseau expérimental de l'Institut Carnot de l'éducation Auvergne Rhône Alpes¹(Bressoux, 2017). Il s'agit au Québec, de recherches/formation réalisées en milieu scolaire dans le cadre du *Programme de soutien à la formation continue du personnel enseignant* du Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2009-2016)

¹ <http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/institut-carnot-de-leducation/presentation>



(Landry & Garant, 2013) et de recherches collaboratives menées par des chercheur·ses de l'Université de Sherbrooke.

Afin de clarifier le propos, signalons que, dans nos travaux, le terme « recherche collaborative » désigne de manière générale un type de recherche caractérisé par des modalités imposant la collaboration entre acteur·rices à travers une série de dispositifs référant à différents cadres méthodologiques déjà institués en recherche : par exemple la *Design based research* (DBR) ou recherche orientée par la conception (ROC), la recherche-action, la recherche participative. Notre objet n'est pas la recherche collaborative en tant que telle, mais l'ensemble des démarches collaboratives menées au sein de ce type de recherche. Dans ce sens, nous parlons volontiers de « travail collaboratif » ou de « situations de collaboration » pour désigner une diversité de moments convoquant la collaboration dans un parcours de recherche.

Cet article étant centré sur le premier objectif du projet, nous commençons par présenter le cadre élaboré pour améliorer la compréhension des processus collaboratifs à l'étude, ce qui correspond au premier objectif du projet (section 2) et ensuite nous énonçons les questions de recherche traitées dans cette étude (section 3). La méthodologie de recueil et d'analyse ainsi que les corpus de travail collaboratifs analysés sont présentés dans la section 4. Les résultats sont présentés dans la section 5 et nous terminons par une conclusion ouvrant sur l'intérêt de l'analyse des valuations dans un contexte de travail collaboratif en recherche

2. Un cadre pour comprendre la collaboration en recherche

D'un point de vue théorique, nous avons entrepris d'articuler trois concepts déjà mobilisés dans nos travaux de recherche respectifs pour analyser des démarches de collaboration : 1) le concept d'objet frontière (Trompette & Vinck, 2009) ; 2) le concept de *broker-brokering* (courtage cognitif) (Munerol, Cambon & Alla, 2013) utilisés dans le modèle de la transposition méta-didactique et dans le cadre de travaux portant sur la construction de praxéologies partagées (Aldon, Azarello, Cusi, Garuti, Martignone, Robutti & Soury-Lavergne, 2013; Aldon & Panero, 2017 ; Nizet & Monod-Ansaldi, 2017 ; Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) ; 3) le concept de valuation (Dewey, 2011 ; Mata, 2016) mobilisé dans le cadre de recherches portant sur la construction de savoirs professionnels (Nizet & Leroux, 2015 ; Nizet, 2016a, b et c; Nizet & Monod-Ansaldi, 2017).

Nous situons nos travaux dans le cadre de l'« analyse de l'agir » telle que décrite par Bronckart (2010). Cet auteur donne aux concepts d'*activité* et d'*action* un statut théorique et interprétatif dans le cadre de l'analyse de l'agir compris génériquement comme toute intervention orientée dans le monde par un individu ou un ensemble d'individus. Nous utilisons le concept d'*activité* défini au sens de Bronckart (2010) dans la lignée de Leontiev comme « une lecture de l'agir impliquant les dimensions intentionnelles et motivationnelles mobilisées au niveau collectif » (p. 82). Nous utilisons le concept d'*action* pour désigner une



lecture de l'agir au niveau des personnes singulières. Le concept d'action saisit l'agir collectif en tant qu'il est articulé à *des buts dont les agent-es concerné-es peuvent prendre conscience*, c'est-à-dire qu'ils ou elles peuvent, toujours selon cet auteur se forger des représentations des effets probables de l'activité dans laquelle ils ou elles sont engagé-es. Et, tout comme on peut différencier les activités en fonction de leur finalité, on peut différencier les actions en fonction de leur but, tel qu'il est représenté au niveau collectif ou au niveau individuel.

2.1 Objet frontière et activités de collaboration

Nous référons à la définition de l'objet frontière comme un objet qui permet à différentes personnes (chercheur-ses et enseignant-es) d'amorcer un travail collaboratif sans consensus préalable (Star & Griesemer, 1989). Dans cette perspective, le terme frontière réfère à un espace commun minimal partagé entre les acteurs et actrices. La référence à l'objet frontière comme objet d'un agir, notamment langagier, délimité par des frontières symboliques dont la représentation et la compréhension évoluent permet de repérer ce qui est travaillé dans la situation de collaboration, à un certain niveau de « granularité », sur un continuum allant de la globalité à la spécificité (Star & Griesemer, 1989). Cet objet est abordé avec une intention professionnelle et interprété de manière flexible par les différents acteur-rices, selon les usages, les buts et les regards professionnels (Trompette & Vinck, 2009). Cette flexibilité fait de l'objet frontière un organisateur structurant des échanges qui n'est pas forcément tangible, sauf s'il s'agit d'artefact (Star & Griesemer, 1989). Le rôle de l'objet frontière est alors multiple : il peut agir comme support de traductions hétérogènes, comme dispositif d'intégration des savoirs ou comme médiation dans les processus de coordination entre communautés. L'objet frontière agit à la fois comme médiateur dans la production de connaissances et comme vecteur de traduction dans « l'agencement de mondes hétérogènes » (Star & Griesemer, 1989, p. 17).

Selon Carlile (2004), les activités autour de l'objet frontière visent essentiellement le partage et l'évaluation de « connaissances² » et se déploient dans des échanges caractérisés par des trois types de finalités et de registres de dialogue distincts, mais complémentaires. Ces échanges ont lieu entre des personnes mobilisant des référents épistémiques diversifiés (connaissances, référents évaluatifs, expériences, etc.).

La première activité de collaboration repérable autour de l'objet frontière serait celle de « transfert ». Ce terme utilisé par Carlile dans sa typologie réfère notamment aux travaux de Galbraith (1973) en Théorie des organisations. La finalité de cette activité est la création d'un lexique commun (règles, propriétés, qualités, etc.) qui permet de se saisir de l'objet frontière et ses caractéristiques. On pourrait considérer qu'il s'agit d'une condition première dans un processus de collaboration pour que le partage de « connaissances » puisse se déployer. Les acteurs et actrices mobilisent alors un registre de « dialogue » que Carlile (2004) qualifie

² Le terme « connaissances » désigne ici à notre avis plus que ce que la langue française désigne par le terme, en effet, il nous semble nécessaire de donner au terme « knowledge » un sens plus large : celui d'énoncés comportant pour l'acteur-riche ou les acteur-riche-s un caractère vrai et valide selon une épistémologie propre.



de « syntaxique ». Ils-elles apprennent par des opérations de transfert à développer des énoncés communs pour qu'un partage et une évaluation de connaissances puisse avoir lieu entre eux; ils-elles échangent pour gérer une « frontière syntaxique » langagière minimale par un transfert mutuel d'informations.

La deuxième activité de collaboration repérable autour de l'objet frontière selon Carlile (2004) serait celle de « traduction ». Référant aux travaux de Lave et Wenger (1991), et Brown et Duguid (1991), Carlile indique que les protagonistes s'interrogeant sur le sens des propriétés ou des qualités de l'objet frontière et de ses différentes composantes, l'échange poursuit une finalité de « médiation cognitive » au sens où l'objet frontière devient un support de traduction au bénéfice des communautés. Le registre de dialogue mobilisé dans ce type d'activité est celui de l'explicitation de sens et de la création de significations communes, ce qui requiert des habiletés de négociation.

Enfin, la troisième activité de collaboration repérable selon Carlile (2004) serait celle de « transformation » lorsque des intérêts conflictuels se manifestent dans la situation de collaboration, la négociation autour de qualités ou de propriétés de l'objet frontière ou de ses composantes poursuit une finalité de « médiation sociale », dans le sens où des intérêts communs sont établis par les acteur-rices pour qu'ils-elles puissent continuer à agir. Le registre de dialogue mobilisé est alors de nature « pragmatique » dans le sens où les acteur-rices doivent modifier leurs connaissances propres pour conserver un espace frontière commun dans lequel déployer un agir collectif significatif pour tous et toutes (Carlile, 2004, p. 563).

L'emboîtement fonctionnel de ces trois types d'activité et leur interdépendance pourrait orienter le travail collaboratif. En effet, si l'établissement d'un lexique commun est préalable à un travail d'explicitation de sens, tous deux sont nécessaires au travail de transformation.

2.2 Broker et brokering (courtier de connaissances et courtage cognitif)

Dans le cadre de nos travaux, le concept de broker désigne une personne capable de faire des connexions entre des groupes ou des personnes appartenant à des institutions au sens où Chevallard (2003) définit ce terme, c'est-à-dire tout dispositif social permettant et imposant des manières de faire et de penser qui lui sont propres. Cette définition large s'appuie sur le cadre de la transposition métadidactique³ selon lequel le broker est un acteur exerçant un rôle de médiateur dont les interventions favorisent la construction de praxéologies partagées (Azarello et al., 2014). Ce concept est par ailleurs largement utilisé dans des champs d'intervention impliquant des enjeux de transfert de connaissances du

³ La transposition méta-didactique est un cadre théorique permettant d'analyser la dynamique de formation et, par extension la dynamique de collaboration, sous l'angle du courtage de connaissances dans une perspective praxéologique. Ce cadre inclut une double dialectique croisée au niveau didactique et au niveau métadidactique. On parle de transposition didactique pour désigner la réflexion sur la nature du savoir en jeu dans la relation Savoir-Enseignant-Élève et on parle de transposition métadidactique pour désigner la réflexion sur cette relation didactique par le couple Enseignant-Chercheur dans un processus de développement professionnel.



domaine de la recherche vers les usagers des découvertes scientifiques, comme, par exemple, depuis plusieurs décennies dans les domaines médical et de la santé. Nous sommes sensibles au fait que le terme *broker*, largement utilisé dans le domaine commercial et financier, puisse être négativement connoté lorsqu'on l'introduit dans le monde de la recherche en éducation. Au-delà de cette prudence, nous considérons le brokering comme une fonction contribuant au déroulement d'un travail collaboratif et à ce titre, il nous semble être une réalité pertinente à interroger au sein même des travaux de recherche. C'est d'ailleurs ce qu'indiquent Munerol, Cambon et Alla (2013) et Ridde, Dagenais et Boileau-Falardeau (2013) insistant sur l'importance de cette fonction dans la genèse d'un langage commun et dans l'attribution d'une crédibilité et d'une double légitimité pour les différents acteur·rices engagé·es dans la collaboration. Nos travaux antérieurs montrent que les épisodes de brokering sont pris en charge par plusieurs acteur·rices, même si certaines personnes s'impliquent davantage dans cette fonction ; ils montrent également qu'en contexte collaboratif, le broker exerce généralement son action en présence des deux communautés de façon synchrone, alors que dans des situations de brokering traditionnel les acteur·rices de communautés différentes peuvent être séparé·es, le broker jouant le rôle d'un messager de l'une à l'autre (Aldon & Panero, 2017 ; Nizet & Monod-Ansaldi ; 2017).

2.3 Attribution de valeur et valuation

Bien que Carlile (2004) évoque la réalité de l'évaluation des « connaissances » comme faisant partie de la gestion autour de l'objet frontière et de l'espace frontière, il ne fournit pas de détail sur les mécanismes propres à cette appréciation. Dans une tentative de meilleure compréhension de l'activité de collaboration en recherche et en particulier de sa dimension « évaluative » suggérée par Carlile (2004), nous référons à la théorie de la valuation de Dewey.

Selon Dewey (2008 ; 2011), la valuation désigne une théorie permettant de rendre compte des mécanismes par lesquels un sujet attribue, en cours d'activité, une valeur à des objets qu'il sélectionne ou qui lui sont proposés, afin que la situation dans laquelle se déroulent ces activités conserve pour lui une cohérence et une unité. Une valuation n'existerait que dans une situation problématique, lorsqu'il existe une difficulté à surmonter, un besoin à combler, un manque (Prairat, 2014, citant Dewey, p. 170). Déclenchée par la nécessité de réduire un obstacle dans une situation donnée, c'est par enquête que le sujet conclut que l'objet à investir est, ou pas, pour lui un moyen en vue d'atteindre une fin. Pour Dewey, la valuation consiste à « donner du prix » à une fin et à « apprécier » les moyens à mettre en œuvre pour l'accomplir (2008). Elle désigne à la fois une action et l'objet saisi par l'action et à ce titre elle consiste en une formalisation de l'expérience et de ses conséquences pratiques ; il s'agit d'une action réfléchie conduisant à la transformation d'une situation d'incertitude (Calmettes, 2015). Ainsi la valuation déclenche ou freine l'engagement de la personne dans une série d'activités orientées par une chaîne de fins. Cefai (2016) signale que la valuation portée par des affects est ce qui permet de savoir ce qui pour un groupe d'individus confrontés à des problématiques permet de saisir « ce qui vaut la peine d'être connu, défendu ou rejeté,



approuvé ou écarté » (p. 35). Les valuations peuvent être positives ou négatives (Caspersen, 2013 ; Dewey, 2011 ; Nizet 2016).

Dans la théorie de Dewey (nous reprenons ici l'analyse de Prairat, 2014), la valuation est une relation entre une attitude personnelle et des éléments constitutifs de l'environnement, ce qui lui confère une dimension intrinsèquement subjective liée au désir et à l'intérêt. Dans son parcours expérientiel, le sujet évalue ces valuations pour en produire d'autres de nature plus objective. D'une appréciation immédiate, il passe à une appréciation raisonnée, produite au cours de l'enquête et aboutissant à un jugement de valeur authentique pouvant « se formuler dans des propositions ou des énoncés évaluatifs » (Bidet, Quéré, Truc, dans Dewey, 2010, p. 25). Dans la proposition de Dewey, les évaluations sont des valuations de second ordre, plus intellectuelles et orientées par la nécessité de comparer et de valider. Au lieu de reconnaître l'existence d'une césure entre ces dimensions subjective et objective de la valuation, Dewey y voit plutôt un continuum.

Dewey considère que les valuations sont des conduites et qu'à ce titre elles peuvent être observées et étudiées. Cependant, il signale que « sur le plan empirique, la valeur qu'une personne attache à une fin donnée ne se mesure pas à ce qu'elle dit de sa préciosité, mais au soin qu'elle met à obtenir et à utiliser les moyens sans lesquels cette fin ne peut être atteinte » (Dewey, 2010, p. 108-109). Seules les valeurs spécifiques attribuées à une réalité en projet feraient l'objet de propositions verbalisées : ces propositions traduisent plutôt une évaluation en fonction de l'utilisabilité ou de la convenance de ce qui nous est proposé (Dewey, 2010). Dans ce sens, nous parlerons de *valuations* en référence à ce cadre théorique en y incluant les dimensions appréciative et évaluative, mais sur un plan empirique nous considérerons que les traces de valuation repérables sont plutôt les appréciations évaluatives au sens de Carlile (2004) formulées sous forme d'assertions faites dans un contexte interactif et donc pour autrui.

Nous faisons alors l'hypothèse que les actions individuelles posées par les acteur·rices qui prennent part à des activités de gestion collaborative de connaissances se posent notamment sous forme d'énoncés appréciatifs ou évaluatifs dont l'analyse permettrait de repérer la valeur attribuée aux différents matériaux de l'échange ; nous nous demandons dans quelle mesure ces actions appréciatives et évaluatives infléchissent le cours des activités collectives de transfert, traduction et transformation.

Le fait d'exprimer une appréciation requiert que le participant ou la participante marque son intérêt pour l'échange. Zask (2011) définit une contribution comme une assertion articulée à l'objet du collectif qui provoque une réaction par les autres participant·es. Ce sont ces contributions qui peuvent être valuées et qui selon la valuation attribuée pourront être source de bénéfices ou de blocage.

L'attribution de valeur au sein des activités collectives de transfert, de traduction et de transformation de connaissances se manifesterait alors dans les contributions lorsque celles-ci visent des finalités de création d'un lexique commun, de médiation cognitive ou de médiation sociale. Ces appréciations peuvent à certaines conditions avoir une dimension



contributive pouvant susciter des bénéfices personnels ou partagés pour les participant·es (Zask, 2011).

Des travaux antérieurs nous ont permis de caractériser les traces de valuation dans différents contextes collaboratifs en matière d'énoncés : 1) référant à la validité et à la viabilité d'un objet et 2) exprimant une « valence » positive ou négative à l'issue de l'enquête. D'un point de vue pragmatique, ces traces sont observables dans les rencontres de travail lorsque la valeur d'un objet est discutée et elles peuvent être inférées à partir d'une analyse de contenu de ces rencontres (Nizet & Monod Ansaldi, 2017).

2.4 Valuations et activités autour de l'objet frontière

L'élaboration de ce cadre théorique original nous permet d'articuler les trois dimensions suivantes : celle de l'objet frontière, celle des activités collaboratives de transfert, traduction et transformation autour de l'objet frontière et celle des actions individuelles de valuation au sein de ces activités. Nous posons l'hypothèse que les mécanismes individuels d'attribution de valeur ou valuation (Dewey, 2008), contribuent aux activités sur l'objet frontière travaillé dans les échanges en cours de travail collaboratif. Rappelons que, selon Carlile (2004), l'activité autour de l'objet frontière a un caractère évaluatif. Cette évaluation se réaliserait par le biais de valuations des objets en discussion considérées comme des indicateurs de l'action individuelle évaluative des acteur·rices interagissant à propos de l'objet frontière.

Nous faisons l'hypothèse que dans chacune des activités de traduction, transfert et transformation, chaque acteur·rice est susceptible de valuer les différentes propositions « échafaudées » dans les interactions par ses interlocuteur·rices en les prenant comme moyens ou comme fins. Leur repérage et leur analyse peuvent donc fournir des indices quant aux obstacles perçus par un·e acteur·rice ou l'autre dans la situation et quant à la manière dont il·elle évalue la pertinence des moyens mis en jeu pour les buts poursuivis en fonction de l'activité implicitement accomplie par le collectif. L'atteinte des finalités collectives est donc potentiellement tributaire de ce travail de valuation individuel et de sa prise en compte dans le travail collaboratif.

3. Questions à l'étude

L'objectif général de cette étude est de contribuer à caractériser la fonction de brokering et ses manifestations dans les travaux collaboratifs dans une perspective compréhensive.

Dans ce but, nous cherchons à comprendre comment les actions de brokering s'articulent avec les valuations produites dans les échanges. Le cadre théorique conçu nous permet de repérer différents éléments constitutifs de ces échanges : l'objet frontière en jeu dans les buts poursuivis par les différents acteur·rices en fonction de leur appartenance institutionnelle à propos de cet objet frontière, le type d'activité en jeu autour de l'objet frontière et enfin, après avoir identifié les finalités collectives et les buts associés l'objet frontière. Les activités référant



à une double dimension d'échange et d'évaluation, nous analyserons les valuations attribuées par les acteur·rices en cours d'activité. Nos questions sont alors les suivantes : 1) dans quelle mesure les valuations éclairent-elles la fonction de brokering dans les échanges et 2) si les valuations traduisent la présence d'obstacles dans la situation collaborative, comment la fonction de brokering contribue-t-elle à la réduction de ces obstacles, voire à une régulation des activités autour de l'objet frontière ? Du point de vue du brokering, nous souhaitons en effet mieux comprendre comment l'évaluation en cours de collaboration peut devenir un levier de régulation dans le cadre des travaux collaboratifs.

4. Méthodologie

Comme cette étude contribue à l'affinement de notre cadre théorique en introduisant les concepts de valuation en lien avec les activités collaboratives, le processus méthodologique s'inscrit en continuité avec nos travaux précédents. En effet, la conception de notre cadre théorique repose sur une démarche itérative visant la consolidation de l'articulation théorique originale et sa validation auprès de participant·es à des recherches collaboratives.

4.1 Recueil et corpus analysés

Nous sommes parti·es de l'hypothèse que les concepts d'objets frontière et de brokering, peuvent être potentiellement mobilisés a posteriori dans des corpus de rencontres de travail collaboratif, à la fois par des chercheur·ses et par les protagonistes qui y participent. Le recueil de données se fait en contexte écologique, avec des participant·es non informés des dimensions théoriques sur lesquelles nous travaillons, avec leur consentement. Ce recueil comprend pour chaque groupe de travail, les transcriptions d'une ou plusieurs réunions de travail réunissant les acteur·rices de la recherche et des observateurs et observatrices du projet FoRCE. Deux projets de recherches partenariales qui s'appuient sur des collaborations entre chercheur·ses et acteur·rices éducatif·ves constituent le contexte de notre recueil de données.

4.1.1 Un collège virtuel (corpus 1)

La recherche menée dans le cadre d'un premier lieu d'éducation associé (LéA) porte sur les conditions et la mise en œuvre d'un collège virtuel, plateforme numérique tridimensionnelle, interactive où chaque personne est représentée par un avatar qui peut agir dans l'espace virtuel du collège (maison des mathématiques, étage des langues, exposition sur les nombres...). Le projet comprend deux volets distincts et complémentaires : une recherche sociologique et une recherche didactique. Ce projet vise la cohérence des enseignements et des apprentissages de tous les élèves dans le cycle 3 (9-11 ans, à cheval sur l'école et le collège, en France) et la mise en relation des acteur·rices de terrain à travers l'usage d'une plateforme de pédagogie immersive inspirée des principes des jeux en ligne. Les objectifs annoncés de ce projet sont d'une part d'élaborer de nouvelles stratégies pédagogiques à l'échelle du réseau écoles-collège et de la communauté éducative en général et, d'autre part



de prévenir et de réduire le décrochage scolaire. L'usage de la relation avatariale est une technologie largement utilisée pour les jeux multi-joueurs en ligne. L'avatar constitue un double manifeste qui offre une subjectivation inédite et décalée du sujet humain dans le monde virtuel. Il joue ainsi un rôle, à travers l'empathie et la désinhibition, dans l'apprentissage réel. Ce sont ces aspects qui sont questionnés dans le projet de recherche et mis en œuvre par les équipes pédagogiques.

La réunion analysée (corpus 1) a été organisée suite à une demi-journée d'observations par les chercheur·ses dans plusieurs classes du collège et d'une école de la circonscription ; les professeur·es ayant participé ou manifesté un intérêt pour l'expérience ont été invité·es à cette réunion. Cette réunion est la première regroupant l'ensemble des acteur·rices du projet. Elle se déroule en janvier 2017 alors que le collège virtuel est en place depuis la rentrée scolaire et que de nombreuses activités ont déjà eu lieu sur le collège. L'échange analysé est constitué de 32 interventions verbales partagées entre les différent·es acteur·rices : l'enseignant 1 (1)⁴, l'enseignant 2 (5), l'enseignant en charge du pilotage/de l'animation/de l'expérimentation dans l'établissement et des liens avec les chercheur·ses (EP) (10), le chef d'établissement (9), un chercheur (5) et le développeur (2).

4.1.2 Projet de recherche dans des écoles maternelles (corpus 2)

Dans le cadre de ce projet, la collaboration entre enseignant·es et chercheur·ses relie un projet éducatif et un projet de recherche. Le projet éducatif est conduit dans une école maternelle située dans une banlieue socialement fragile placée en zone d'éducation prioritaire renforcée (REP+). Le projet des enseignant·es est de repenser leur pédagogie et l'organisation de leur classe en s'appuyant sur les travaux de Maria Montessori pour améliorer les apprentissages des élèves. L'objectif de la recherche est d'évaluer, à court et long terme, les avantages cognitifs d'une éducation qui adhère aux principes de la méthode Montessori, dans une communauté socio-économique défavorisée. La méthodologie repose sur un test de cohorte longitudinale avec une approche comparative des enfants des classes « Montessori », « non Montessori » de l'école publique du REP+, et des enfants d'une école homologuée / labélisée Montessori située en milieu très favorisé.

La réunion analysée réunit pour la première fois l'ensemble des acteur·rices engagé·es dans le projet. Les interactions ont lieu entre les enseignant·es de l'école maternelle, les éducateur·rices et la directrice de l'école Montessori, le chercheur et la doctorante du projet. L'échange analysé est constitué de 32 interventions partagées entre une enseignante d'une classe « non Montessori » (4), l'enseignant porteur du projet éducatif (10), une enseignante Montessori (1) le chercheur (12), et la doctorante (5).

4.2 Analyse

Un premier niveau d'analyse est réalisé par un membre de l'équipe FoRCE et validé par le reste de l'équipe. Les éléments suivants y sont identifiés : les appartenances institutionnelles

⁴ Le chiffre entre parenthèses indique le nombre de contributions.



des participant·es, les objets frontière ou les composantes d'un objet frontière abordés par chacun. Ensuite nous avons procédé au repérage de séquences définies comme un ensemble d'interventions verbales impliquant des protagonistes d'institutions différentes et un objet frontière ou plusieurs de ses composantes. Une intervention verbale consiste en une prise de parole, quelle que soit l'ampleur de celle-ci et elle se termine quand un autre acteur prend la parole. Les séquences sont retenues parce qu'elles incluent des incompréhensions, des obstacles ainsi que des interventions qui tentent ou permettent de les résoudre, ce qui pourrait correspondre à des épisodes de brokering.

À un second niveau d'analyse, les activités autour de l'objet frontière (ou de ses composantes) sont identifiées et le repérage des valuations est effectué par un membre de l'équipe FoRCE et validé par les autres chercheuses et chercheurs. Cette analyse porte sur le repérage des buts et des moyens individuels valués par les participant·es, en lien avec leur appartenance institutionnelle, dans le cadre d'activités de transfert, traduction et de transformation.

Le résultat de cette démarche est présenté aux protagonistes dans le but de valider les interprétations et de percevoir leur intérêt pour ce type d'information et son potentiel comme objets de formation future. Un synopsis est alors créé pour faciliter la communication des résultats de cette analyse, sous forme descriptive. Un moment de debriefing est proposé aux participant·es qui le souhaitent afin qu'ils·elles prennent connaissance de ce synopsis et puissent en débattre ensemble avec deux membres de l'équipe FoRCE dont l'un·e reste observateur·rice. Les échanges de ce debriefing constituent également un ensemble de données analysées pour valider la pertinence des constats, des concepts et surtout la compréhension que les participant·es ont des processus sous-jacents à leurs échanges révélés par l'analyse. Ils ne font cependant pas l'objet d'une présentation dans cette étude.

5. Résultats

En réponse aux questions à l'étude spécifiées plus haut, nous présentons les résultats d'analyse en deux parties. Dans la première partie, nous souhaitons montrer dans quelle mesure les valuations éclairent la fonction de brokering exercée spontanément par certains acteur·rices dans les échanges. Nous avons recréé un synopsis d'échanges en réduisant les verbatims aux séquences comprenant des épisodes de brokering et en nettoyant ceux-ci des « bruits » contextuels pouvant nuire à la compréhension du propos pour le lecteur ou la lectrice. Chaque synopsis comporte aussi des traces d'activités de collaboration (Carlile, 2004) dans lesquelles des manifestations de valuations ont lieu. Nous présentons d'abord les différents buts individuels des acteur·rices associé·es à un objet frontière ou à ses composantes ; ensuite nous présentons des exemples de synopsis contenant des extraits de verbatims codés en termes de buts, de valuations positives et négatives et d'activité poursuivie (le cas échéant). Il faut noter que l'identification de cette activité découle généralement de l'analyse de plus longs extraits de rencontre. Il s'agit donc d'une indication utile pour comprendre l'orientation des échanges. Nous présenterons des exemples pour les deux corpus. Dans une deuxième partie, nous établissons un bilan d'analyse pour montrer



comment la fonction de brokering contribue à la réduction des obstacles par une régulation des activités autour de l'objet frontière.

5.1 Objet frontière, buts, valuations et activités de collaboration

5.1.1 Corpus 1 : le collège virtuel

Le corpus analysé dans une partie d'une réunion de travail de ce projet a pour objet frontière l'environnement technologique du collège virtuel. Le repérage des buts individuels (voir tableau 1) indique une certaine cohérence autour d'une finalité en lien avec la dimension technologique du projet : il s'agit de nommer les problèmes d'intégration au réseau et les solutions à y apporter.

Tableau 1

Le repérage des buts individuels dans les interventions

ACTEURS	BUTS
Enseignant 1	Faire prendre conscience d'un problème technologique.
Enseignant 2	Exprimer ses difficultés en lien avec le problème.
Enseignant pilote	Préciser la nature du problème et des solutions.
Chef d'établissement	Comprendre le problème et contribuer à sa solution.

Le court extrait qui suit (voir Figure 1) comporte les éléments que nous avons repérés dans les interactions : la composante de l'objet frontière *problème technique d'utilisation* à propos duquel se développe une tentative de transfert par des acteur·rices de différentes institutions (des enseignant·es, le chef d'établissement, l'enseignant en charge du pilotage). Dans l'extrait qui suit, le but initial est d' « *arriver à faire fonctionner ça* ». Des échanges de transfert ont lieu entre les acteur·rices de terrain et le chef d'établissement pour lui faire comprendre l'exacte nature du problème. On y décèle la présence de valuations positives et négatives. Finalement, suite à un échange de valuations négatives, c'est l'enseignant pilote qui va faire saisir au chef d'établissement l'enjeu exact de l'intervention nécessaire pour résoudre le problème, et la dernière intervention de celui-ci démontre une adhésion à cette explication (évaluation positive) puisqu'il s'engage à porter le problème auprès des instances décisionnelles. On peut donc repérer dans cet extrait un acte de brokering dans la tentative de cet acteur pour faire comprendre au chef d'établissement sa responsabilité dans la résolution du problème.



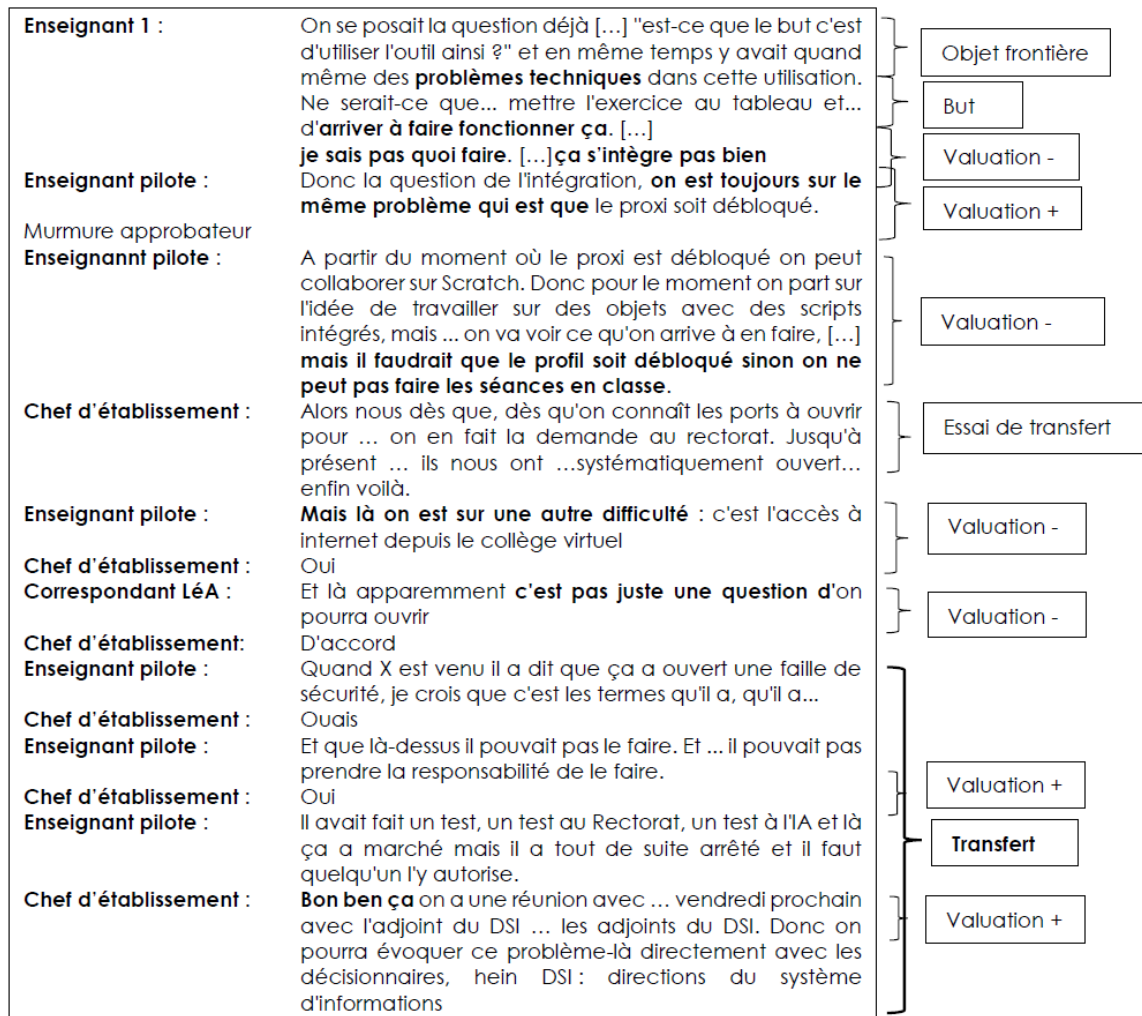


Figure 1. Extrait de verbatim dans le corpus 1.

Cet exemple de transfert, bien que paraissant « microscopique » dans les échanges a cependant eu un impact majeur sur le déroulement du travail collaboratif par la suite; en effet le blocage technique faisant écran à tout partage concernant la dimension pédagogique du projet, le fait de « nommer » de la même manière des faits et d'identifier la même réalité, constitue pour nous une manifestation de création d'un lexique commun, au sens de Carlile (2004).

5.1.2 Corpus 2 : projet de recherche en école maternelle

Le corpus analysé dans une partie d'une réunion de travail de ce projet a pour objet frontière la pédagogie Montessori au sens large. Le repérage des buts individuels (voir tableau 2) indique une divergence entre les participant·es concernant le dispositif méthodologique qui pourrait le mieux définir et différencier les pratiques « Montessori » et « non Montessori ». L'analyse des buts individuels semble indiquer une certaine polarisation autour de l'objet frontière « Montessori » les trois enseignants voulant montrer qu'il n'est pas possible de caractériser Montessori ni de créer une classe témoin fiable, le chercheur et la doctorante



voulant montrer qu'il est possible d'objectiver les caractéristiques de cette pédagogie pour créer un dispositif expérimental comparatif avec groupe témoin.

Tableau 2

Le repérage des buts individuels et institutionnels dans les interventions

ACTEUR-RICES	BUTS
Enseignante 1	Faire comprendre que la pédagogie X est un ensemble de pratiques qui peuvent inspirer tout enseignant.
Enseignante 2	Soutenir l'idée que la pédagogie X est très spécifique.
Enseignant porteur du projet éducatif	Faire reconnaître la pédagogie X comme une méthode caractérisable pour favoriser la mise en œuvre d'un protocole comparatif bien que ses pratiques lui montrent l'inverse.
Chercheur-se	Définir Montessori selon un ensemble de caractéristiques objectivables.
Doctorante	Repérer des critères sur le terrain pour objectiver les caractéristiques de Montessori (but 1).

Dans une discussion à propos du protocole de recherche à établir, les échanges sont orientés vers un but méthodologique significatif pour le chercheur et la doctorante en quête d'un dispositif de type expérimental (comparatif). L'idée soumise au groupe est de tenter de discriminer des variables indépendantes en lien avec le modèle pédagogique de l'école Montessori (voir Figure 2). L'enseignant porteur du projet éducatif tente de faire comprendre aux chercheur-ses (étudiante et chercheur) que ce but ne semble ni pertinent, ni réalisable, ce que démontrent ses expressions de valuations négatives. Relativement imperméable à son propos, le chercheur poursuit son idée en se centrant sur la dimension de l'objet frontière qui l'intéresse : les pratiques des enseignant-es comme objet de discrimination possible entre les écoles à pédagogie X et les écoles à pédagogie non Montessori.

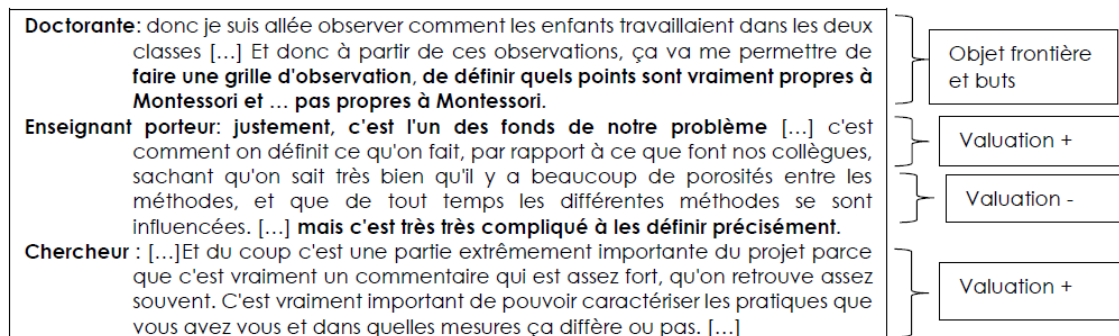


Figure 2. Extrait 1 de verbatim dans le corpus 2

L'extrait suivant montre que le but poursuivi par le chercheur et la doctorante se décline en un autre sous-but (but 2) : celui de créer des groupes contrôles (voir Figure 3). S'ensuit un échange également marqué par des valuations contradictoires à ce propos. Les enseignant-es tentent d'indiquer leur désaccord avec cette perspective qui ne leur semble pas compatible avec la réalité du terrain. En effet, les groupes contrôles risquent selon eux d'être « contaminés » par la pédagogie Montessori puisqu'il existe une certaine porosité entre les classes de l'école du REP+, la pédagogie Montessori ayant irrigué l'enseignement de la maternelle depuis plusieurs années.



Il s'agit d'un échange visant probablement une activité de traduction sur l'objet frontière « Montessori » comme objet de recherche. On devrait dire une « tentative » de traduction, puisque l'échange donne à voir un débat sur le sens que recouvre la dénomination Montessori du point de vue de leur expérience passée ou souhaitée, mais que aucune médiation cognitive réussie n'en découle. Pour les enseignant·es, il s'agit de la dimension spécifique de certaines pratiques, mais non discriminante dans le cadre d'une recherche expérimentale comparative. Pour les chercheur·ses, il s'agit de faire de cet objet une variable indépendante à tout prix : la circonscrire d'abord et, comme cela est impossible de manière pure, la comparer dans un dispositif de contrôle pour garantir une validité méthodologique. Finalement, après plusieurs tentatives de partage de leurs objections, les acteur·rices de terrain se rendent à la conception des chercheur·ses.

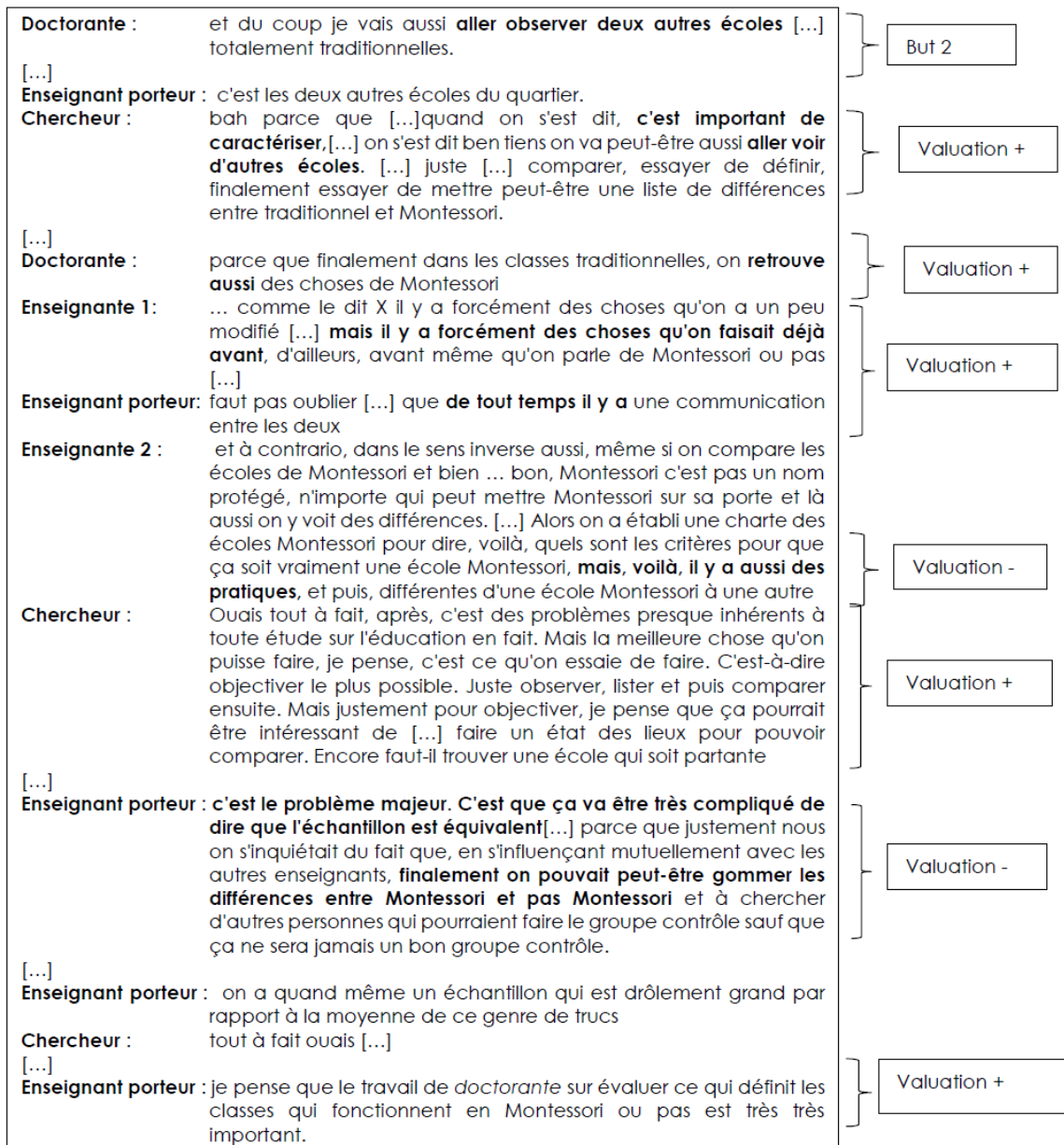


Figure 3. Extrait 2 de verbatim dans le corpus 2.



Dans cet échange, l'activité de traduction viserait à donner un sens partagé à la réalité Montessori pour les acteur·rices des différentes institutions. La divergence des buts individuels et des buts communs au sein des sous-groupes rend impossible l'aboutissement de cette traduction. On voit quelques tentatives de début de brokering par l'enseignant porteur du projet qui, ne pouvant parvenir à convaincre le chercheur de sa perspective, malgré l'expression de valuations négatives, renonce à infléchir le débat.

5.1.3 Constats tirés des analyses sur les valuations comme indice pour un brokering autour de l'objet frontière

Bien que notre but ne soit pas de généraliser en cas de figures les résultats de l'analyse de ces différents échanges, nous pouvons cependant caractériser la place des valuations en lien avec un brokering réalisé ou pas. Autour de l'objet frontière circulent des propositions orientées vers la finalité de l'échange en termes de buts valorisés par les acteur·rices en fonction des caractéristiques de l'objet frontière qui les intéressent. Toutes les propositions sont évaluées sous forme d'appréciation, de doutes, de refus, d'interrogation.

Les valuations positives à propos de termes ou de formats relatifs à l'objet frontière constituent des indices qu'une activité de transfert ou de traduction progresse, par exemple. Les valuations négatives, lorsqu'elles sont exprimées, permettent de repérer des indices de micro-obstacles éprouvés par les acteur·rices impliqués dans une activité collaborative, par exemple lorsque l'un·e d'eux exprime une non-compréhension ou réfute un argument explicatif à propos de l'objet frontière. La confrontation entre des valuations positives et négatives individuelles traduit généralement l'existence d'un blocage ou de divergences à propos de l'objet ou des buts que chacun·e poursuit.

Dans le corpus 2, on voit ainsi assez clairement que les divergences de buts amènent des divergences de valuations ce qui ouvre bien sûr un signal quant aux potentielles négociations à mener. Ces divergences de valuations sont aussi repérables à propos de composantes de l'objet frontière Montessori : les enseignant·es expert·es du terrain connaissent mieux que les chercheur·ses la composante « pratique de classe ». Ils·elles savent qu'une pratique est complexe, qu'elle n'est pas tout ou rien, que des échanges ont lieu, etc. Leurs valuations négatives montrent sans doute un conflit socio-cognitif que les chercheur·ses, à ce stade, ne sont pas encore en état d'exploiter : issu·es des sciences cognitives, leur méthodologie les incite à se saisir des pratiques professionnelles comme de variables, comme on le ferait dans un protocole quasi expérimental.

5.2 Brokering et régulation ?

Si notre analyse permet de repérer des divergences et des convergences de buts, nous nous intéressons à savoir dans quelle mesure le broker les perçoit pour orienter le flux des échanges.

Nous avons constaté que les situations de collaboration analysées dans les deux corpus s'orientent principalement vers des finalités de transfert et plus exceptionnellement de



traduction non achevée (Carlisle, 2004). Le « courtier cognitif » (broker), surtout s'il est impliqué dans le pilotage du projet, semble porter la responsabilité de la finalité collective. Celle-ci est généralement implicitement associée à une finalité concrète, touchant une caractéristique de l'objet frontière, soit l'expérimentation de la plateforme du collège virtuel dans le corpus 1 et l'attribution d'un statut aux pratiques particulières mises en place par les enseignants de maternelle dans le corpus 2. Le broker se révèle alors être la personne qui travaille à l'atteinte des finalités et à la convergence des buts en train de se définir et de leurs convergences, divergence et multiplicité. Les résultats indiquent que plusieurs personnes jouent le rôle de courtier cognitif au sein d'une même situation lorsqu'elles endossent la responsabilité de faciliter le travail collaboratif autour d'objets frontière. Si nous remarquons par l'analyse que des épisodes de brokering apparaissent dans une certaine configuration de valuations relativement à l'objet frontière et aux activités développées autour de lui, nous ne pouvons pas en inférer que la personne qui joue le rôle de broker en fait un repérage conscient et systématique. Nous observons par exemple que cette personne énonce des caractéristiques de l'objet frontière présentes et valuées dans les échanges, et qu'elle les value également. Elle favorise l'expression de chacun·e. Semblant plus réactive aux valuations négatives, elle en propose des reformulations et suggère dans certains cas des pistes de solutions pour les traiter.

Dans le corpus 1, par exemple, la personne qui exerce la fonction de broker (enseignant pilote) semble soucieuse d'identifier les enjeux associés aux valuations négatives et intervient verbalement pour réorienter l'activité collective vers la finalité qui peut être atteinte compte tenu de l'état des valuations. Dans ce cas précis, le type de contribution du broker semble favoriser les activités de transfert sur l'objet frontière. Dans le corpus 2, nous avons vu que l'enseignant porteur, aussi candidat broker selon nos analyses, ne va provisoirement pas au bout de la démarche, probablement à cause d'une relation à caractère asymétrique, que l'on peut observer dans le démarrage de plusieurs projets de recherche collaborative.

Considérant que les activités de collaboration comprennent selon Carlisle (2004) une dimension d'évaluation, tant au niveau individuel qu'au niveau collectif, il nous semble pouvoir établir un rapprochement entre la fonction de brokering en contexte collaboratif et la notion de « vigilance évaluative » dont parle Vial (2012). Cette vigilance fondée sur une démarche de recueil et d'interprétation d'informations dans une perspective d'intelligibilité accrue de la situation s'exerce en particulier dans un contexte d'évaluation située. Il ne s'agit donc pas ici, comme le souligne bien cet auteur de produire un jugement évaluatif sous forme de bilan fondé sur des critères a priori définis, mais plutôt de voir comment le sens produit dans l'activité collective et les actions individuelles peuvent être appréhendées par un travail d'intelligibilité dans une évaluation permanente *in situ* (Vial, 2012). Dans cette compréhension de l'ici et maintenant, le broker potentiel se doterait en amont d'« un répertoire de signes qui [l'] alertent sans interrompre son action » (p, 374). Vial (2012) mentionne d'ailleurs la nécessité d'outiller méthodologiquement et théoriquement l'évaluant dans un contexte de réalisation de projet au croisement de la praxis et de la pratique. C'est l'hypothèse que nous faisons à travers la prolongation de nos travaux de recherche dans une démarche de formation.



Selon Vial (2012), l'évaluation située a pour vocation de « développer l'art de faire avec l'autre en visant son autonomisation » (p. 366). Dans une perspective de compréhension de l'agir, elle s'intéresse au sens de l'action et de l'activité en situation. On y évalue les dynamiques, les tensions dialogiques dans une visée d'accompagnement. Dans ce modèle d'évaluation, la situation a les qualités d'un espace transitionnel en construction soutenant la mise à l'épreuve de logiques d'action existantes et le développement de nouvelles significations. L'évaluation en situation se caractérise par une démarche d'analyse qui permet à l'acteur de prendre du recul par rapport à un ressenti éprouvé. Elle se caractérise également par une dimension d'accompagnement concrétisée par des régulations non normatives au service d'une réorientation du sens de l'activité (Vial, 2012).

Nous pensons alors que le cadre théorique élaboré pourrait permettre de caractériser la fonction de brokering comme une évaluation « en acte ». Dans le modèle de l'évaluation située, l'action de brokering nous semble pouvoir être vue comme une démarche incluant une analyse des valuations produites par les protagonistes et une régulation fondée sur le bilan de ces valuations, celles-ci faisant partie du répertoire de signes abordé plus haut. La démarche de régulation s'appuierait sur une interprétation d'informations relatives à la structure des échanges collaboratifs et aux mécanismes qui les font évoluer ou les freinent, telles que les valuations. Les valuations pourraient être considérées comme des indices à interpréter pour décider de réguler un type d'activité autour de l'objet frontière par certain·es acteur·rices clefs jouant un rôle de brokers potentiels. La posture du broker pourrait donc se définir à travers un « repérage permanent, d'évaluation en acte pour s'orienter dans la situation » (Vial, 2012, p. 358) ce qui correspondrait à la description que fait Vial (2012) de la posture de l'évaluant dans un contexte d'évaluation située.

Cette hypothèse nous permet de caractériser la fonction de régulation du broker comme étant favorisée par sa capacité de repérer différents types de signes d'alertes : le repérage de l'objet frontière et de ses composantes en jeu, ainsi que leurs variations au cours de l'échange ; le repérage des finalités poursuivies et la production d'inférences sur le type d'activité en jeu autour de l'objet frontière pour des bénéfices partagés ; enfin le repérage de buts individuels partagés ou pas et des valuations produites par les différent·es participant·es. Nous pensons que ce dernier niveau de repérage pourrait jouer un rôle dans la validation des inférences faites au niveau de l'activité et ainsi guider le broker dans une démarche de régulation au niveau opportun.

6. Conclusion

L'analyse de contenu de la transcription de plusieurs réunions de travail collaboratif par notre équipe a révélé la présence d'épisodes de brokering associés à des énonciations de buts individuels à propos de l'objet frontière. Le repérage des manifestations de valuation, ainsi que leur traitement permettent de trouver des traces de régulation initiées par des personnes qui jouent à un moment donné le rôle de broker. A ce dernier niveau d'analyse, nos travaux mettent en lumière le potentiel de ce concept pour favoriser une intelligibilité plus fine de mécanismes en jeu dans la collaboration.



Il semble alors possible de proposer aux acteur·rices clé d'un projet collaboratif (celles et ceux qui sont en charge des finalités collectives) un cadre d'analyse et de compréhension de ce qui se passe dans les échanges, en particulier à l'aide des concepts d'objet frontière, de brokering et de valuation. Cela pourrait leur permettre de mieux saisir ce qui se produit en cours de réunion, ou a posteriori, et ainsi faciliter leur action régulatrice *in situ* ou *post portem*. Il s'agit en gros d'augmenter leur pouvoir d'agir en promouvant l'intelligibilité des processus à l'œuvre.

Ainsi, nous ouvrons la réflexion sur la possibilité d'alimenter l'investigation sur les pratiques de brokering à l'aide du cadre de Carlisle (2004), en approfondissant la dimension évaluative de ce modèle à l'aide de la théorie de la valuation et du modèle de l'évaluation située au sens suggéré par Vial (2012), c'est-à-dire une attribution de sens et de valeur par les sujets à leur activité dans les situations. Réciproquement, nous pensons que l'introduction de ces clefs théoriques peuvent amener un enrichissement dans la réflexion sur une certaine conception de l'évaluation située dans des contextes collaboratifs. La formation d'intervenant·es à cette démarche d'intelligibilité peut alors être problématisée de la manière suivante : quelles sont les manifestations des valuations à repérer et quels sont leurs liens avec l'objet frontière ? Comment interpréter ces valuations pour mieux établir la nécessité d'une régulation et comprendre les conditions de sa mise en œuvre efficace dans un contexte collaboratif ? Comment mettre en œuvre ces outils conceptuels pour mieux analyser et interpréter l'orientation et l'issue bénéfique de situations collaboratives ? Notre proposition pose donc la question de la pertinence d'une analyse *in situ* des propos des collaborant·es comme apport essentiel au processus d'évaluation du travail collaboratif et au service de celui-ci.

Références

- Aldon, G., Azarello, F., Cusi, A., Garuti, R., Martignone, F., Robutti, O. & Soury-Lavergne, S. (2013). *The meta-didactical transposition: a model for analysing teachers education programs*. Communication présentée à la 37th conference of the international group for the psychology of mathematics education. — Mathematics learning across the life span, Kiel, Allemagne.
- Aldon G. & Panero, M. (2017, janvier). *La genèse de praxéologies partagées entre enseignants et chercheurs dans un cadre d'évaluation formative*. Communication présentée dans le cadre du symposium du réseau RCPE « Evaluation pour les apprentissages : collaboration et changements épistémologiques chez les acteurs ». Dijon, France.
- Azarello, F., Robutti, O., Sabena, C., Cusi, A., Garuti, R., Malara, N. & Martignone, F. (2014). Meta-Didactical transposition: a Theoretical Model for Teacher Education Programs. In A. Clark-Wilson, O. Robutti & N. Sinclair (Eds.), *The Mathematics teacher in the digital Era* (pp. 347-372). Dordrecht : Springer Science+Business Media.
- Bressoux, P. (2017). [Practice-based research : une aporie et des espoirs](#), *Education et didactique*, 11(3), 123-134.
- Bronckart, J.-P. (2010). [Une introduction aux théories de l'action \(3^e éd.\)](#). Université de Genève : Carnets des sciences de l'éducation.
- Calmettes, B. (2015). Des rapports aux savoirs aux rapports pragmatiques à l'enseigner. Valuation et action de l'enseignant. Analyses de cas relatifs aux démarches d'investigation, en physique, en France. In V. Vincent & M.-F. Carnus (Eds.), *Le rapport au(x) savoir(s) au coeur de l'enseignement. Enjeux, richesses et pluralités* (pp. 87-99). Bruxelles : De Boeck Supérieur.



- Carlile, P.R. (2004). Transferring, Translating, and Transforming: An Integrative Framework for Managing Knowledge across Boundaries. *Organization Science* 15(5), 555-568.
- Caspersen, J. (2013). The valuation of knowledge and normative reflection in teacher qualification: A comparison of teacher educators, novice and experienced teachers, *Teaching and Teacher Education* 30(1), 109-119.
- Cefaï, D. (2016). Publics, problèmes publics, arènes publiques... Que nous apprend le pragmatisme? *Questions de communication* 30, 25-64.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury S. & M. Caillot (Eds.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 81-104). Paris, France : Editions Fabert.
- Dewey, J. (2008). [La théorie de la valuation](#). *Tracés. Revue des sciences humaines*, 15 (2), 217-228.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs. Textes traduits et présentés par Alexandre Bidet, Louis Quéré et Gêrôme Truc*. Editions La Découverte : Paris.
- Brown, J. S. & Duguid, P. (1991). [Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation](#). *Organization Science*, 2(1), 40-57.
- Galbraith, J. (1973). *Designing Complex Organizations*. Addison-Wesley: Reading MA
- Lafotte, L. & Loisy, C. (2014). Soutenir une dynamique de changement dans les pratiques collaboratives : les lieux d'éducation associés à l'institut français de l'éducation. *Revue des Sciences de l'éducation*, 40(3), 557-577.
- Landry, C. & Garant, C. (2013). *Formation continue, recherche et partenariat. Pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lave, J. & Wenger, É. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mata, N. (2016). Daily Knowledge. In N. Mata, H. Atifi, & G. Ducellier (Eds.), *Daily Knowledge Valuation in Organizations: Traceability and Capitalization* (pp. 1-19). London, ISTE Hoboken : Wiley.
- Monod-Ansaldi, R. & Gruson, B. (2018). Les LéA : des interfaces entre enseignants, formateurs et chercheurs. *Diversité*, 192, 145-150.
- Munerol, L., Cambon L. & Alla, F. (2013). Le courtage en connaissances, définition et mise en œuvre ? Une revue de la littérature. *Santé Publique*, 5(25), 587-597.
- Nizet, I. & Leroux, J.L. (2015). [La construction de savoirs conceptuels en évaluation : enjeux pour un co développement professionnel en contexte de formation continue](#). *Revue e-JIREF Evaluer Journal international de recherche en éducation et formation* 1(2), 15-29.
- Nizet, I. (2016, janvier). *De l'évaluation à la « valuation » : enjeux de la co construction de savoirs professionnels en contexte collaboratif*. Communication dans le cadre du Symposium « Rôle(s), forme(s) et usage(s) des données issues de l'évaluation dans les dispositifs d'accompagnement d'équipes éducatives en projet de développement professionnel, » 28^{ème} Colloque de l'ADMEE Europe, Lisbonne.
- Nizet, I. (2016 b). [Transitions de culture évaluative chez des futurs enseignants de l'enseignement secondaire](#). *Phronesis* 5(3-4), 55-68.
- Nizet, I. (2016 c). [Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : le cas de l'évaluation des apprentissages](#). *Education et Francophonie ACELF, numéro spécial Le développement de compétences en éducation et en formation XLIV* (2), 109-125.
- Nizet, I. & Monod-Ansaldi, R. (2017). Construction de bénéfices mutuels en contexte collaboratif : pistes théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 6(1-2), 140-152.
- Prairat, E. (2014). Valuation et évaluation dans la pensée de Dewey. *Le Télémaque*, 2(46), 167-176.
- Prieur, M. (2016). [La conception codisciplinaire de métaressources comme appui à l'évolution des connaissances des professeurs de sciences. Les connaissances qui guident un travail de](#)



- préparation pour engager les élèves dans l'élaboration d'hypothèses ou de conjectures*. Thèse de doctorat, Université Claude Bernard, Université de Lyon 1, Lyon.
- Ridde, V., Dagenais, C. & Boileau-Falardeau, M. (2013). Une synthèse exploratoire du courtage en connaissance en santé publique. *Santé Publique*, 2(25), 137-145.
- Sanchez, E. & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Education & Didactique*, 9(2), 73-94.
- Star, S. & Griesemer, J. (1989). Ecology, 'Translation' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley Museum of Vertebrate Zoology. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- Trompette, P. & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5-27.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Zask, J. (2011). *Participer : essai sur les formes démocratiques de la participation*. Paris : Editions Le Bord de l'eau.

Isabelle Nizet

Professeure agrégée, responsable de la formation en évaluation à tous les cycles d'enseignement, mène des recherches collaboratives sur la construction de savoirs professionnels en évaluation. Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Co-chercheuse dans le projet Coopera-FoRCE.

Réjane Monod-Ansaldi

Professeure agrégée de SVT, qualifiée MCF en sciences de l'éducation, membre du laboratoire S2HEP Lyon 1 et de l'équipe EducTice, est chargée d'étude à l'institut français de l'éducation-l'ENS de Lyon, responsable scientifique du réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFE (LéA).

Gilles Aldon

Professeur agrégé de mathématiques, docteur en didactique des mathématiques, travaille à l'IFE-ENS de Lyon où il a été longtemps directeur de l'équipe EducTice.

Michèle Prieur

Professeure agrégée, qualifiée MCF en sciences de l'éducation, membre du laboratoire S2HEP Lyon 1, est chargée de missions à l'interface entre le monde de l'éducation et le monde de la recherche à la Délégation Formation, Innovation, Expérimentation de l'académie de Lyon.

Aristide Criquet

Référent/formateur numérique dans le premier degré de l'académie de Grenoble et coordonnateur du réseau de Lieux d'éducation associés à l'IFE (2014-2018) et s'est intéressé à l'articulation du travail recherche/terrain, en particulier aux conditions et modalités de collaboration au sein de et entre les équipes LéA.



Pour citer cet article : Broussal, D. (2019). La recherche participative entre commande évaluative et visée émancipatrice. Le cas d'une recherche-intervention portant sur un dispositif de prévention des violences sexuelles. *La Revue LEeE*, 1. <https://revue.leeeonline/index.php/info/article/view/41>

LA RECHERCHE PARTICIPATIVE ENTRE COMMANDE EVALUATIVE ET VISEE EMANCIPATRICE

*Le cas d'une recherche-intervention portant sur un
dispositif de prévention des violences sexuelles*

Dominique BROUSSAL

Version de la publication : octobre 2019

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteur et rétroactrice : Lionel DECHAMBOUX & Isabelle NIZET

Résumé

La présente contribution rend compte d'une recherche-intervention conduite à la demande d'un Centre de Ressources pour les Intervenants auprès des Auteurs de Violences Sexuelles (CRIAVS). Il s'agissait d'évaluer la mise en œuvre d'une boîte à outils conçue par le CRIAVS, dans le cadre de séances de prévention réalisées dans deux classes de collège et animées par des professionnelles non spécialistes de la prévention des violences sexuelles : infirmière, professeure, assistantes sociales. Ces séances ont été filmées et ont donné lieu à des autoconfrontations collectives. L'analyse que nous proposons s'intéresse à la façon dont la visée émancipatrice des recherches-interventions peut être conciliable avec une perspective évaluative. Elle nous permet par ailleurs de tester une grille de repérage des dynamiques émancipatrices conçue à partir des travaux de Delvaux et Delvaux (2012). Les résultats nous permettent de mettre en évidence la cohérence du trinôme évaluation, participation, émancipation. Ils révèlent en outre une difficulté : la grande hétérogénéité des formes d'émancipation repérées. Celle-ci pose la question de la sélection et de la hiérarchisation de ces occurrences qui semblent difficilement réalisables sans recours au point de vue des acteurs et des actrices concerné-es.

Mots-clés : Évaluation, émancipation, recherche-intervention, prévention, violences

Abstract

This contribution reports on research-intervention conducted at the request of a Resource Centre for Sexual Violence Responders (CRIAVS). The objective was to evaluate the implementation of a toolbox developed by the CRIAVS, in prevention sessions conducted in two college classes. The sessions were carried out by professionals not specialised in the prevention of sexual violence: nurse, teacher, social workers. These sessions were filmed and gave rise to self-confrontations. The analysis we propose focuses on how the emancipatory focus of intervention-research resists the evaluative perspective. It also allows us to test a grid for identifying emancipatory dynamics designed from the work of Delvaux and Delvaux (2012). The results allow us to show the consistency of the trinomial evaluation, participation, empowerment. They also reveal a difficulty: the great heterogeneity of the emancipation forms detected. It raises

the question of the selection and prioritisation of these occurrences which seem difficult to achieve without recourse to the point of view of the actors and actresses concerned.

Keywords: Assessment, empowerment, research-intervention, prevention, violence

1. Introduction

Ce texte rend compte d'une recherche-intervention que nous avons conduite à la demande d'un Centre de Ressources pour les Intervenants auprès des Auteurs de Violences Sexuelles (CRIAVS). Parmi les missions des CRIAVS, figure la production d'outils pédagogiques à destination d'éducateurs et d'éducatrices non spécialistes de la prévention. C'est à ce titre que l'équipe CRIAVS du Languedoc-Roussillon (France) a réalisé un fichier : la BOAT, Boîte à Outils de prévention des violences (physiques, psychologiques, sexuelles) à l'usage des professionnel·le·s qui interviennent auprès d'enfants et d'adolescent·es âgé·es de 5 à 18 ans. La BOAT comprend 134 fiches classées selon quatre tranches d'âge : 5-7 ans, 8-10 ans, 11-13 ans et 14-18 ans. Celles-ci s'organisent autour de cinq grandes thématiques :

- compétences psychosociales,
- respect et différence,
- relation et sexualité,
- du virtuel au réel,
- compréhension et respect de la loi.

Les fiches ont été conçues de telle sorte que chaque professionnel·le puisse s'en servir de manière autonome. Ce fichier entrant dans sa phase d'expérimentation en classe, le CRIAVS-LR a souhaité être accompagné par un chercheur en sciences de l'éducation et de la formation. C'est ainsi que nous avons été sollicité. Il s'agissait à la fois d'étudier la façon dont les professionnelles (enseignantes, assistantes sociales et infirmières dans le cas qui nous concerne) se saisissent de l'outil, de mettre en évidence les apprentissages réalisés par les élèves, et de recueillir les perceptions respectives des adultes et des collégien·nes relativement aux séances réalisées.

La commande qui nous a été adressée par le CRIAVS-LR était expressément évaluative. Elle visait à produire des résultats qui pourraient contribuer à la promotion de la BOAT auprès de différents interlocuteurs et interlocutrices (Rectorat, associations, etc.), tout en ouvrant sur des pistes d'amélioration du fichier, ou encore d'évolution de la formation proposée aux utilisateurs et utilisatrices. Une évaluation à des fins de valorisation et de régulation pourrions-nous dire en résumé. Si nous avons tenu à ce que notre réponse prenne la forme d'une recherche-intervention, nous avons toutefois perçu dès le démarrage la complexité que cette commande évaluative suscitait. La question de la visée émancipatrice de la recherche-intervention (sur laquelle nous reviendrons un peu plus loin) nous préoccupait tout particulièrement. En effet, même si nous ne les partageons pas toutes, nous ne pouvions ignorer les critiques adressées à l'évaluation, notamment à l'endroit de son caractère potentiellement aliénant (Dejours, 2003 ; Gori, 2011 ; Milner, 2011 ; Simonet, 2009 ; Zarka, 2009). Ces critiques nous ont amené à préciser, préalablement à l'intervention, la conception de l'évaluation à laquelle nous nous référions : « pratique de pensée » visant la recherche du « sens des situations particulières » (Figari & Remaud, 2014, p. 16), « évaluation critique » (Torres, 2010) sachant donner « de l'importance à l'analyse » et à la dimension « participative » (Figari & Remaud, 2014, p. 27). Au-delà de la clarification des intentions, il semblait nécessaire de revenir *a posteriori* sur la façon dont ces deux



visées émancipatrice et évaluative avaient pu coexister, voire se conjuguer. À la fois pour stabiliser un certain nombre d'enseignements que nous pourrions en tirer, dans la perspective de recherches à venir, et pour explorer cette hypothèse contre-intuitive selon laquelle l'évaluation pourrait, dans certaines conditions, favoriser l'émancipation des participant·es. C'est l'objet de la présente contribution. Celle-ci s'organisera de la façon suivante. Nous présenterons dans un premier temps la démarche de recherche-intervention. Nous insisterons sur son caractère participatif et sur la place faite à la visée émancipatrice. Nous clarifierons dans un deuxième temps la conception de l'évaluation que nous avons mobilisée dans le cadre de cette recherche. Nous présenterons à cette occasion l'outil de repérage des dynamiques émancipatrices utilisé. Nous nous attacherons ensuite à analyser deux phases de la recherche : les autoconfrontations collectives menées avec les utilisatrices de la BOAT (infirmières, assistantes sociales, enseignantes), puis la restitution finale.

2. La démarche de recherche-intervention

Commençons cette présentation de la démarche en soulignant l'importance que revêt à nos yeux la nécessité d'une demande dans l'émergence d'une Recherche-Intervention¹. Il n'en est pas de même pour toutes les formes de recherche collaborative. Le projet de R-I naît de la sollicitation qui est faite à un·e chercheur·se ou à une équipe de chercheur·ses d'intervenir auprès d'un collectif professionnel, dans une perspective d'accompagnement. C'est cette origine que nous désignons par le terme de demande. La demande inaugure une phase de négociation au cours de laquelle la requête initiale est progressivement précisée, puis formalisée, jusqu'à aboutir à une contractualisation. Celle-ci peut aller jusqu'à prendre la forme d'un contrat de collaboration établi entre le commanditaire et l'équipe de recherche. Le terme d'accompagnement, que nous avons évoqué à l'instant, n'est pas neutre. Il porte en lui l'idée d'un cheminement, d'une transformation possible des acteurs et actrices, des dispositifs ou des institutions, engageant des changements en cours ou à venir. Dans le tiers-espace socio-scientifique (Marcel, 2010) que la commande autorise, il s'agit donc de faire cheminer ensemble des chercheur·ses et des praticien·nes, sans confusion des rôles, tout en favorisant continûment l'interfécondation des visées scientifiques et transformatrices.

Ces premiers éléments de cadrage appellent un commentaire. L'importance accordée à la formalisation d'une commande pourrait en effet être comprise au regard d'une sensibilité particulière des chercheur·ses à la question de l'utilité sociale de la recherche. Bien que cela ne soit pas entièrement faux, c'est davantage du fait de la légitimation qu'elle produit que cette précaution se justifie. La commande conditionne la dynamique participative. Cette dernière ne saurait en effet se maintenir sans le soutien de l'institution ou de l'organisation requérante, sans la volonté durable de favoriser l'investissement de « l'ensemble des participant·es », de leur permettre de contribuer matériellement « aux phases de conception, de mise en œuvre, d'évaluation » de la recherche et de l'intervention (Marcel, 2019). Non moins crucial, le fait que la démarche de R-I se développe dans des contextes marqués par le changement conduit à faire une place particulière aux processus de délibération. Sur ce point encore, l'autorisation institutionnelle s'avère précieuse, à la fois pour que les avis puissent s'exprimer et qu'ils puissent être pris en compte.

Qu'il s'agisse de la mise en œuvre d'une réforme, d'un projet de réorganisation de service, d'une transformation des pratiques, la R-I consiste donc à coproduire un ensemble d'informations, à rendre visible un ensemble d'attentes ou de jugements relatifs à l'objet étudié, afin d'étayer une prise de décision collective. Un certain nombre de principes sous-tendent cette orientation

¹R-I dans la suite du texte.



globale. Tout d'abord le fait que la R-I ne vise pas à faire adhérer aveuglément les participant-es au changement, mais à nourrir un processus délibératif dont l'issue ne saurait être ni prédite ni contrainte. L'hétérogénéité des points de vue qui s'expriment dans cette délibération recouvre une hétérogénéité des places au sein de l'organisation ou de l'institution concernée, mais aussi entre praticien·nes et chercheur·ses. Un des objectifs poursuivis par le ou la chercheur·se intervenant·e consiste alors à construire les conditions d'une égale prise en compte des points de vue de chacun·e, dynamique que l'on peut rapprocher du processus de référentialisation, en tant que travail de description de la réalité et de délimitation des référents (Figari, 1994, 2014). Cette égale prise en compte ne s'entend selon nous que si le dispositif est en mesure d'assouplir un certain nombre de déterminismes, s'il contribue à déconstruire les croyances qui travaillent ces positionnements, s'il permet d'ouvrir *in fine* sur une perspective critique et émancipatrice. Car, ainsi que le souligne Marcel (2016), l'objectif émancipateur constitue une des caractéristiques fortes de la recherche-intervention :

Cet objectif pourrait se définir comme un déplacement entre une place initiale au sein de l'espace social à laquelle l'acteur se trouve assigné vers une place nouvelle, plus juste et correspondant davantage à ses aspirations. Ce changement de rapport au monde ne peut se faire qu'avec et par un changement dans le rapport aux autres et cette dynamique émancipatrice, aussi modeste soit-elle, ne peut s'envisager que collective et partagée par tous les acteurs de la recherche-intervention (chercheurs et commanditaires compris). Cette modalité permet d'ériger la recherche-intervention en véritable acte politique et renforce l'importance de la vigilance précédemment développée. (p. 223)

À cette définition de l'émancipation (conçue comme déplacement vers une place acceptable), nous ajouterons deux attributs complémentaires : l'émancipation consiste à produire du jeu dans un système de croyances (Charbonnier, 2013), l'émancipation consiste à subjonctiver la réalité², à inventer des nouveaux possibles, c'est-à-dire à créer du choix là où il ne semblait pas y en avoir.

S'inscrivant dans ce cadre global, la recherche-intervention que nous avons conduite à la demande du CRIAVS-LR s'est organisée de la façon suivante, sur une temporalité d'une année.

Tableau

1

Déroulement de la recherche-intervention (source : Auteur, 2019)

Temps 1	Participation du chercheur à l'action de formation animée par la psychologue du CRIAVS-LR et réunissant les professionnel·les susceptibles d'expérimenter la BOAT (observation participante)
Temps 2	Contractualisation avec les deux équipes qui acceptent d'expérimenter la BOAT dans leur collège (une classe de 6 ^e et une classe de 5 ^e)
Temps 3	Filmage de la séance de prévention 1 Focus groupe avec un groupe de six élèves Autoconfrontation collective avec les professionnelles ayant réalisé la séance
Temps 4	Filmage de la séance de prévention 2 Focus groupe avec un groupe de six élèves différents des six premiers Autoconfrontation collective avec les professionnelles ayant réalisé la séance
Temps 5	Séminaire de restitution (professionnelles de collège et CRIAVS-LR)
Temps 6	Communication lors de la journée des CRIAVS (Lille, France).

Les matériaux vidéos produits lors du filmage des séances de prévention ont fait l'objet d'une sélection réalisée par le chercheur. Les extraits ont servi de support à l'autoconfrontation collective conduite avec les professionnelles : celles-ci étaient invitées à commenter l'extrait visionné et à produire des jugements évaluatifs relatifs au fichier, à sa mise en œuvre et à l'intérêt

² « Être dans le mode subjonctif, c'est [...] quitter les certitudes établies et s'aventurer dans les "possibles" humains. Un acte du discours narratif "réussi" ou "saisi" produit donc un monde subjonctif » (Bruner, 2008, p. 44).



de la séance relativement à l'objectif de prévention. Par ses questions, le chercheur amenait les professionnelles à clarifier, lorsque nécessaire, le référent évaluatif mobilisé. L'analyse de ces autoconfrontations a permis *a posteriori* au chercheur de mettre en évidence et d'organiser ces éléments d'évaluation. Le même travail a été conduit (toujours par le chercheur) sur les focus groupes menés avec les élèves. Ce sont ces éléments qui ont été présentés lors du séminaire de restitution. Celui-ci a eu lieu quelques mois après les séances de classe. Il a rassemblé les professionnelles des deux collèges et la psychologue du CRIAVS. Ce séminaire a permis de mettre en discussion les éléments évaluatifs repérés par le chercheur dans une perspective de co-évaluation. Il a permis de poursuivre le travail de référentialisation. La communication réalisée lors de la journée des CRIAVS à Lille s'inscrivait quant à elle dans la perspective de valorisation de la BOAT évoqué *supra*, répondant à une demande forte des commanditaires. Elle s'est faite à deux voix (psychologue du CRIAVS-LR et chercheur) devant une assemblée de spécialistes de la prévention : médecins et psychologues.

3. Étudier les dynamiques d'émancipation dans le cadre d'une recherche à visée évaluative

Nous l'évoquons en ouverture de ce texte : dans la Recherche-Intervention que nous étudions, la commande évaluative était explicite. Avant de présenter la méthode que nous avons suivie pour objectiver les dynamiques émancipatrices, ce qui constitue le cœur de cet article, revenons sur la façon dont nous avons abordé ce mandat évaluatif. Dans l'approche de l'évaluation qu'il a développée, Vial (2009) distingue le contrôle du « reste ». Si la logique de contrôle privilégie la « quête des bonnes procédures », la « gestion des stratégies », la logique du « reste » valorise quant à elle les « fulgurances », les « élaborations provisoires de significations », la « recherche de sens » (p. 70). Ayant à évaluer la pertinence d'un outil pédagogique, son utilisation par des professionnelles et la perception que les élèves ont des séances réalisées, mais souhaitant également contribuer au développement des participant-es, voire à leur émancipation, il nous est paru opportun de conjuguer ces deux dimensions plutôt que de les opposer. Ce parti pris n'a rien d'exceptionnel. Comme le pointent Figari et Remaud (2014) : « l'expérience des pratiques professionnelles d'évaluation montre [...] que ces deux dimensions ne sont pas alternatives, mais cohabitent souvent : chronologiquement, alternativement ou même conjointement » (p. 27). Ajoutons que les principes associés à la démarche collaborative font que nous nous retrouvons également dans la conception de l'évaluation-accompagnement promue par De Ketele (2016), impliquant une posture de reconnaissance consistant à « reconnaître l'autre », c'est-à-dire à « l'accepter tel qu'il est », « le valoriser dans ses efforts », « lui manifester des signes de reconnaissance » (p. 26). Ce métissage assumé des postures a guidé nos choix d'intervention lors de la conduite des entretiens.

Attachons-nous à présent à compléter les premiers éléments de définition de l'émancipation que nous avons proposés plus haut. Galichet (2014) identifie trois figures de l'émancipation correspondant à trois périodes de l'histoire occidentale. Au cours de l'Antiquité, l'émancipation renvoie à un « processus lent et continu de différenciation, d'accès à la maîtrise de soi » (p. 18). À la Renaissance, l'idée d'émancipation va concerner un « sujet rationnel se définissant par sa capacité d'accéder à la dimension de l'universalité » (p. 28). À partir du XIXe siècle, elle va recouvrir « l'éradication de toutes les dominations à la fois. L'émancipation des ouvriers vis-à-vis des patrons est indissociable de l'émancipation des femmes vis-à-vis des hommes » (p. 76). Dans une publication ultérieure, l'auteur propose de distinguer trois types d'émancipation :

- l'émancipation permissive qui consiste à s'affranchir des limites et des contraintes, à pouvoir faire ce qui était jadis interdit ;



- l'émancipation capacitive qui repose sur une augmentation des pouvoirs physiques et psychiques de l'individu ;
- l'émancipation éristique qui est à rapprocher d'une lutte guerrière dont l'objectif serait de se soustraire y compris par la violence à tout ce qui fait obstacle à la réalisation de soi (Galichet, 2018, pp. 33-34).

Dans le cadre d'une recherche-intervention, c'est sans conteste la deuxième forme d'émancipation qui est concernée. La perspective éristique est incompatible avec les principes auxquels la R-I est attachée, l'idée d'interdit à braver ne correspond pas non plus au contexte dans lequel nous nous situons. Concernant l'émancipation capacitive, la formulation proposée, en se centrant sur les individus, pourrait toutefois tendre à mettre de côté la dimension collective. Nous tenons à en rappeler l'importance, notamment au regard de la considération suivante : « Il est impossible de vouloir sa propre liberté sans reconnaître celle des autres et vouloir être reconnu par eux comme libre, c'est-à-dire comme auteur de mes actes » (Gorz, 2009, p. 190).

Reste à opérationnaliser cette approche dans le cadre d'une recherche où ce dont nous disposons comme données se limite à des entretiens réalisés sur une temporalité somme toute assez courte. Il s'agit d'une limite incontestable qui nous amène à beaucoup de prudence concernant les résultats auxquels nous arrivons. Tout au plus pourrions-nous éprouver la pertinence de la méthode de repérage, nous efforcer de mettre en évidence des discours susceptibles de renvoyer à une dynamique générale d'émancipation, en renvoyant à des travaux ultérieurs la caractérisation des types d'émancipation.

Il faut ici souligner que si les travaux portant sur l'émancipation sont nombreux (cf. Broussal, 2017a), ceux qui rendent compte de méthodologies permettant d'objectiver le processus lui-même, notamment dans les contextes d'éducation, de formation ou de travail, sont quasiment inexistantes. Pour élaborer une grille d'analyse, nous nous sommes appuyé sur les travaux réalisés par l'Institut Supérieur de Culture Ouvrière (ISCO). L'institut accueille des adultes qui œuvrent dans des structures à vocation sociale, éducative ou culturelle. L'émancipation constitue un élément central du projet de formation. C'est à ce titre que l'ISCO a développé un outil destiné à évaluer le caractère émancipateur des pratiques de formation, s'appuyant pour ce faire sur le travail d'un atelier de pédagogie sociale, Le Grain. Quatre postures sont ainsi associées au projet émancipateur :

- la posture « se situer » qui se trouve au croisement de la dimension « comprendre » et de la dimension « sujet ». Elle renvoie à la construction identitaire de la personne, mais également à sa capacité de se positionner face aux autres et de prendre sa place dans son environnement ;
- la posture « se déplacer » permet, elle, de mettre en cause ses schémas de compréhension du monde par la confrontation des points de vue amenant à prendre un positionnement qui aura bougé par rapport à ses convictions de départ ;
- la posture « s'engager » qui met en avant l'inéluctable besoin de prendre part à la transformation sociale de la société,
- la posture « s'allier » s'opère entre le pôle « comprendre » et le pôle « acteur » et renvoie à la nécessaire mise en réseau de l'action (Delvaux & Delvaux, 2012).

Ces quatre postures sont reprises dans le schéma suivant :



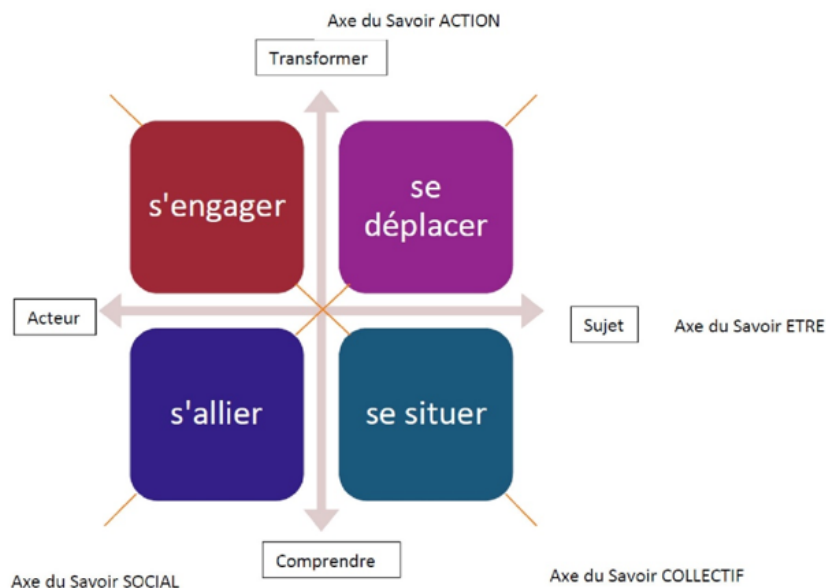


Figure 1. Grille d'analyse d'un processus de formation visant l'émancipation (Source : Delvaux & Delvaux, 2012).

Cette grille a donné lieu à une première mise à l'épreuve dans le cadre d'une recherche antérieure³. Celle-ci portant sur la formation des infirmières et infirmiers, nous l'avons reprise et adaptée au contexte spécifique de la présente recherche. Nous présentons ci-après un extrait relatif à la posture se situer.

Tableau 2

Indicateurs discursifs relatifs à la posture « se situer » (source : Auteur, 2019)

Postures	Caractérisation	Éléments de discours
Se situer	Renvoie à la construction identitaire de la personne, mais également à sa capacité à se positionner face aux autres et à prendre sa place dans son environnement	Expriment le positionnement, le point de vue, l'accord ou le désaccord avec ce qui est dit, ce qui est fait, ce qui est exprimé
		Exposent les valeurs de références du locuteur
		Témoignent de savoirs issus de l'expérience
		Évoquent l'appartenance à un groupe pour légitimer un positionnement personnel
		Mobilisent différentes formes de modalisation précisant la place du locuteur dans le groupe et le niveau de légitimité revendiqué

Cette grille doit nous permettre de repérer dans les différents corpus traités des éléments de discours relevant de l'une ou de l'autre des postures. Dans le cadre de l'analyse que nous présentons ci-après, nous avons choisi de travailler sur deux phases de la recherche-intervention : les entretiens d'autoconfrontation collective menés avec les professionnelles qui ont animé les séances de prévention, la séance de restitution qui réunissait les quatre professionnelles (deux assistantes sociales, une infirmière, une professeure), la psychologue du CRIAVS-LR et le chercheur-intervenant. Ces séances ont été enregistrées (sous forme vidéo pour les autoconfrontations et sous forme audio pour la séance de restitution) puis intégralement retranscrites. Deux types de données ont par conséquent été écartés : les séances de prévention

³ Il s'agit du travail de recherche de Nathalie Meurie, doctorante à l'Université de Toulouse Jean Jaurès. Son mémoire de master, soutenu en 2018, portait sur une expérience de pédagogie renversée dans un Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI).



elles-mêmes et les entretiens collectifs réalisés avec les collégien·nes. Par leur nature assez proche d'un cours dialogué, les séances de prévention ne donnent pas lieu à des prises de parole qui relèvent de l'une ou l'autre des postures retenues (se situer, se déplacer, s'engager, s'allier). Concernant les focus groupes, nous ne les avons pas retenus au regard du statut particulier des élèves : s'ils sont certes bénéficiaires d'actions de prévention qui concourent à leur émancipation, ils ne sont toutefois pas partie prenante de la recherche-intervention. Le fait que les usagers ne soient pas impliqués à proprement parler dans la R-I constitue d'ailleurs une critique récurrente adressée à ce type de démarche.

4. Analyse

4.1 Les discours d'émancipation lors des phases d'autoconfrontation collective et de restitution : prévalence de la posture "se situer"

Cette première partie de l'analyse présente une vue d'ensemble de la façon dont les propos des participant·es témoignent de postures d'émancipation, tel que la grille mobilisée permet de les appréhender. Le tableau qui suit rend compte de l'ensemble des éléments discursifs relevant de l'une des quatre composantes : se situer, se déplacer, s'engager, s'allier. Une fois repérés les items relevant de l'une ou l'autre de ces composantes, nous avons effectué un comptage du nombre de mots constitutifs de chacun des items concernés. S'il existe plusieurs modalités de comptage, celle-ci repose sur l'idée selon laquelle le nombre de mots constitue un indicateur de l'importance accordée au thème traité. Ce comptage nous a permis d'affecter un poids à chacune des postures.

Il ressort de ce traitement quantitatif une nette prévalence des items relevant de la posture « se situer » par rapport aux autres composantes, qu'il s'agisse des autoconfrontations collectives ou de la séance de restitution. Celle-ci est à mettre en lien avec la faible représentation de la rubrique « s'allier ». Nous pouvons avancer l'interprétation suivante. Le travail réalisé lors des séances d'autoconfrontation est de nature réflexive. Il ouvre certes sur des perspectives de régulation, mais celles-ci s'inscrivent dans le cadre d'une « liberté pédagogique » dont disposent les éducatrices. Nulle trace dans leurs propos d'un « interdit » qui ferait obstacle à la transformation souhaitée, d'une contrainte ou d'une domination contre laquelle il faudrait lutter, comme nous l'évoquions plus haut. Cela explique peut-être la faible représentation de la posture « s'allier » que des formes plus éristiques d'émancipation pourraient requérir.

Notons par ailleurs que les trois postures « se situer », « se déplacer » et « s'engager » apparaissent plus fréquemment lors de la séance de restitution. Ceci peut s'expliquer par le détachement progressif des pratiques qui caractérise ce moment par rapport aux temps d'autoconfrontations collectives, tout comme par l'invitation faite aux participantes de donner leur point de vue sur les résultats de la recherche. Ce constat renvoie plus largement à la question du lien entre le type d'activité proposé aux participantes et la mise en évidence des dynamiques d'émancipation. Lors des autoconfrontations, les participantes interviennent en prenant appui sur des extraits vidéos qui les mettent en scène. La séance de restitution s'ouvre de son côté par la présentation, sous forme de diaporama, des résultats de la recherche et des premiers éléments d'évaluation. Cette présentation liminaire est explicitement soumise à critique, principe sur lequel repose l'idée même de validation sociale de la recherche. Ces éléments de contexte n'ont toutefois pas vocation à justifier de l'augmentation constatée.



4.2 Co-évaluation et émancipation : un croisement fécond ?

Dans cette deuxième partie, nous faisons le choix de nous arrêter sur deux extraits. Nous nous proposons d'analyser la façon dont processus d'émancipation et perspective évaluative se croisent, interfèrent l'un sur l'autre ou s'enrichissent mutuellement. Rappelons que dans le cas présent, la participation des professionnelles au processus d'évaluation de la BOAT consistait pour le chercheur à les mettre en situation d'identifier les référents qu'elles mobilisent dans le cadre de l'évaluation de leurs pratiques, mais aussi à favoriser la mise en débat de ces référents. Ce travail peut en outre les conduire à dépasser certaines des conceptions qu'elles peuvent avoir relativement à la question des violences sexuelles, de leur prévention et ainsi contribuer à les inscrire dans des dynamiques émancipatrices.

Dans l'extrait de la séance de classe qui suit, Sarah (infirmière) et Corinne (assistance sociale) lisent aux élèves de 5^e l'histoire d'une jeune adolescente qui a envoyé des photos d'elle dénudée à son petit ami. Celui-ci les a communiquées à d'autres garçons de la classe et les photos se sont retrouvées sur les réseaux sociaux. Les élèves de 5^e sont invités à repérer les différents protagonistes et à les classer dans un tableau qui comprend deux colonnes : « victime(s) » et « auteur(s) ». Les élèves classent la jeune fille à la fois dans la catégorie « victime » et dans la catégorie « auteur ou autrice ». Sibylle (la psychologue) interrompt les deux animatrices et prend la parole :

Sibylle (Psychologue) : Je suis désolée, mais je suis obligée d'intervenir, parce que voilà, là c'est vraiment la partie qui me concerne un peu plus, parce qu'au niveau des violences principalement. Et là, si le message ne passe pas maintenant, j'ai peur qu'il ne passe pas après. Est-ce qu'on peut être victime et auteur d'un harcèlement ? Parce que là on parle d'un harcèlement. Vous avez compris ? Vous avez dit le mot harceleur. Est-ce qu'on peut être victime et auteur ?

Un élève : Ben pas dans tous les cas. Sauf si c'est nous qui l'avons provoqué. Dans ce cas-là oui, elle est victime et auteure.

Sibylle : Et est-ce qu'on peut être auteur et victime de son propre vol ?

Plusieurs élèves : Oui. Ben non, parce que ce n'est pas nous qui avons volé.

Sibylle : De son propre vol !

Un élève : Ben non, ce n'est pas nous qui l'avons volé puisque c'est à nous.

Sibylle : Et là ? Si son propre vol... On peut être victime d'un vol, d'un cambriolage ? Donc on peut être victime d'un cambriolage, est-ce qu'on peut être en même temps l'auteur de son propre cambriolage ?

Plusieurs élèves : Ben non.

Corinne : On est plus dans l'histoire de la responsabilité qu'on a chacun, et pas dans le... C'est différent. Qu'est-ce que c'est la responsabilité ?

Lors de l'extrait d'autoconfrontation collective, les professionnelles reviennent sur cette intervention imprévue :

Corinne (Assistante sociale) : Émotionnellement, Sibylle est intervenue très "brouf", je n'ai pas de mots, voilà je trouve pas (rires).

Sibylle : Lourdemment !

Sarah et Corinne : Non, non, ce n'est pas ça.

Corinne : Non, ce n'est pas une question de lourdeur, c'est que ça tombe et il n'y a pas de discussion possible. Attention, ça s'arrête là !

Sibylle : Parce que là, il n'y avait pas de discussion possible avec le fait, c'est ça que j'avais vraiment envie d'entendre sur le message de victime. La victime, il n'y a pas de discussion possible là-dessus. Que ce soit entendu par les élèves.



[...]

Chercheur : Il y a même un nœud, disons en termes de compréhension. Il y a quelque chose qui est complexe, c'est-à-dire dans la conception de ce qui distingue la responsabilité du fait d'être auteur, il y a quelque chose qui n'est pas facile à intégrer intellectuellement.

Sarah : Oui exactement.

Chercheur : Et c'est vrai que votre scénario était plutôt de le passer de cette façon-là et de le construire après.

Sarah : Oui c'est ça.

Chercheur : Il y a eu une accélération du scénario.

Sibylle : Sauf que vous alliez partir sur l'idée après de la responsabilité et la responsabilité de ses actes, alors qu'il y avait deux actes bien distincts. Si vous ne les aviez pas distinguées dès le départ...

Corinne : Si ! c'était prévu qu'on le distingue.

Sarah : Leur dire qu'on est responsable de ce que l'on met sur Internet pour leur parler justement des dangers, qu'il ne fallait pas mettre n'importe quoi, c'était dans ce sens-là où on était responsable, la responsabilité c'était ça.

Corinne : On est très habituées au brainstorming aussi, habituées à prendre ce qu'ils disent et après de le reconstruire ou de le travailler.

Sarah : C'est vrai que l'on fonctionne beaucoup comme ça.

Corinne : Et peut-être là, ce n'était peut-être pas judicieux ? Il aurait fallu être plus claires dès le départ.

L'échange qui oppose ici la psychologue aux deux animatrices de séance porte sur un événement que ces dernières ont vécu de façon un peu brutale (« *ça tombe* ») : il s'agit de l'intervention de la psychologue, sortant de son statut d'observatrice pour prendre en main un moment de la séance de prévention. La question de la légitimité d'une telle intervention n'est pas abordée directement, ce sur quoi on peut d'ailleurs s'interroger. Est-ce une façon d'entériner la dissymétrie des positions ? De considérer que la psychologue est autorisée à intervenir quand elle le souhaite en tant qu'experte ? Est-ce une façon de préserver la face des interlocutrices ? Lorsque Corinne indique qu'elle n'a « *pas de mots* » pour qualifier leur ressenti, l'ambiguïté du propos peut tout à la fois exprimer sa difficulté de verbalisation que son désaveu total. Corinne poursuit en pointant l'absence de discussion possible, comme un élément qui a contribué à leur malaise. Constat que Sibylle (la psychologue) déplace de notre point de vue en le référant à une expertise relative à la qualification des auteurs et des victimes dans le champ des violences sexuelles : les auteurs ne sont pas les victimes, ce point ne prête pas à discussion. À ce référent puisé dans le champ de la prévention, Corinne et Sarah vont opposer un autre référent, celui-ci appartient à leur expérience pédagogique : « *On est très habituées au brainstorming aussi, habituées à prendre ce qu'ils disent et après de le reconstruire ou de le travailler* ». La reconnaissance mutuelle de l'importance qu'il y a à se mettre d'accord sur la façon de considérer cet épisode tient précisément à notre sens au cadre évaluatif que porte la recherche-intervention. La divergence de points de vue n'est pas ici vécue comme un accroc dans la relation sociale, mais bien comme objet de la collaboration. L'un des bénéfices de l'échange consiste à notre sens dans la prise de conscience de l'existence de référents hétérogènes, selon qu'ils appartiennent au champ de l'éducation ou au champ de la prévention, révélant des logiques d'interventions sensiblement différentes. Ce que Corinne exprime d'ailleurs à travers le déictique « *là* » (« *Et peut-être là, ce n'était peut-être pas judicieux ?* ») prenant acte du fait qu'une évaluation ne saurait s'entendre que située par rapport des référents évaluatifs qui auraient sans doute gagné à être clarifiés : « *Il aurait fallu être plus claires dès le départ* ». Au regard de l'idée selon laquelle s'émanciper consiste à créer du jeu dans un système de croyances (Charbonnier, 2013), nous proposons de considérer que ce qui se produit ici relève d'une dynamique émancipatrice, permettant aux



différents protagonistes de prendre conscience de l'hétérogénéité des référents et justifiant ainsi l'entrée dans une démarche d'enquête collective.

Le deuxième extrait que nous avons sélectionné provient de la séance de restitution. Celle-ci a lieu plusieurs mois après les autoconfrontations collectives. Rappelons qu'au cours de cette rencontre, le chercheur-intervenant effectue une présentation liminaire des résultats sous la forme d'un diaporama. Les éléments d'interprétation ou d'évaluation qu'il apporte sont soumis à l'approbation des participantes. Sont réunies dans une salle du collège, la psychologue, la professeure de SVT, les deux assistantes sociales et l'infirmière. Dans le moment que nous présentons ci-après, la discussion porte sur l'évaluation des actions de prévention, sur leur intérêt tout autant que sur la confiance qu'on peut leur accorder. Sibylle, la psychologue, ayant dû s'absenter pour répondre à un appel téléphonique, revient dans la salle :

Isis (Professeure Sciences de la Vie et de la terre) : On parle des outils de prévention et on se disait que c'était bien compliqué d'évaluer les animations qu'on pourrait faire, pour voir si ça a un effet positif ou négatif sur je ne sais pas quoi, je disais que c'était très difficile d'évaluer.

Sibylle (Psychologue) : Surtout dans l'immédiat

Isis (Professeure Sciences de la Vie et de la terre) : Qu'est-ce qu'on évalue ? Quand ? Dans dix ans ?

Sibylle : Sur quatre ou cinq ans, si, on peut toujours évaluer. Tout ce qui est par exemple comportement hostile, agressif, etc., mais il faut suivre après. Et puis après, est-ce que c'est forcément l'effet de la boîte à outils qui fait que ?

Camille (Assistante sociale) : Ce que j'allais dire en fait, parce qu'en fait souvent en même temps il y a plusieurs choses.

Chercheur : Mais on n'est pas obligé de faire entrer seulement les problèmes qui apparaissent, ça peut être aussi le nombre de séances organisées, des questionnaires sur comment les élèves apprécient ce type de séance.

Sibylle : Donc ce n'est pas sur une évaluation d'impact, mais sur une évaluation de satisfaction, ou de mise en place, mais est-ce que ça vaut le coup et pourquoi ? À un moment donné, voilà c'est qu'est-ce qu'on en fait de ça, parce que c'est pareil, mettre l'évaluation, moi je le fais plus maintenant de dire : on met une évaluation aux élèves. Okay, ils vont mettre qu'ils sont satisfaits ou pas satisfaits.

Chercheur : Qu'est-ce qu'on en fait ?

Sibylle : Qu'est-ce qu'on en fait après ? À un moment, voilà, si c'est pour faire du boulot en plus et prendre du temps.

Chercheur : On était parti sur les campagnes de prévention sur les préservatifs et sur le tabac, en disant que ça avait l'air de produire des effets, mais qui étaient des effets...

Sibylle : Moi je n'ai pas vu d'étude en tout cas qui disait que ça avait des effets ?

Camille : On parlait du tabac et qu'ils sont passés à autre chose [les jeunes].

Sibylle : Parce qu'ils sont passés à autre chose oui, mais est-ce que ce sont les campagnes de prévention qui font que ?

Isis : Non, on ne sait pas c'est pour ça, c'est ce qu'on était en train de dire.

Camille : Ça peut être les modes qui changent, une consommation qui change.

Sibylle : Ben je pense oui. C'est plus à la mode la cigarette, le tabac.

Si ce deuxième extrait nous paraît intéressant au regard du projet de l'article, c'est qu'il met en évidence la façon dont le dispositif de recherche permet aux participantes de s'interroger sur les fondements de l'évaluation. Soyons prudents, nous ne sommes pas en mesure de garantir qu'il s'agit là d'un effet du dispositif lui-même. Si l'évaluation de la mise en œuvre de la BOAT ne doit pas être confondue avec le cadre plus large de l'évaluation des actions de prévention, c'est la



question de la faisabilité de l'évaluation qui est ici posée, dès lors qu'on se situe dans le cadre de praxis éducatives. Dans ce questionnement qu'elles produisent collectivement, les participantes pointent un certain nombre d'éléments de réflexion qui nous paraissent ainsi contribuer à déconstruire un allant de soi selon lequel toute pratique professionnelle pourrait ou devrait donner lieu à évaluation. Ce qui ne consiste pas à remettre en cause le principe de l'évaluation, mais à s'interroger sur le sens que celle-ci peut avoir dès lors qu'elle prend acte de la difficulté ou de l'impossibilité de se fonder sur la seule mesure de ses effets: « *Donc ce n'est pas sur une évaluation d'impact, mais sur une évaluation de satisfaction, ou de mise en place, mais est-ce que ça vaut le coup et pourquoi ?* », « *Parce qu'ils sont passés à autre chose oui, mais est-ce que ce sont les campagnes de prévention qui font que ?* ». Que la psychologue, commanditaire de la R-I, s'engage dans ce type de questionnement aux côtés des autres professionnelles nous paraît à souligner. Cette suspension de la position d'expertise témoigne pour nous d'un cheminement notable, celui-ci se faisant au bénéfice de la constitution du collectif et conditionnant la réussite de la démarche d'enquête évaluative. On pourrait analyser ce moment comme une étape nécessaire dès lors qu'on engage des professionnel·les de statuts différents dans une recherche-évaluation dont la visée consiste à co-produire une évaluation qui implique leurs pratiques respectives (pratiques de conception du côté du CRIAVS, pratiques d'animation du côté des professionnelles de collègue). Il s'agit d'une étape dont l'atteinte suppose des formes d'émancipation que nous nous sommes efforcé de mettre en évidence, celles-ci étant inséparables des conditions que la R-I s'attache à promouvoir.

5. Conclusion

Le présent article répondait à un questionnement ouvert. L'évaluation y était envisagée à partir d'une préoccupation émergeant de notre pratique de chercheur-intervenant : qu'en est-il de la visée émancipatrice des recherches-interventions et de leur ambition participative, lorsqu'elles poursuivent un objectif évaluatif ? Notre ambition était de contribuer à une réflexion sur les démarches de R-I, en interrogeant un aspect qui nous paraît sensible. En effet, la question de la compatibilité des visées évaluatives et émancipatrices s'inscrit dans un contexte (au moins francophone) de défiance à l'encontre de l'évaluation. Quant aux enjeux collaboratifs, ils sont susceptibles d'entrer en contradiction avec une conception évaluative privilégiant le contrôle et renvoyant à des formes d'expertises que le chercheur serait « sommé » d'assumer, ainsi que notre expérience a pu le confirmer. C'est donc sur la possibilité même de concilier certaines formes de commandes avec les principes de la recherche-intervention que nous nous sommes arrêté à travers cette recherche. L'enjeu scientifique rejoint en outre un enjeu stratégique : de nombreux financements de thèse (dont nous assurons la direction) étant liés à des commandes de recherches-interventions à visée évaluative. Si nous avons insisté à plusieurs reprises sur la prudence avec laquelle il convient de considérer les résultats auxquels nous arrivons, il nous semble toutefois possible de dégager un certain nombre de constats ou de pistes de réflexion, dont il appartiendra à chacun·e de se saisir. Le premier constat souligne la consistance des dynamiques d'émancipation. Elles se manifestent principalement sous la forme de la posture « se situer » dans la grille d'analyse retenue. Cela tend à confirmer le potentiel émancipateur des démarches de R-I. Le deuxième constat concerne les conditions de mise en œuvre d'une démarche effective de co-évaluation, notamment dans le cadre de praxis éducatives. Dans le cadre de la R-I dont nous avons rendu compte, nous avons mis en évidence le travail collectif de déconstruction qui a amené les acteurs et les actrices à remettre en cause leur vision initiale de l'évaluation. Cette prise de conscience est intervenue lors de la séance de restitution finale. C'est seulement à ce moment qu'une activité de co-référentialisation aurait pu, selon nous, être envisagée. Les phases précédentes se sont limitées de fait à la formulation de jugements évaluatifs mis en forme par le chercheur. Ceci nous invite à penser un engagement progressif



dans le processus de co-référentialisation, à travers différentes étapes dont nous expliciterions la logique avec les participant-es. À faire d'une certaine manière de l'évaluation un objet liminaire de la R-I, avant d'envisager le déploiement d'une co-activité évaluative. Ce qui suppose par conséquent d'en introduire le principe dans la contractualisation de la recherche.

Références

- Barbier, R. (1996). *La Recherche Action*. Paris, France : Anthropos.
- Broussal, D. (2015). Quand la Recherche-Intervention se heurte à la forme scolaire. In J.-F. Marcel (Ed.), *La recherche-intervention par les Sciences de l'éducation* (p. 93-105). Dijon, France : Educagri.
- Broussal, D. (2017a). L'émancipation : approches conceptuelles. In J.-F. Marcel & D. Broussal (Eds.), *Émancipation et recherche en éducation. Conditions de la rencontre entre science et militance* (p. 35-56). Paris, France : Éditions du Croquant.
- Broussal, D. (2017b). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation : vers une approche contre-culturelle de l'émancipation* (Habilitation à Diriger les Recherches). Jean Jaurès, Toulouse, France.
- Broussal, D., Ponté, P., & Bedin, V. (Eds.). (2015). *Recherche-Intervention et accompagnement du changement en éducation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bruner, J. S. (2008). *Culture et modes de pensée*. Paris, France : Retz.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1983). *Becoming Critical, Knowledge and Action Research*. Greelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Charbonnier, S. (2013). À quoi reconnaît-on l'émancipation ? La familiarité contre le paternalisme. *Tracés*, 2(25), 83-101.
- Crozat, D. (2018). Émancipation, engagement, puissance sociale, dignité (Préface). In V. Poujol & O. Douard, *L'émancipation comme condition du politique. L'agir social réinterrogé* (pp. 7-12). Saint-Denis, France: Edilivre.
- De Ketele, J.-M. (2016). L'évaluation et ses nouvelles tendances, sources de dilemmes. *Éducation Permanente*, 208, 19-32.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris, France : INRA.
- Delvaux, V. & Delvaux, E. (2012). *Évaluer l'émancipation dans une formation. Le cas de l'ISCO*. Consulté le 27 octobre 2016, à l'adresse https://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=394:evaluer-lemancipation-dans-une-formation&catid=9&Itemid=103
- Figari G. (1994), *Évaluer, quel référentiel ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck – Wesmael.
- Figari, G. & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation ou l'enquête évaluative*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Galichet, F. (2014). *L'émancipation, se libérer des dominations*. Lyon, France: Chronique sociale.
- Galichet, F. (2018). Émancipation: un concept en crise ? In V. Poujol & O. Douard, *L'émancipation comme condition du politique. L'agir social réinterrogé* (pp. 13-35). Saint-Denis, France: Edilivre.
- Gori, R. (2011). *L'évaluation comme dispositif de servitude volontaire. Conférence donnée dans le cadre des Rendez-vous d'Archimède*, Université de Lille 1. Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=Dp5sacq3clg>
- Gorz, A. (2009). L'homme est un être qui a à se faire ce qu'il est. Entretien avec Martin Jander et Rainer Maischein sur l'aliénation, la liberté et l'utopie. In C. Fourel, *André Gorz, un penseur pour le XXIe siècle* (pp. 249-267). Paris, France: La Découverte.
- Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, 27-28, 41-64.



- Marcel, J.-F. (2016). Postface. In J.-L. Rinaudo & P. Tavignot, *Le changement à l'école. Sources, tensions, effets*. Paris, France : L'Harmattan.
- Marcel, J.-F. (2019). Intervention, participation et évaluation dans la recherche en éducation. *La Revue LEeE*, 1.
- Milner, J.-C. (2011). *La politique des choses. Court traité politique I*. Lagrasse, France : Verdier.
- Simonet, F. (2009). L'évaluation : objet de standardisation des pratiques sociales. *Cités*, 1(37), 91-100.
- Torres, J.-C. (2010). *L'évaluation dans les établissements scolaires. Théories, objets et enjeux*. Paris, France : L'Harmattan.
- Vial, M. (2009). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Zarka, Y. C. (2009). L'évaluation : un pouvoir supposé savoir. *Cités*, 1(37), 113-123.

Remerciements

Nous remercions Laurane Fournier, Léa Gayde, Clara Kraemer et Inès Mezhoud, étudiantes du Master 1 Sciences de l'éducation de l'Université de Toulouse Jean Jaurès pour l'aide apportée à la retranscription ainsi que pour leur implication dans la démarche de recherche. Nous remercions Nathalie Meurie, doctorante à l'UMR EFTS pour sa contribution à l'élaboration d'une grille d'analyse de la dynamique émancipatrice. Nous remercions enfin tous et toutes les professionnel·les qui ont participé à la recherche.

Dominique Broussal

Professeur des Universités en Sciences de l'éducation et de la formation, responsable du Conseil Scientifique de l'UMR EFTS, Université de Toulouse Jean Jaurès (France).

Ses travaux portent sur la Conduite et l'accompagnement du changement, sur la visée émancipatrice des Recherches-Interventions, sur le rôle de la culture et des œuvres dans les processus de changement.



Pour citer cet article : Leroux, J. L., Nolla, J.-M., Boyer, M. et Corriveau, L. (2020). L'articulation de l'évaluation dans une recherche collaborative sur l'évaluation des compétences en formation à distance (FAD) en enseignement supérieur. *La Revue LEeE*, 1. <https://revue.leee.online/index.php/info/article/view/45>

L'ARTICULATION DE L'ÉVALUATION DANS UNE RECHERCHE COLLABORATIVE SUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN FORMATION À DISTANCE (FAD) EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Julie Lyne LEROUX, Jean-Marc NOLLA,
Michel BOYER, Lise CORRIVEAU

Version de la publication : janvier 2020
Évaluation ouverte et collaborative
Rétroactrices : Lucie AUSSEL & Céline GIRARDET

Résumé

Cet article décrit les articulations de l'évaluation dans une recherche collaborative (RC) conduite par des chercheur·ses d'une université québécoise, en partenariat avec des acteur·rices d'un établissement en formation à distance (FAD) en enseignement supérieur au collégial. La régulation est identifiée dans la littérature scientifique comme une composante essentielle de la RC. Cependant, peu d'écrits en font l'illustration sur des bases empiriques. De plus, si on note un engouement des chercheur·ses pour la RC dans le domaine de l'évaluation à l'éducation, les écrits portent peu sur les rapports entre la RC et l'évaluation. A travers un récit, cet article propose une description de la transversalité de la régulation dans une RC. Il esquisse également, les postures évaluatives des acteur·rices dans la RC. Les résultats du récit montrent que le processus de RC est fondé sur des trajets entretissés : trajet de formation et trajet de recherche. Les activités et les phases de recherche restituées témoignent d'une exigence permanente de régulation chez les partenaires. La confrontation et l'ajustement de leurs points de vue en sont des illustrations. La régulation ainsi manifestée est nécessaire pour la quête de sens, pour la mutualisation des actions et pour l'organisation des rôles et des postures des acteur·rices. Les régulations observées révèlent, d'une part, le trait d'union entre la RC et l'évaluation et permettent, d'autre part, de considérer l'évaluation comme une composante essentielle de la RC.

Mots-clés : recherche collaborative, évaluation, compétences, formation à distance, enseignement supérieur

Abstract

This article describes how assessment fits into the context of a collaborative research (CR) conducted by researchers from a Quebec university, in partnership with actors from a higher-education (college level) distance education institution. The scholarly literature identifies regulation as a key component of CR. However, scarce research has illustrated this on an empirical basis. Moreover, although researchers have taken an interest in CR within the area of educational assessment, few studies have examined the relationship between the two. This article presents an account that illustrates the cross-cutting nature of regulation in CR and draws a portrait of actors’ evaluative attitude within this type of research. The results show that the CR process is rooted in intertwined trajectories – training and research. The research activities and stages reconstructed here attest to continual necessity of regulation as illustrated by confrontation and adjustments of the partners’ respective points of view. The regulation displayed in this context is necessary for finding meaning, pooling actions, and structuring individuals’ roles and attitude. The instances of regulation observed in the study uncover links between CR and assessment, and present assessment as an essential component of CR.

Keywords: Collaborative research, assessment, competencies, distance education, higher education

1. Introduction

L’évaluation occupe une place importante dans notre vie (Pope, 2007). Elle constitue un élément essentiel dans le processus d’apprentissage et représente à la fois un objet et une démarche de recherche en éducation. La diversité des travaux en témoigne (Charlot, 2008). L’évaluation est envisagée comme un objet de recherche dans les travaux liés à l’évaluation des apprentissages et des compétences (Audet, 2011 ; Leroux, 2010 ; Mottier Lopez, 2012 ; Mottier Lopez & Figari, 2012 ; Tardif, 2006 ;). Elle constitue une démarche/processus de recherche (Riddle & Dagenais, 2013) pouvant être fondée sur diverses approches (mesure, descriptive, interprétative) lorsqu’elle concerne l’évaluation de programmes, de dispositifs de recherche empirique ou théorique (Aussel, 2018). Dans cet article, l’évaluation est considérée dans les deux aspects (démarche/objet).

D’une part, nous procédons à l’évaluation d’une RC menée. Il s’agit dans ce premier aspect d’un acte permettant de porter une appréciation selon une *démarche* critique fondée sur une collecte systématique de données (Riddle & Dagenais, 2013) pour évaluer le dispositif concerné. D’autre part, nous décrivons en tant *qu’objet* l’évaluation et la régulation que comporte la RC. Ce deuxième aspect correspond à la régulation associée à l’évaluation, incluant des mécanismes d’accompagnement (de guidage), de contrôle, d’ajustement, d’orientation et de réorientation de l’action (Allal, 2007). Notre examen comporte un double enjeu. Le premier est de montrer comment la RC suscite des savoirs et participe à l’amélioration de l’action (des pratiques évaluatives en éducation). Le second amène à mieux repérer des composantes de la RC.

Dans la première partie de cet article, nous proposons un aperçu de la littérature sur l’évaluation dans/de la RC. Nous formulons la question générale de cette étude par rapport au contexte spécifique de la RC que nous avons menée. Les thématiques de RC, de l’évaluation et de la régulation, d’une exigence de mise en relation dans le processus heuristique de la recherche collaborative et de postures évaluatives des acteur·rices en interaction sont clarifiées dans la seconde partie. Les stratégies méthodologiques ayant conduit à la description des éléments d’évaluation dans et de la RC sont étayées dans la troisième partie. La quatrième partie qui a trait aux résultats permet d’identifier les retombées directes d’une RC et d’illustrer les apprentissages découlant des mécanismes



de régulations observés. La cinquième partie, la discussion porte sur l’interprétation des résultats en lien avec la transversalité de la régulation.

1.1 L’évaluation dans/de la recherche collaborative : un champ à couvrir

Des chercheur·ses sollicitent une diversité d’approches pour examiner les divers aspects constitutifs de l’évaluation. La recherche intervention (RI) et la recherche collaborative (RC) sont retenues pour élucider et accompagner les changements dans les pratiques en évaluation (Mottier Lopez, 2015b, 2015c). Ces travaux ont souligné les enjeux épistémologiques et praxéologiques impliquant des recherches participatives (RI et RC) dans le domaine de l’évaluation en éducation (Marcel & Bedin, 2018). Toutefois, l’évaluation des dispositifs de recherche sollicités à des fins d’analyse de l’évaluation ou des pratiques d’évaluation n’est pas nécessairement traitée dans les travaux empiriques. Par ailleurs, peu de recherches empiriques se sont penchées sur l’évaluation en tant que composante essentielle et inhérente de la RC (Gurnade & Marcel, 2015).

Plusieurs travaux se rapportent à la description de la recherche collaborative en éducation. Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier et Couture (2001) insistent sur l’exigence de rapprochement nécessaire entre chercheur·ses et praticien·nes. Pour ces auteur·rices, la RC entraîne des interactions productives entre le monde de la recherche et celui de la pratique. Lenoir (2012) affirme que la mobilisation de la RC requiert la prise en compte des nouveaux mécanismes de régulation dans le processus de recherche. En ce sens, Vinatier et Morrissette (2015) soulignent la nécessité d’une régulation continue et réciproque entre le champ de la recherche et celui de la pratique. Cela montre que la RC constitue davantage une recherche « avec » les autres qu’une recherche « sur » les autres (Lieberman, 1986). Or, si les écrits soulignent la présence de plusieurs mécanismes de régulation entre les acteur·rices impliqué·es dans une RC (Bray, Lee, Smith & Yorks, 2000 ; Desgagné, 2001 ; Ducharme, Leblanc, Bourassa & Chevalier, 2007 ; Savoie-Zajc & Descamps-Bednarz, 2007), peu de travaux empiriques retracent les apprentissages découlant des mécanismes de régulation dans lesquels les acteur·rices sont impliqué·es et leurs enjeux (Gurnade & Marcel, 2015). C’est pourquoi nous proposons dans cet article un retour rétrospectif sur une expérience de RC que nous avons menée. En quoi ce retour pourrait-il nous aider à cibler des activités qui témoignent des mécanismes de régulations et, par là, les relations entre l’évaluation et la RC ? La section suivante reconstitue notre contexte de recherche.

1.2 Contexte de la recherche collaborative en évaluation des compétences en FAD

Nous situons notre questionnement sur l’articulation de l’évaluation inhérente à la recherche dans le contexte spécifique d’une RC menée. Plus précisément, nous souhaitons identifier de quelle manière se manifeste l’évaluation dans le cadre d’une RC dont la problématique porte sur l’amélioration du processus d’évaluation des compétences en formation à distance (FAD) dans une approche collaborative en enseignement supérieur au collégial¹. Nous faisons le récit de notre expérience dans une RC qui s’est déroulée dans un contexte où les

¹ L’ordre d’enseignement collégial constitue la première étape de l’enseignement supérieur québécois. Les établissements d’enseignement collégial offrent des programmes de formation post-secondaires. Les programmes préuniversitaires y côtoient les programmes techniques.



acteur·rices sont fortement impliqués·es dans les pratiques d’évaluation des apprentissages en FAD, selon une approche par compétences (APC), qui a été institutionnalisée depuis le Renouveau de l’enseignement au collégial (Leroux, 2010).

Les acteur·rices en FAD, qui s’acquittent de cette responsabilité, opèrent dans le cadre d’un dispositif asynchrone autoportant (Gouvernement du Québec, 2015). Dans ce modèle organisationnel de la FAD, les choix pédagogiques visent l’autonomie de l’étudiant·e dans ses apprentissages (Audet, 2011 ; Loisier, 2013 ; Racette, Poellhuber & Fortin, 2014). Afin de concevoir et de diffuser un cours en FAD, la sélection et l’opérationnalisation des outils pédagogiques pour l’apprentissage et les évaluations s’effectuent selon une organisation industrielle du travail. Les difficultés de collaboration entre les acteur·rices ont trait à l’arrimage de la diversité des rôles, des expériences et des cultures. De plus, les acteur·rices sont soumis à des normes de conception et de production préétablies (Marty, 2016). Parmi les acteur·rices en interaction, le premier groupe, soit celui des concepteur·rices pédagogiques (des conseiller·ères pédagogiques), est chargé de la conception des cours et de la rédaction du guide d’accompagnement des tuteur·rices. Le second groupe, celui des producteur·rices, s’occupe de la mise en forme des contenus et des outils pédagogiques. Le troisième groupe, soit celui des tuteur·rices, accompagne à distance les étudiant·es dans leurs apprentissages et évaluent les apprentissages à l’aide du matériel pédagogique de cours, des travaux ou devoirs et des grilles d’évaluation préalablement conçues.

Dans cette organisation du travail enseignant, distinct d’un travail enseignant artisanal, les groupes sont parfois isolés et peu sensibilisés sur l’importance de leurs rôles par rapport aux autres groupes.

Pour une institution québécoise dispensatrice de FAD, la dynamique entre la conception, par un groupe de concepteurs, d’activités d’apprentissage et d’évaluation qui sont, par la suite, médiatisées par un groupe de production et utilisées ultérieurement par des tuteurs pose avec acuité le problème des interactions entre les différents groupes contributeurs. (Leroux et al., 2017, p. 379)

L’exigence de collaboration entre les groupes en FAD pose de nombreux défis aux acteur·rices engagé·es à travers le processus d’évaluation des compétences. Des difficultés sont vécues par les tuteur·rices qui doivent s’approprier le matériel d’évaluation des apprentissages conçu préalablement par les concepteur·rices pédagogiques. Plus précisément, des tensions liées à la régulation des apprentissages des étudiant·es et au jugement évaluatif sont évoquées par des tuteur·rices lors de l’usage des instruments d’évaluation formative et sommative/certificative (Leroux, Boyer, Corriveau & Nolla, 2017 ; Nizet & Leroux, 2015). En soi, la collaboration à travers le processus d’évaluation des compétences en FAD pose également un problème puisqu’elle requiert du temps, de l’accompagnement et un cadre de partage d’information et d’expérience que les acteur·rices n’ont pas nécessairement.

1.3 Du choix d’une recherche collaborative à la question de recherche

Au Québec, les instances gouvernementales ont créé des programmes de recherche en enseignement supérieur, fondés sur le partenariat entre les établissements d’enseignement collégial et les universités. Ce partenariat constituait selon nous un lieu privilégié de démarches qui intègrent à la fois des processus de formation et de recherche impliquant



conjointement des chercheur·ses et des acteur·rices du milieu pratique (Nizet & Leroux, 2015). Dans cette perspective, la recherche dite « collaborative » nous a semblé une piste prometteuse afin d'aborder la problématique dans toute sa complexité. Le choix d'une recherche collaborative (RC) a été fondé sur une double finalité : la nécessité de faire avancer les connaissances sur le processus d'évaluation des compétences en FAD dans une approche collaborative et le développement professionnel, individuel et collectif, des différents acteur·rices dans la recherche. La mise en œuvre de la RC s'est réalisée à travers un processus de coconstruction selon des trajets intertissés : trajet de formation et trajet de recherche. Le trajet de formation en évaluation des apprentissages dans une approche par compétences en FAD a été le point de départ de la coplanification de la RC (Nizet & Leroux, 2015). Il a permis de cerner avec les groupes d'acteur·rices (concepteur·rices pédagogiques, producteur·rices et tuteur·rices) les besoins de formation individuels et collectifs. En plus de contribuer au développement professionnel des groupes d'acteur·rices, le trajet de recherche a permis d'esquisser conjointement un projet de recherche (objectifs, méthodologies, aspects éthiques) afin que les savoirs professionnels construits prennent en compte les exigences et les préoccupations des deux communautés, soit celles du milieu de la pratique et de la recherche universitaire.

À travers cette RC menée durant trois années et qui a impliqué un groupe de chercheur·ses d'une université québécoise et des acteur·rices d'une institution de FAD, nous questionnons l'articulation² de l'évaluation à la démarche même de recherche. Comme nous l'avions précédemment indiqué, peu nombreux sont les chercheur·ses qui font le récit de leur démarche scientifique dans le cadre spécifique de la recherche collaborative et en ayant pour objectif de révéler les enjeux des mécanismes d'évaluation et de régulation mobilisés. Plus spécifiquement, nous souhaitons répondre à la question suivante : Quelle est l'articulation de l'évaluation à la recherche collaborative, considérant les deux aspects évoqués dans l'introduction de l'article, c'est-à-dire en tant que démarche et objet ? Au regard de l'expérience des chercheur·ses ayant été impliqué·es dans le processus de RC, quelles sont les relations entre l'évaluation et la RC et quelles sont les significations construites à travers leurs activités dans la RC ?

2. Le cadre de référence

Afin d'éclairer l'articulation de l'évaluation à la recherche collaborative, nous présentons, dans cette section, la recherche collaborative (RC), l'évaluation et la régulation, une exigence de mise en relation dans le processus heuristique de la recherche collaborative et les postures évaluatrices des acteur·rices en interaction.

2.1 La recherche collaborative (RC)

La RC se situe dans les approches dites participatives (Anadón, 2007). Elle vise la compréhension de la pratique et le développement professionnel des participant·es par une démarche réflexive de coconstruction d'un savoir lié à la pratique (Beauchesne, Garant & Dumoulin, 2005 ; Desgagné, 1997, 2001, 2007 ; Desgagné et al., 2001 ; Ducharme et al., 2007 ; Larouche, 2005 ; Savoie-Zajc & Descamps-Bednarz, 2007). La RC est une médiation entre la recherche et la pratique professionnelle (Morrissette, 2013). Elle a une

² L'articulation se réfère à la relation entre l'évaluation et la RC. Nous pensons que l'un, l'évaluation se retrouve dans l'autre, la RC.



double finalité, soit la recherche et la formation (Gurnade & Marcel, 2015). Le but de la recherche est la compréhension du processus d’évaluation des compétences en FAD dans une approche collaborative en vue de l’améliorer par la coconstruction d’un savoir lié à la pratique (Beauchesne et al., 2005 ; Desgagné, 1997 ; Desgagné et al., 2001 ; Savoie-Zajc & Deschamps-Bednarz, 2007). La formation comporte le renforcement des compétences des acteur·rices en interaction (Charlier, 2005 ; Desgagné, 1997 ; Savoie-Zajc & Deschamps-Bednarz, 2007).

La problématique de la RC est élaborée à partir de la réalité professionnelle et dans une logique de double pertinence (Desgagné, 2001). Ainsi, l’objet de recherche est codéfini par les chercheur·ses et les acteur·rices (Bednarz, 2011 ; Desgagné et al., 2001 ; Jorro, Maire Sandoz & Watrelot, 2012) qui sont pour notre RC les praticien·nes de la FAD (directeur·rices, concepteur·rices pédagogiques, producteur·rices, tuteur·rices). La démarche de recherche comprend trois étapes fluides et non linéaires : 1) la co-situation, 2) la co-opération et 3) la co-production (Bednarz, 2013 ; Desgagné, 1997, 2001 ; Desgagné et al., 2001). Les praticien·nes ont un rôle de co-chercheur·ses (Beauchesne et al., 2005), alors que les chercheur·ses ont un double rôle, puisqu’ils et elles sont aussi formateur·rices (Larouche, 2005). Les praticien·nes et les chercheur·ses possèdent des expertises complémentaires, car ils ou elles n’accomplissent pas nécessairement les mêmes tâches. Le processus de RC suscite un savoir fondé sur la mutualisation des tâches et des actions dans un souci de conciliation des attentes de la recherche aux besoins expérientiels (Bray et al., 2000). La mutualisation exigée s’articule entre des temps de réflexion en groupe et des temps d’action où les praticien·nes partent de préoccupations quotidiennes pour satisfaire les besoins de la recherche afin de coconstruire des savoirs de haut niveau (Bourassa, Leclerc & Fournier, 2010). Des auteur·rices comme Desgagné et al. (2001) situent la recherche collaborative dans une perspective épistémologique constructiviste et socioconstructiviste. Le processus de RC renvoie ainsi à un critère de « double vraisemblance » (Bednarz, 2013 ; Desgagné, 2001, 2007 ; Dubet, 1994) qui amène à tenir compte des exigences des deux communautés (recherche et pratique) et à un critère de double résonance qui fait appel à un processus d’interfécondation des savoirs construits à partir des préoccupations mutuelles.

2.2 L’évaluation et la régulation

Dans la littérature, Mottier Lopez (2015a) relève plusieurs affirmations qui sont dites au sujet de l’évaluation. « Évaluer c’est mesurer ! C’est juger ! C’est noter ! C’est sanctionner ! C’est interagir ! C’est co-construire du sens ! C’est accompagner ! C’est réguler ! ... » (p. 7). Plusieurs sens sont ainsi associés au concept d’évaluation qui est omniprésent dans le domaine de l’éducation et de la formation. Certes, le champ sémantique de l’évaluation est vaste, « mais l’évaluation, est-elle vraiment tout cela ? » (p. 7). Pour le projet scientifique de cet article, nous empruntons certaines définitions au champ de l’évaluation des apprentissages scolaires afin ensuite d’apporter un éclairage à la RC. L’évaluation est un acte qui s’inscrit dans un processus général de communication/négociation et de confrontation (Hadjji, 1997). D’un point de vue instrumental, l’évaluation relève d’une façon d’agir empirique ou d’un savoir-faire méthodologique propre, reposant sur une démarche de collecte et de traitement d’informations dans le but de porter un jugement et de prendre une décision (Leroux, 2010 ; Nizet, 2015). Ce processus s’apparente à

la démarche de recherche au cours de laquelle il faut d’abord identifier les questions ou les hypothèses à partir d’une problématique ou d’un cadre théorique (intention), ensuite, concevoir les outils, expérimenter et collecter les données (mesure), puis procéder à



l'analyse et à l'interprétation (jugement) pour, finalement, dégager des pistes de réponses aux questions posées initialement (décision) (Leroux & Bélair, 2015, p. 67).

L'évaluation peut être formelle, c'est-à-dire caractérisée par son intentionnalité affichée. Elle peut aussi être informelle, ponctuelle et non formalisée (Allal & Mottier Lopez, 2005a).

Par ailleurs, l'évaluation requiert des mécanismes d'ajustements et s'inscrit dans une dynamique de régulation comportant des cadres d'autorégulation et d'autoévaluation (Mottier Lopez, 2006, 2012, 2015a). Selon Allal (2007), la régulation est : « une succession d'opérations visant à fixer un but et à orienter l'action vers celui-ci, contrôler la progression de l'action vers le but, assurer un retour sur l'action (un feed-back, une rétroaction), confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but » (p. 8). Les modalités de régulation peuvent être interactives, rétroactives et proactives (Allal, 1988, 1999, 2007). La régulation proactive affecte les opérations « en amont » du contrôle, par la formulation du but, l'orientation de l'action vers le but et la mobilisation des ressources pour assurer la progression efficace vers le but. La régulation interactive est réalisée tout au long de l'action vers le but visé et elle émane des interactions du sujet avec les acteur·rices de son environnement (ressources sociales, matérielles et culturelles) ou avec les outils (Allal, 2007 ; Mottier Lopez, 2012). La régulation rétroactive correspond à une rétroaction provenant d'une opération de contrôle, qui permet la reprise et la modification éventuelle d'une action en cours ou déjà accomplie (Allal, 2007 ; Mottier Lopez, 2012). Si la régulation peut susciter un ou des ajustements, elle peut découler des sources internes (mécanismes psychologiques de guidage, de contrôle, d'ajustement du sujet) et de sources externes (facteurs situés dans l'environnement matériel, social et culturel).

Selon Allal (1999), l'autoévaluation engage l'apprenant dans l'évaluation de sa production et/ou des procédures de réalisation de celle-ci, en se servant éventuellement d'un référentiel externe. L'évaluation mutuelle implique deux ou plusieurs apprenants (pairs ayant un même statut dans la situation) qui évaluent leurs productions et/ou leurs procédures respectives ou conjointes, en se servant d'un référentiel externe. Dans la modalité de la coévaluation, l'apprenant confronte son autoévaluation à l'évaluation réalisée par le formateur·rice (ou par une autre personne ayant un statut de tuteur·rice dans la situation de formation). Alors que le statut des interlocuteurs est symétrique ou équivalent dans une évaluation mutuelle, Allal (1999) soulève le statut hiérarchique ou asymétrique entre l'évaluateur·rice et l'apprenant·e dans le cadre de la coévaluation. Dans la suite de notre étude, nous parlerons d'évaluation mutuelle quand les rapports aux savoirs entre les partenaires, chercheur·ses et praticien·nes, sont perçus comme symétriques.

L'évaluation des apprentissages à des fins de formation ou de certification vise une coconstruction de sens entre plusieurs acteur·rices en interaction (Mottier Lopez, 2015b, 2015c). Cette coconstruction suppose la mise en relation, soit le rapprochement des points de vue subjectifs des acteur·rices et de leur vision propre de la situation comme objet d'étude valable (Louis & Bédard, 2015). En ce sens, l'évaluation n'est pas synonyme de mesure ou d'un simple processus d'objectivation de la réalité. Elle est une mise en relation en vue d'un jugement. C'est une inférence émanant d'une coconstruction systématique de sens par des acteur·rices en interaction. Dès lors, quels liens peut-on établir entre l'évaluation et la RC ? Quelle serait la part de l'évaluation, mais aussi de la régulation dans un processus de RC ?



2.3 Une exigence de mise en relation dans le processus heuristique de la recherche collaborative

Vinatier et Morrissette (2015) indiquent que la RC est une démarche de coconstruction et de mise en relation de la recherche et de la pratique. Rappelons que dans son acception large et en vue de produire un jugement, l’évaluation peut prendre le sens d’une mise en relation, car c’est une opération de confrontation de perspectives ou d’un rapprochement adéquat des attentes formulées à une production (Hadji, 1997). Dans la RC, la mise en relation des points de vue et des cultures doivent être pris en compte, car la ou le chercheur·se doit concilier les exigences et les ressources de la recherche à ceux de la pratique (Desgagné, 1997).

Dans la co-situation, la démarche de recherche comprend la négociation d’un projet mené en partenariat. Il s’agit de s’entendre sur les objectifs, les conditions, les moyens de réalisation du projet commun, sur les attentes réciproques ainsi que sur les rôles de chacun des groupes impliqués. La co-opération comporte la mise en relation des aspects portant sur la méthodologie d’intervention conjugués à la collecte des données et aux activités de perfectionnement. Cette étape permet aux chercheur·ses et aux praticien·nes de croiser leurs regards en vue de la construction d’une démarche pertinente. La co-production consiste à la confrontation de la méthodologie d’analyse et de la mise en forme des résultats aux attentes des deux communautés. Cette étape correspond à l’exigence d’interaction entre les différentes sources de savoirs (pratiques, expériences, théoriques), incontournables pour reconstituer le phénomène dans un cadre de validation démocratique avec l’ensemble des partenaires (Bourassa et al., 2010 ; Latour, 2011). Cela inclut la restitution des résultats, car les retombées doivent être présentées dans un format adéquat (Gurnade & Marcel, 2015). Même si la ou le chercheur·se assume de façon prépondérante la démarche de recherche, elle·il doit se soumettre au processus de mutualisation en interagissant de façon constante avec d’autres personnes afin de refléter le point de vue des partenaires (Anadón, 2007 ; Ducharme et al., 2007 ; Lieberman, 1986). Selon Lenoir (2012), cette vigilance est nécessaire à toutes les étapes de recherche, que celles-ci incluent ou non la participation des praticien·nes.

La RC comporte également une exigence de régulation et d’autorégulation permanente dans la mise en relation de la recherche et de la pratique (Bray et al., 2000). La régulation peut être définie comme un processus d’ajustement ou d’adaptation constitutive entre la recherche et le contexte matériel dans le temps. Cette régulation est continue et réciproque, car la démarche de la recherche collaborative correspond à un processus d’appropriation et de réappropriation continue (Lieberman, 1986). Ce processus qui repose sur la négociation continue permet d’établir une complémentarité harmonieuse entre deux logiques, celles de l’avancement des connaissances, et celle de l’amélioration des pratiques et nécessite un dialogue constructif entre les deux communautés (Lenoir & Hasni, 2012).

2.4 Les postures évaluatives des acteur·rices en interaction

Pour mieux appréhender l’articulation de l’évaluation dans une RC, les postures évaluatives des chercheur·ses doivent être clarifiées. Lameul (2008) définit la posture comme « la manifestation (physique ou symbolique) d’un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification » (p. 89). La RC requiert la mise en relation des



cultures qui mène la·e chercheur·se à jouer un double rôle, chercheur·se-formateur·rice (Desgagné, 1997). Dans leurs interactions, les acteur·rices adopteraient des postures de médiateur·rices afin que les ressources construites en collaboration tiennent compte des deux mondes, ou de conseiller·ères ou d'accompagnateur·rices au regard de la classification de Jorro (2000). La RC constitue en effet une coconstruction dialogique et non un processus d'objectivation vertical de la réalité (Lieberman, 1986).

Le dialogue des deux communautés (recherche et pratique) suscite des modalités d'interaction fondée sur la complémentarité. Desgagné (1997) a décrit la posture et le positionnement du chercheur ou de la chercheuse en soulignant que celui ou celle-ci doit refléter le point de vue des praticien·nes sur ce qu'ils et elles font. La personne chercheuse s'intéresse au contrôle réflexif que les acteur·rices développent dans leur contexte d'action, analyse leur manière de composer avec les situations, de l'intérieur des contraintes et des ressources qu'elles présentent, privilégie, somme toute, leur « compétence d'acteur en contexte » (Desgagné, 1997, p. 373). La·e chercheur·se ne pose donc pas un regard normatif et extérieur sur ce que font les praticien·nes. Elle·il va chercher, avec les acteur·rices, et de l'intérieur de leur contexte d'exercice, à comprendre ce qui supporte leur agir.

La RC requiert en effet des attitudes démocratiques où les chercheur·ses et les praticien·nes ont des postures symétriques par rapport aux savoirs produits et asymétriques, dans la régulation des interactions et la responsabilité du projet de recherche (Bednarz, 2013 ; Couture, Bednarz & Barry, 2007 ; Desgagné, 1997 ; Morrissette, 2013).

3. Démarche méthodologique

Le récit qui nous intéresse sera constitué de manière rétrospective afin de présenter le plus fidèlement possible le déroulement des événements (Van der Maren, 2014). Le choix du récit nous semble approprié, car nous nous intéressons ici à notre propre vécu et à notre expérience dans une RC (Paillé & Mucchielli, 2016). Pour nous, le récit comporte des éléments d'évaluation puisqu'il suppose des efforts de description dont le but est d'effectuer un diagnostic authentique et de construction de valeur de ce que nous avons vécu. Dans le cadre de la présente étude, nous définissons le récit comme une description objectivée par des catégories d'analyse fondées sur les expériences exprimées par les chercheur·ses sous forme de récits chronologiques, triangulés d'ailleurs avec différentes traces (comptes rendus, etc.). En ce sens, pour chacune des phases de la RC, le récit sera essentiellement induit, soit inféré de notre expérience, et il inclura les activités et des actions restituées par nous-mêmes. Les limites de notre démarche ont trait au caractère exploratoire et en partie subjectif de tout récit et à la nature complexe de notre posture (juge et partie). Cependant, le potentiel d'un tel diagnostic est original à nos yeux, car intégrant la perspective éémique des acteur·rices. En ce sens, les activités de la RC permettent d'identifier les articulations de l'évaluation et les postures des acteur·rices se rapportant prioritairement au vécu expérientiel du processus de RC.

Le matériel ayant conduit à la construction du récit a été collecté auprès des trois professeur·es et d'un assistant de recherche. Les données ont été recueillies à l'aide des témoignages de l'expérience vécue et des artefacts de la recherche et de la formation. Ces témoignages ont d'abord été recueillis pour la préparation d'une communication, présentée dans le cadre d'un symposium du réseau RCPE à l'ADMEE-Europe (Leroux, Nolla, Boyer & Corriveau, 2018), et rédigés à l'occasion de ce texte. Les données ont été analysées en



trois temps : 1) la délimitation des axes thématiques et d'une organisation chronologique des événements structurant le processus de RC mené, 2) la rédaction du récit proprement dit, 3) une analyse transversale de la régulation et son interprétation. Comme le suggèrent Paillé et Mucchielli (2016), des étapes de validation du récit ont été réalisées. En effet, pour aboutir à notre version définitive du récit, plusieurs rencontres de confrontation, d'ajustement et de régulation ont été initiées lors d'échanges en présence et à distance.

4. Les résultats

La présentation des résultats de recherche comporte deux grands temps. Dans le premier, nous procéderons à la restitution du récit de notre expérience pour les phases de la recherche. Le récit est présenté en utilisant le « nous » puisqu'il comporte le vécu de plusieurs chercheur·ses. Dans le second temps, une analyse transversale de la régulation à travers les phases de la recherche est effectuée.

4.1 Le récit

La RC conduite s'est déroulée durant trois années (2013-2016) en FAD au collégial. Elle comportait trois phases : 1) documenter le modèle implicite de la collaboration vécue dans le processus d'évaluation des compétences en FAD, 2) concevoir le modèle initial de la collaboration à appliquer dans le processus d'évaluation des compétences en FAD, 3) établir le modèle dit « définitif » de la collaboration dans le processus d'évaluation des compétences en FAD. En amont de ces trois phases, une phase de corédaction et de coplanification a permis aux membres du comité de pilotage d'esquisser le projet de recherche incluant des aspects éthiques, de dresser la liste des principales activités et des ressources.

Le comité de pilotage (CoP) (n = 6) regroupait deux professeur·es-chercheur·ses d'une université québécoise (CH), un directeur adjoint (DA) du service de la conception et de la production de l'établissement de FAD, une responsable du tutorat et deux conseiller·ères pédagogiques (CP). Dès les premières rencontres, le comité de pilotage a été constitué. Ce comité a piloté l'entièreté des phases de la RC qui comportaient des activités liées à la recherche et à la formation. Les six personnes engagées au niveau du comité de pilotage se distinguent par leur statut, leur fonction, leurs représentations des problématiques exposées, leur proximité avec le processus de conception et de diffusion d'un cours en FAD. L'hétérogénéité des membres du comité de pilotage se caractérise aussi par les problèmes et les questions soulevées qui interpellent des expériences variées et une compréhension plurielle de l'évaluation des compétences en FAD et de la collaboration entre les groupes d'acteur·rices engagés dans le processus d'évaluation.

La figure 1 présente les phases de la recherche collaborative (RC) guidées par le comité de pilotage.



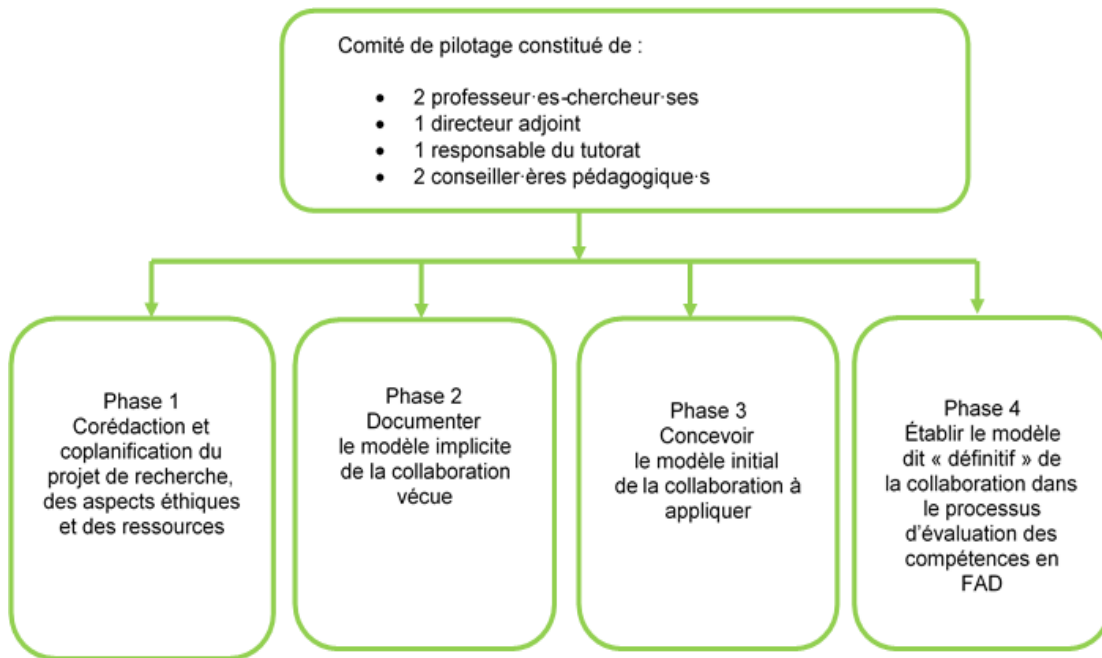


Figure 1. Phases de la RC « Processus d'évaluation des compétences en formation à distance (FAD) dans une approche collaborative en enseignement supérieur » (source : Leroux, Boyer, Nolla & Corriveau, 2018).

À travers les phases et les activités de la RC, un dispositif de régulation a été introduit. Au regard des produits et des expériences vécues, la place de l'évaluation dans la RC a été documentée (Van der Maren, 2014). Pour chacune des phases, les activités ont été repérées à travers les trajets la RC qui a permis de traiter le double enjeu de recherche et de formation.

Le trajet de formation a privilégié deux modalités, soit le séminaire et l'accompagnement de projets. Les séminaires (n=5) ont été offerts à l'ensemble des acteur-rices de l'établissement en FAD sur des thématiques liées à l'évaluation des compétences en FAD en enseignement supérieur. L'accompagnement de projets (individuel et en équipe) a engagé une vingtaine de professionnels dont des conseiller-ères pédagogiques à la conception, au tutorat et en contrôle de qualité. Les projets d'accompagnement émanant d'un processus d'analyse de besoins (individuel et en équipe), ont été ancrés dans la réalité de l'exercice professionnel en FAD (Nizet, 2015 ; Nizet & Leroux, 2015 ; Vanhulle, 2009). Le projet d'accompagnement individualisé portait sur l'identification d'un besoin, d'un problème ou d'un questionnement lié à la pratique. À titre d'exemple, une conseillère pédagogique a identifié le besoin de proposer un outil pour soutenir la conception d'une tâche complexe dans le cadre d'un cours. Le projet d'accompagnement en équipe visait l'identification, par un groupe de conseiller-ères pédagogiques réuni-es autour d'un savoir référentiel en évaluation de compétences, de besoins, de problèmes et/ou de questionnements en lien avec l'élaboration de ressources professionnelles (Nizet & Leroux, 2015). À titre d'exemple, une équipe de conseiller-ères pédagogiques a identifié le besoin de concevoir un guide pratique pour la conception des grilles d'évaluation.

Parmi les activités de recherche, plusieurs artefacts témoignent de la démarche de la RC :

- le projet de recherche financé (objectifs, calendrier, ressources, etc.),
- les documents éthiques,
- les ordres du jour et les comptes rendus du comité de pilotage (CoP) (n=20),



- des rencontres collectives (n = 3) et les rapports réalisés (n=3).

À travers les phases de la RC, afin de documenter, de concevoir et d'établir un processus d'évaluation des compétences en FAD dans une approche collaborative, des données qualitatives ont été recueillies et analysées :

- des documents de la pratique de conception et de diffusion d'un cours en FAD,
- les entrevues semi-dirigées avec les nombreux groupes d'acteur·rices : concepteur·rices pédagogiques (n = 12), directeur adjoint (n = 1), responsable du tutorat (n = 1), tuteur·rices (n = 9),
- le questionnaire avec le groupe de la production (n = 7),
- les groupes de discussion enregistrés entre tuteur·rices (n = 14).

Une expérimentation a été menée afin de documenter la collaboration dans une situation problématique liée à l'évaluation des compétences dans un cours en FAD. Pour ce faire, l'expérimentation s'est déroulée au sein de deux équipes composées d'un·e concepteur·rice pédagogique et d'un·e tuteur·rice. Les données qualitatives de l'expérimentation ont été recueillies et analysées par les chercheur·ses. À quatre moments prévus, un journal de bord (ou journal réflexif) et une grille d'autoévaluation du travail collaboratif ont été remplis individuellement par les concepteur·rices pédagogiques (n=2) et les tuteur·rices (n=2) qui ont participé à l'expérimentation.

Un outil réseau a été construit et diffusé sur le Web au terme du projet. Il intègre des produits de la recherche et de la formation (processus d'évaluation des compétences en FAD et des artefacts – vidéos, documents – qui sont partagés à la communauté élargie de l'enseignement supérieur). Les exercices conjoints de construction de sens entre chercheur·ses et acteur·rices autour des résultats obtenus ont permis, à partir d'un modèle initial observé, d'élaborer un processus d'évaluation des compétences en FAD dans une approche collaborative plus articulée, et qui s'est enrichi à travers les phases itératives du projet (Leroux et al., 2017).

Afin de constituer le récit, en nous appuyant sur les artefacts de la recherche et de la formation, pour chacune des phases de la RC, un tableau regroupant des activités de formation et de recherche a été réalisé a posteriori par les chercheur·ses et l'assistant de recherche (Miles & Huberman, 2003). D'abord, pour chacune des phases de la RC, dans une logique chronologique, nous avons mis au point un modèle type de tableau. Chaque tableau regroupe les éléments suivants : les activités de formation et de recherche, l'étape de la RC correspondant aux activités (co-situation, co-opération, co-production), les principales actions réalisées, les groupes d'acteur·rices impliqués. Puis, pour chacune des activités, les actions évoquées ont été analysées et elles ont été associées à des modalités de régulation (la régulation de la démarche de recherche et les modalités d'autoévaluation, de co-évaluation et d'évaluation mutuelle). Nous avons effectué cette analyse en nous basant sur le cadre de référence, sur l'interprétation de notre expérience, les artefacts et les activités de la recherche et de la formation.

4.2 Une présentation chronologique de la recherche collaborative vécue

Dans un premier temps, le récit des activités des phases de la recherche collaborative conduit à rendre compte des activités de recherche (R) et de formation (F) ainsi que la posture des acteur·rices impliqués. Dans un second temps, les articulations de



l’évaluation identifiées à travers les phases de la recherche sont présentées. Nous présenterons succinctement les résultats de chacune des phases de la RC afin de dresser le récit le plus fidèle possible des activités de la RC.

4.2.1 Corédaction et coplanification du projet de recherche, des aspects éthiques et des ressources

Rappelons que cette RC émane de groupes d’acteur·rices qui collaborent afin de concevoir et de diffuser des cours en FAD au collégial et qui se questionnaient au sujet de la collaboration entre les acteur·rices dans le processus d’évaluation des compétences et au sujet de l’usage des instruments par les différents groupes d’acteur·rices impliqués.

Dès la première phase du projet, l’élaboration du projet mené en partenariat avec les acteur·rices d’un établissement de FAD à distance en enseignement supérieur nous a amenés à définir la problématique et à rédiger le projet de RC. Ce travail initial nous a impliqué dans un travail collectif de corédaction et de coplanification d’un projet de RC permettant d’éclairer la problématisation des difficultés vécues sur le terrain. Il en résulte, d’une part, des difficultés rencontrées par les tuteur·rices lors de l’usage des outils d’évaluation des compétences conçus par le groupe des concepteur·rices et d’autre part, de la collaboration entre tous les groupes impliqués à travers un processus d’évaluation des compétences en FAD lors de la conception et de la diffusion des cours dans plusieurs programmes et disciplines. Ce regard croisé entre les chercheur·ses et les acteur·rices du terrain qui participent à la délimitation de la problématique et à la coconstruction d’un projet de recherche, rédigé à « plusieurs mains », a généré des ajustements et des confrontations.

Les activités de cette première phase, présentées dans le tableau 1, nous ont engagés conjointement dans des activités et des actions liées à l’étape de la co-situation (Cosi). À cette étape de la RC, la régulation proactive est repérable dans les activités visant la corédaction du projet de recherche, la coplanification des ressources et d’un projet de formation. Lors de l’élaboration du projet de recherche et du projet de formation, les régulations proactives nous ont permis d’en arriver à la formulation d’objectifs partagés, de planifier et d’orienter les activités et les ressources pour assurer la progression efficace des activités de la recherche et de la formation vers un but commun. Étant donné que le projet de RC engageait du personnel professionnel durant les heures de travail, la régulation proactive a permis de valider et de légitimer la participation des acteur·rices aux activités de recherche et aux activités de formation. Afin d’éviter des problématiques liées à l’organisation du travail, les régulations proactives effectuées par la direction de l’établissement de FAD ont permis d’assurer un équilibre entre les activités de la RC et celles de l’établissement de FAD. Également, l’approbation du projet de formation par la direction a nécessité de délimiter avec précision les heures accordées à la formation, les modalités de formation et les thématiques visant à soutenir le développement professionnel d’acteur·rices en FAD (Nizet & Leroux, 2015).

De plus, nous avons eu à composer avec des demandes formelles provenant de plusieurs sources (organismes subventionnaires, comité éthique de la recherche, établissement de FAD, disponibilité des ressources financières et humaines, etc.). Ces demandes formelles ont débouché sur des régulations qui se sont traduites par des ajustements qui ont été apportés au projet de recherche et aux aspects éthiques, une validation de la planification des ressources (en fonction du financement accordé) et une révision du projet de formation (afin qu’il puisse faire l’objet d’une approbation par les différentes instances). Ces nombreuses demandes formelles ont initialement été perçues comme des sources de tensions. Ces perceptions se sont transformées par la suite, nous amenant à interpréter ces



demandes formelles comme des occasions de régulation nous permettant d’apporter des améliorations à la planification initiale du projet de recherche et de formation. Dans ce contexte, les membres du comité de pilotage ont rapidement été confronté-es à des relations asymétriques qui ont interpellé, d’une part, les chercheur·ses au regard du cadre de référence, du processus de recherche et des aspects éthiques et d’autre part, la direction adjointe au sujet de la planification des ressources (humaines, financières et matérielles) et à l’approbation d’un projet de formation à réaliser durant les heures de travail. Ces relations asymétriques, qui ont été source des régulations proactives, ont permis de délimiter dès la première phase les activités de recherche et de formation tout en prenant en compte les exigences des deux communautés au sein de l’espace de la RC.

Tableau 1
Phase 1 – Corédaction et coplanification du projet de recherche, des aspects éthiques et des ressources

Activités	Étapes	Régulation	Autoévaluation	Co-évaluation	Évaluation mutuelle
1. Corédaction du projet de recherche	(CoSi)	Ajustements apportés au projet de recherche et aux aspects éthiques (CoP)			
2. Coplanification des ressources	(CoSi)	Validation de la planification des ressources (CoP)			
3. Coplanification d’un projet de formation	(CoSi)	Approbation d’un projet de formation (CoP)			

Légende : co-situation (CoSi), comité de pilotage (CoP)

4.2.2 *Modèle implicite de la collaboration vécue*

La phase 2 de la recherche avait pour but, pour rappel, de comprendre le modèle implicite de collaboration vécue entre les groupes d’acteurs impliqués dans le processus d’évaluation des compétences en FAD. Ce modèle implicite de collaboration visait à éclairer les composantes organisationnelles du processus d’évaluation en FAD tel que perçu par les acteur·rices de l’établissement d’enseignement au collégial. Cette phase nous a permis de co-construire, en situation réelle de conception et de diffusion d’un cours, une compréhension commune de la collaboration entre les groupes impliqués à travers le processus d’évaluation des compétences en FAD. Dès lors, les activités de cette phase, présentées dans le tableau 2, nous ont engagées conjointement avec les différents groupes d’acteur·rices à travers des activités et des actions liées principalement à l’étape de coopération (CoOp).



À travers cette phase 2 de la RC, l'analyse des activités et des actions nous a permis de repérer des régulations qui ont porté sur les éléments méthodologiques de la recherche (méthodologie de recherche, outils de collecte de données, personnes impliquées, aspects éthiques, confidentialité de l'information) et sur la planification d'une formation (plan de formation, calendrier, modalités de formation, aménagement du temps de travail, identification des besoins de formation, etc.).

De manière à éclairer le modèle implicite de collaboration vécue et affiner la compréhension commune du processus de développement et de diffusion d'un cours en FAD, nous avons ciblé une première activité qui visait à documenter le processus de conception et de diffusion d'un cours en FAD. Tout d'abord, une première collecte et analyse documentaire a été réalisée par un concepteur pédagogique (CP). Cette analyse a permis de situer les documents de la pratique et leur usage dans le processus de conception et de diffusion d'un cours. Dans le modèle pédagogique de formation à distance (asynchrone autoportant) qui implique de nombreux groupes d'acteur·rices dans le développement et la diffusion d'un cours, l'ensemble des documents (procédures, gabarits, etc.) consignent des balises communes pour accompagner les pratiques. L'ampleur de la documentation (nombre de documents internes, les diverses versions, l'ordre des documents, le rôle de chacun des documents dans le processus de conception et de diffusion d'un cours) a nécessité un réel travail d'autoévaluation par le CP afin de mettre en relation sa compréhension du processus formalisé de conception et de diffusion d'un cours et les nombreux artefacts de la pratique (documents, procéduriers, grilles, etc.). Afin de situer les documents dans le processus de conception et de diffusion d'un cours en FAD, un tableau synthèse a été conçu.

Par la suite, nous avons procédé à une co-évaluation avec des concepteur·rices pédagogiques du tableau produit. Cela a donné lieu à une identification des documents utilisés dans la pratique pour chacune des étapes du processus de conception et de diffusion d'un cours.

Puis, afin de susciter la compréhension commune, le processus de conception et de diffusion d'un cours a été présenté au groupe élargi des concepteur·rices pédagogiques et des tuteur·rices. Lors de l'évaluation mutuelle, les régulations formulées ont permis de cibler les écarts entre le modèle dit « formel » de conception et de diffusion d'un cours et la pratique effective. Puisque l'expérience des concepteur·rices pédagogiques et des tuteur·rices était très variable, le choix des documents et l'interprétation de leur usage n'étaient pas univoques. L'évaluation mutuelle impliquant des équipes de concepteur·rices pédagogiques provenant de différents programmes et des équipes de concepteur·rices pédagogiques et de tuteur·rices a permis d'apporter des ajustements et des adaptations afin de situer les documents et les outils dans chacune des étapes du processus tout en précisant le rôle des acteur·rices.

Dans cette phase de co-opération de la RC, afin d'établir le modèle implicite de la collaboration vécue, nous avons procédé à des entretiens semi-dirigés dans le but de documenter les pratiques des concepteur·rices pédagogiques lors de la conception d'un cours. Afin de préparer la tenue des entretiens semi-dirigés, le questionnaire a été préalablement soumis au comité de pilotage. Des régulations proactives ont été formulées par les membres du comité de pilotage afin que les questions formulées soient facilement compréhensibles et correspondent à la réalité professionnelle des concepteur·rices pédagogiques (objets questionnés, nombre de questions, durée, termes utilisés, etc.). Les régulations formulées nous ont permis de proposer des ajustements au canevas d'entrevue et aux aspects éthiques afin de répondre aux exigences de la recherche en milieu



universitaire, et aux préoccupations des acteur·rices de l’établissement de FAD (culture, rôles des acteur·rices et termes à privilégier dans l’environnement de FAD).

Dans cette deuxième phase de la RC, nous avons procédé à une première activité de formation basée sur le questionnement didactique. Lors de la conception de cours en FAD, le questionnement didactique est utilisé par les concepteur·rices pédagogiques afin de mener des entretiens avec des expert·es de la discipline. Ce questionnement permet entre autres de soutenir une réflexion sur la démarche de planification de l’évaluation et des outils qui vont permettre de statuer sur le développement de la compétence (Bizier, 2015). D’abord, le processus de questionnement didactique existant a été présenté en comité pilotage. Par la suite, la formation offerte par un formateur·rice (séminaire et groupes de discussion) a permis de proposer une mise à jour du processus de questionnement didactique. La co-évaluation du processus de questionnement didactique impliquant le formateur·rice et les concepteur·rices pédagogiques a permis d’apporter des ajustements au processus initialement établi. Puis, lors d’une évaluation mutuelle, le processus de questionnement didactique mis à jour et formalisé a permis aux concepteur·rices pédagogiques, qui œuvrent dans différents programmes, et à des tuteur·rices qui agissent également à titre expert·es pour la planification de certains cours, de clarifier leurs pratiques en se référant au processus finalisé de questionnement didactique. Les régulations de la phase 2 de la RC nous ont permis d’éclairer le modèle implicite de la collaboration vécue.

Tableau 2
Phase 2 – Modèle implicite de collaboration vécue

Activités	Étapes	Régulation	Autoévaluation	Co-évaluation	Évaluation mutuelle
1. Documenter le processus de développement et de diffusion d’un cours	(CoOp)	Validation du modèle implicite de la collaboration vécue (CoP)	Identifier les documents et leur usage dans le processus de conception et de diffusion d’un cours (CP)	Identification des documents pertinents pour chacune des étapes du processus de conception et de diffusion d’un cours (CH-CP)	Ajustements apportés aux étapes du processus de conception et de diffusion d’un cours, aux documents, aux outils et au rôle des acteur·rices (CP-CP) (CP-T)
2. Documenter les pratiques des concepteur·rices	(CoOp)	Ajustements apportés au canevas d’entrevue et aux aspects éthiques (CoP)			
3. Formation (questionnement didactique)	(CoOp)	Ajustements apportés au processus d’entretien didactique (CoP)		Ajustements apportés au questionnement didactique (CP-F)	Clarification du questionnement didactique (CP-CP) (CP-T)
4. Rapport phase 2	(CoPr)	Bilan du plan d’action de la phase 2 Ajustements apportés au			



		plan d'action de la phase 3 (CoP)			
--	--	-----------------------------------	--	--	--

Légende : chercheur·ses (CH), co-opération (CoOp), co-production (CoPr), comité de pilotage (CoP), concepteur·rices (CP), formateur·rices (F), tuteur·rices (T)

4.2.3 *Modèle initial de collaboration à appliquer*

La troisième phase de la recherche avait pour but de concevoir, à la lumière du modèle implicite vécu, un modèle initial de collaboration à appliquer dans le processus d’évaluation des compétences en FAD. Les activités de cette troisième phase, présentées dans le tableau 3, nous ont engagés conjointement avec les différents groupes d’acteur·rices à travers des activités et des actions liées principalement à la phase de co-opération (CoOp) de la RC. Les problématiques à résoudre lors de cette troisième phase étaient reliées à la conception du modèle initial de la collaboration dans le processus d’évaluation des compétences en FAD et à l’identification des besoins et des projets de perfectionnement individuels et collectifs afin de soutenir le développement professionnel des acteur·rices.

Dans le but d’éclairer le modèle initial de collaboration à appliquer, nous avons procédé à des entretiens semi-dirigés avec le groupe de producteur·rices, la responsable du tutorat et la direction adjointe. Afin de préparer la tenue des entretiens semi-dirigés avec les producteur·rices, nous avons utilisé le processus établi à la phase 2. Les régulations proactives formulées nous ont permis d’apporter des ajustements au canevas d’entrevue et aux aspects éthiques afin qu’il puisse être soumis sous la forme d’un questionnaire auto-administré. Cette manière de procéder, convenue avec la direction de l’établissement, a permis de mener une collecte de données auprès des producteur·rices qui disposaient de très peu de temps afin de participer aux activités de la RC. Également, nous avons mené des entretiens semi-dirigés avec la responsable du tutorat et la direction-adjointe.

À la suite de l’analyse des données, lors de la présentation du modèle initial de collaboration à appliquer en comité de pilotage, nous avons constaté que l’interprétation des résultats exigeait de nombreuses clarifications. Les régulations au sujet du modèle à appliquer, nous ont engagé·es dans des relations asymétriques entre chercheur·ses et praticien·nes dans lesquelles notre expertise était convoquée afin d’expliquer les résultats tout en prenant en compte la spécificité du contexte de la FAD. Le modèle initial à appliquer devait prendre en compte les référents et les contraintes du milieu de la pratique. Lorsque le modèle initial de la collaboration à appliquer a été stabilisé en comité de pilotage, nous avons présenté celui-ci lors d’une rencontre réunissant des groupes d’acteur·rices (les concepteur·rices pédagogiques et des tuteur·rices). En s’appuyant sur les connaissances pratiques liées à leurs rôles et en se référant à des questions initialement préparées (questionnaire), les groupes d’acteur·rices ont formulé des commentaires et des propositions d’ajustements à apporter au modèle initial à appliquer. Les résultats de cette évaluation mutuelle ont permis une appropriation et une compréhension partagée du modèle entre les groupes d’acteur·rices.

Dans la phase 3 de la RC, des activités de formation ont pris des formes diverses (séminaires, accompagnements de projets individuels et en équipe). Ces activités de formation ont été coélaborées par la chercheuse principale et des membres du comité de pilotage (conseiller·ères pédagogiques et responsable du tutorat) afin de répondre aux besoins de formation ciblés par des acteur·rices (concepteur·rices pédagogiques, et



tuteur·rices) qui interviennent dans le processus d’évaluation en FAD. Afin de cerner le projet de formation individuel qui pouvaient varier entre chacun·e des acteur·rices, des outils ont été soumis par la chercheuse principale (des consignes, un questionnaire et une grille d’autoévaluation). Ces outils ont permis à chacun·e des acteur·rices de procéder à l’autoévaluation du projet individuel de formation. Ensuite, une co-évaluation a été effectuée avec la chercheuse principale (ici dans son rôle de formatrice). Pour les projets de formation en équipe, une co-évaluation a été effectuée entre la formatrice et les conseiller·ères pédagogiques. Lors de l’autoévaluation et la co-évaluation, les régulations ont permis d’apporter des ajustements aux projets de formation formulés (besoin ciblé, calendrier de réalisation, thématique abordée en évaluation, ressources, livrable, etc.). Tous les projets de formation individuels et en équipe ont également été soumis au comité de pilotage qui a formulé des régulations aux projets avant qu’ils soient soumis pour approbation à la direction de l’établissement.

L’autoévaluation formalisée du projet individuel et la co-évaluation du projet en équipe ont permis aux acteur·rices de préciser leurs besoins de formation et d’apporter des ajustements aux projets à réaliser au regard des problématiques vécues et des attentes de l’établissement de FAD. Lors de la présentation des projets de formation par chacune des équipes, l’évaluation mutuelle a contribué à la formulation de questionnements qui ont permis d’apporter des ajustements aux projets d’évaluation en équipe. En plus de permettre la formulation de régulations, l’évaluation mutuelle des projets en équipe a levé le voile sur les problématiques communes vécues au sujet du processus d’évaluation des compétences en FAD. Les régulations formulées aux projets de formation ont contribué à enrichir la compréhension individuelle et commune du processus d’évaluation des compétences en FAD dans une approche collaborative et ils ont permis de cheminer vers la proposition du modèle dit « définitif ».

Tableau 3
Phase 3 – Modèle initial de collaboration à appliquer

Activités	Étapes	Régulation	Autoévaluation	Co-évaluation	Évaluation mutuelle
1. Esquisse du modèle initial de collaboration en FAD	(CoPr)	Adaptation de l’esquisse d’un modèle initial (CoP)			Présentation et ajustements apportés au modèle initial (CP-T) (CP-CP)
2. Formation (évaluation des compétences)	(CoOp)	Adaptation du projet de formation (CoP)	Identification des besoins de formation individuels (CP) (T)	Présentation et ajustements apportés aux besoins de formation en équipe (CP-F)	Présentation et ajustements apportés aux besoins de formation (CP –CP) (CP-T) (CP-T-F)
3. Conception de projets d’évaluation (individuels et en équipe)	(CoOp)	Ajustements apportés aux projets individuels et en équipe (CoP)	Ajustements apportés au projet individuel (CP) (T)	Ajustements apportés aux projets individuels et en équipe (CP-F) (T-F)	Présentation des projets en équipe et questionnements (CP-T-F)
4. Collecte de données : producteur·rices et responsables de la conception	(CoOp)	Ajustements apportés au canevas d’entrevue et aux aspects éthiques			



et du tutorat, la direction adjointe		(CoP)			
5. Rapport phase 3	(CoPr)	Bilan du plan d’action de la phase 3 et ajustements apportés au plan d’action de la phase 4 (CoP)			

Légende : co-opération (CoOp), co-production (CoPr), comité de pilotage (CoP), concepteur·rices (CP), formateur·rices (F), tuteur·rices (T)

4.2.4 Un modèle dit « définitif » de la collaboration

La quatrième phase de la recherche avait pour but d’établir le modèle dit « définitif » de la collaboration dans le processus d’évaluation des compétences en FAD. Les activités de cette phase (tableau 4), nous ont engagés conjointement avec les différents groupes d’acteur·rices dans des actions liées principalement à l’étape de « co-production ».

Dans cette dernière phase, nous avons procédé à une expérimentation dans deux projets distincts afin de documenter les pratiques de collaboration entre des concepteur·rices pédagogiques et des tuteur·rices dans une situation problématique liée à l’évaluation des compétences dans un cours en FAD. Ces deux projets ont impliqué deux équipes constituées d’un·e concepteur·rice pédagogique et d’un·e tuteur·rice. La planification de cette expérimentation a nécessité de nombreuses régulations entre les membres du comité de pilotage qui ont ciblé initialement les paramètres des deux projets (programmes, les cours, les problématiques, les acteur·rices et les ressources requises pour l’expérimentation, nombre d’acteur·rices, cours, livrables, heures, calendrier, tâches, outils d’évaluation, etc.). Les membres du comité de pilotage ont également apporté des ajustements aux outils de l’expérimentation initialement conçus et proposés par les chercheur·ses (un journal de bord (ou journal réflexif) et une grille d’autoévaluation du travail collaboratif). Les nombreuses régulations formulées ont engendré des relations plutôt asymétriques entre les chercheur·ses et les acteur·rices. Alors que les outils préparés répondaient aux exigences de la recherche, nous avons eu à adapter ceux-ci afin de les rendre facilement compréhensibles et accessibles aux acteur·rices de la FAD (consignes, définitions, etc.).

L’expérimentation de la collaboration a engagé les acteur·rices dans un travail de révision et d’amélioration d’instruments d’évaluation afin de faciliter leur usage par les tuteur·rices en FAD. L’expérimentation a permis une coconstruction basée sur l’écoute, l’ouverture à l’autre et la confiance réciproque dans sa compétence. Dans les deux équipes impliquées dans l’expérimentation, la·e concepteur·rice pédagogique était porteur·se des normes, des modalités et des savoirs théoriques au sujet de la conception de l’instrumentation dans un cours en FAD. La·e tuteur·rice était porteur·se des savoirs didactiques, de l’expérience et d’un savoir d’usage des instruments auprès des étudiant·es dans la pratique.

Lors de l’expérimentation, l’autoévaluation menée individuellement par chacun·e des acteur·rices a permis de témoigner des pratiques de collaboration. Cette autoévaluation a été réalisée à l’aide des outils de l’expérimentation (un journal de bord ou journal réflexif et d’une grille d’autoévaluation du travail collaboratif). Lors de la co-évaluation qui impliquait les concepteur·rices pédagogiques et les tuteur·rices, les membres de l’équipe d’expérimentation ont partagé leurs pratiques et elles·ils ont formulé des régulations en



s'appuyant sur leur expérience. Les outils offraient des repères afin de soutenir la formulation de régulations au sujet de la collaboration. La tenue de groupes de discussion, animés par les chercheur·ses et impliquant les membres du comité de pilotage et les deux équipes, ont contribué à la mise en commun des résultats de l'expérimentation. Cette mise en commun des résultats présentés par les chercheur·ses ont permis une appropriation mutuelle et une compréhension partagée. En utilisant les outils et les résultats de l'expérimentation, l'évaluation mutuelle a amené les équipes d'acteur·rices engagés dans l'expérimentation à partager leurs pratiques. De manière à développer une compréhension commune des savoirs coconstruits dans les équipes ayant participé à l'expérimentation et afin de les modéliser, nous avons présenté les résultats qui devaient répondre aux exigences de la recherche et à celles des acteur·rices.

La coconstruction du modèle dit « définitif » ou souhaité qui a été mis au point relève de l'interfécondation des savoirs partagés par les deux communautés engagées dans un but commun. La reconnaissance mutuelle des expertises et la contribution partagée à l'établissement du modèle dit « définitif » et à la conception et à la diffusion d'un outil réseau à la communauté élargie relèvent d'un processus basé sur des régulations entre tous les groupes d'acteur·rices impliqués dans le processus d'évaluation des compétences en FAD.

Tableau 4
Phase 4 – Modèle dit « définitif » de la collaboration

Activités	Étapes	Régulation	Autoévaluation	Co-évaluation	Évaluation ou mutuelle
1. Expérimentation de la collaboration (concepteur·rices et tuteur·rices)	(CoOp)	Ajustements apportés aux projets et aux ressources (CoP)	Témoigner de ses pratiques de collaboration (CP) (T)	Ajustements apportés en équipe d'expérimentation afin de mener un projet de collaboration (CP-T)	Rencontres des équipes d'expérimentation et des chercheur·ses (CP-T)
2. Documenter le Jugement professionnel des tuteur·rices	(CoOp)	Ajustements apportés au canevas d'entrevue et aux aspects éthiques (CoP)		Présentation et discussion du processus de jugement avec les grilles d'évaluation (T-T)	Communication des résultats discutés en grand groupe (CP-T)
3. Conception et diffusion d'un outil réseau en ligne	(CoOp)	Ajustements apportés à l'outil réseau en ligne (CoP)		Ajustements apportés au processus, adaptation des documents et des vidéos (CP-CP) (CP-T)	Mise en forme et présentation de l'outil réseau (CP-T)
4. Formation aux tuteur·rices	(CoOp)	Ajustements apportés au projet de formation (CoP)		Discussion et ajustements à apporter aux pratiques (T-T) (T-F)	Présentation et ajustements à apporter aux pratiques (CP-T)
5. Modèle « définitif » de collaboration en FAD	(CoPr)	Ajustements apportés à l'esquisse d'un modèle définitif (CoP)		Présentation et ajustements apportés au modèle définitif (CP-T)	Présentation du modèle définitif et des ressources (CP- T)



6. Rapport final	(CoPr)	Ajustements apportés au rapport final et adoption (CoP) Bilan du projet (CoP)			
------------------	--------	--	--	--	--

Légende : co-opération (CoOp), co-production (CoPr), chercheur·ses (CH), comité de pilotage (CoP), concepteur·rices (CP), formateur·rices (F), tuteur·rices (T)

4.3 La transversalité de la régulation à travers les phases de la recherche collaborative

En tenant compte du potentiel et des limites du récit, la mise en relation des activités de la recherche collaborative témoigne de la transversalité de la régulation à travers les phases de la recherche collaborative. Des régulations continues sont repérables lors des rencontres du comité de pilotage (CoP) animées par le directeur adjoint de l’établissement ou la chercheuse principale.

En plus d’être explicites, ces régulations ont contribué aux ajustements de la démarche de recherche et des activités de formation. Les traces des régulations que nous avons évoquées à chacune des phases de la recherche proviennent du récit des activités de recherche et de formation. En plus de témoigner des régulations de la démarche de recherche collaborative, l’articulation des modalités de régulations qui a engagé les acteur·rices et les chercheur·ses révèlent « des échanges favorisant le croisement de différents points de vue qui se transforment et s’approfondissent dans l’intersubjectivité » (Morissette, 2013, p. 39).

5. Discussion des résultats

Le récit d’expérience d’acteur·rices montre que la régulation occupe une place centrale dans la RC. Celle-ci se révèle par exemple dans la coconstruction d’outils et la coélaboration des résultats impliquant des groupes d’acteur·rices engagés dans la RC (Bray et al., 2000 ; Desgagné, 2001 ; Ducharme et al., 2007 ; Savoie-Zajc & Descamps-Bednarz, 2007). Au regard des éléments du récit, la transversalité de la régulation nous amène à discuter les résultats autour des trois interprétations suivantes. La première a trait à la quête de sens et suppose la confrontation des perspectives. La seconde concerne la mutualisation des actions et la troisième est liée à l’harmonisation des rôles et des postures des acteur·rices impliqués dans le processus de RC.

5.1 Réguler et confronter pour comprendre

Le récit expérientiel révèle une première articulation de l’évaluation au sein du processus de la recherche collaborative. Cette évaluation est constituée par des mécanismes de régulation identifiés dès la phase 1 du processus de recherche. La recherche collaborative comporte en effet de nombreuses régulations qui permettent d’apporter des ajustements. Tel un filtre bien tissé, les régulations sont nécessaires à la mise en relation des exigences des deux communautés (chercheur·ses et acteur·rices impliqués) et soutiennent la double vraisemblance (Vinatier & Morissette, 2015). La régulation génère l’équilibre entre



les exigences de la recherche et de la pratique. La nécessité de la confrontation et de la régulation des points de vue est fondée sur la quête de sens (Leroux, 2010 ; Nizet, 2015). Les rencontres d'échanges entre chercheur·ses et praticien·nes illustrent le souci de sens des acteur·rices en interaction.

Le contenu essentiel des dynamiques d'échanges des acteur·rices à la première phase concerne la compréhension de l'objet de la recherche, soit le processus d'évaluation des compétences en FAD dans une approche collaborative. Le contexte de discussion partagé au sein du comité de pilotage révèle des similitudes et des divergences entre les modèles explicatifs de la recherche et celui de la pratique. La compréhension est le point de convergence. Les divergences se rapportent aux moyens et aux méthodes employés pour parvenir au sens recherché. Dans le comité de pilotage, la perspective de la recherche a permis de proposer un cadre théorique de l'évaluation des compétences en FAD. Bien que fortement inspiré des écrits, ce cadre révélait peu le vécu déclaré des praticien·nes. De son côté, la perspective de la pratique traduisait le vécu déclaré des acteur·rices et restituait une dynamique de l'évaluation des compétences en FAD dans une approche collaborative. Cependant, des explications étaient requises à ce sujet.

Dans les travaux sur la RI, des auteur·rices identifient des espaces de régulation dans lesquels l'évaluation constitue une méta-analyse du processus de recherche (Ausseil, 2018 ; Marcel & Bedin, 2018). D'autres écrits s'intéressent à l'implication de l'évaluation dans le processus de RI (Gurnade & Marcel, 2015). Dans le cadre de cette recherche, la régulation est une confrontation des logiques et elle constitue une composante interne de la RC impliquant la mise en relation des groupes d'acteur·rices. Cette régulation doit susciter un dialogue constructif entre acteur·rices sur des éléments divers, soit sur les objectifs de recherche, les stratégies de recherche et les instruments de recherche. La régulation des points de vue amène, par exemple, les acteur·rices à opérer des choix conséquents et consensuels sur la base d'un diagnostic rigoureux et partagé des situations de recherche, des méthodes et des outils (Mottier Lopez, 2015c).

5.2 Réguler pour favoriser la mutualisation des actions

La double logique inhérente au processus de RC est soutenue par des mécanismes de régulation à chacune des phases de la recherche. L'expérience des chercheur·ses montre que les régulations ont permis d'apporter de nombreux ajustements par le biais d'une mutualisation des actions des acteur·rices lors de la coconstruction du modèle initial, du modèle définitif et de l'outil coconstruit et diffusé à la communauté élargie (Nizet & Leroux, 2015). À chaque phase de la RC, les régulations ont permis d'apporter des ajustements, d'arrimer et de coordonner les actions et les opérations autour des cibles communes. Dans ces régulations, l'évaluation s'inscrit dans un processus de coordination des actions en réseau afin de susciter l'équilibre entre les actions diverses et une interfécondation des interventions des acteur·rices. Cela nous permet de rendre compte de la double résonance tant au regard des outils créés qu'au niveau des savoirs coconstruits à partir des actions concertées, lesquelles s'appuient sur une double rationalité.

Dans les phases du processus de recherche documenté dans le récit, des contextes de mutualisation des actions ont été recensés. Ces actions constituent des mécanismes de régulation qui se rapportent à la proposition, au questionnement, à l'ajustement et à l'adaptation successive des différents modèles. Cette mise en relation des actions issues du monde de la pratique et du monde de la recherche rend compte d'une articulation de l'évaluation s'inscrivant dans deux types de régulation : continue et réciproque (Mottier



Lopez, 2012). La régulation est dite continue car elle opère durant tout le processus de recherche, les actions des acteur·rices sont ajustées, coordonnées, orientées et adaptées aux buts intermédiaires et terminaux de la recherche (Vinatier & Morrissette, 2015). La régulation est réciproque, puisque les actions recensées affectent et s’enracinent dans les deux univers : théorique et pratique (Lenoir, 2012).

5.3 Postures des acteur·rices impliqués·es

Au-delà de la quête de sens et de la mutualisation des actions, les régulations sont également liées à l’organisation des rôles et à la structuration des responsabilités des acteur·rices engagé·es dans le processus de RC (Desgagné, 2007). Les acteur·rices adoptent tout au long du processus des postures complémentaires, asymétriques, mais parfois symétriques en fonction de leurs rôles et responsabilités (Desgagné, 1997). L’expérience montre que les rôles sont à ajuster pour susciter des rapports symétriques, car le dialogue engagé entre chercheur·ses et praticien·nes doit permettre de rompre avec la logique verticale, propre à la recherche « sur les autres » au profit d’autres mécanismes de régulation (Lenoir, 2012 ; Vinatier & Morrissette, 2015), soit ceux de la recherche « avec les autres » (Lieberman, 1986).

L’évaluation apparaît alors comme une exigence de régulations impliquant l’ouverture réciproque des acteur·rices dans leurs postures. Les rôles et les actions relevées dans ce processus d’ajustement montrent qu’une éthique de la sollicitude doit être convoquée pour garantir des relations humaines riches et émancipatoires pour les acteur·rices. Par ailleurs, l’expérience permet aussi de relever le contraste entre l’éthique de la sollicitude entraînant des postures symétriques et une éthique de la responsabilité dont les actions donnent lieu à des postures asymétriques. La RC est en effet limitée dans le temps et dans le cadre d’expression des enjeux institutionnels. Ces contraintes suscitent des rapports asymétriques entre acteur·rices dont il faut tenir compte dans le cadre de la prise de décisions (Marcel, 2010). Par exemple, et sans être un cadre de diffusion de savoirs, l’espace de la formation est un cadre d’accompagnement asymétrique des acteur·rices dans leur développement professionnel (Jorro, Maire Sandoz & Watrelot, 2012).

6. Conclusion et perspectives

Le but de cet article était d’examiner la place de l’évaluation dans le cadre d’un processus de recherche collaborative (RC). Cette question est cruciale, car même si les auteur·rices sollicitent de plus en plus la recherche collaborative pour examiner les problématiques en évaluation (Mottier Lopez, 2015b, 2015c), peu de recherches empiriques permettent d’éclairer les rapports entre la RC (dispositif de recherche) et l’évaluation (objet de recherche). Notre expérience au sein d’une RC conduite au Québec et portant sur la dynamique de collaboration des groupes d’acteur·rices engagé·es dans un processus d’évaluation des compétences en FAD révèle plusieurs activités d’évaluation au cœur du processus de recherche collaborative. D’une part, le concept de l’évaluation retenu est basé sur le cadre de référence de l’évaluation des apprentissages. D’autre part, nous partageons les considérations de Desgagné et al. (2001) qui situent la recherche collaborative dans une perspective épistémologique constructiviste et socioconstructiviste. En ce sens, l’évaluation est constitutive de la démarche de la RC d’autant plus qu’évaluer revient à interagir, à coconstruire du sens, à accompagner, à réguler, etc. (Mottier Lopez, 2015b, 2015c). Plusieurs articulations de l’évaluation ont été identifiées durant le processus de



recherche mené. Les articulations de l'évaluation recensées s'inscrivent dans une exigence de régulation transversale et permanente propre à la RC. La première articulation de cette exigence de régulation est reliée à la confrontation des points de vue des deux communautés – recherche et pratique – pour répondre au besoin de compréhension mutuelle. La deuxième articulation de l'évaluation comporte une exigence de régulation nécessaire dans le processus de mutualisation des actions diverses en vue de leur coordination autour des mêmes objectifs. Cette mutualisation apparaît dans les cadres de réflexion commune et de coproduction. La troisième articulation de l'évaluation comporte une exigence de régulations dans l'organisation des rôles et des postures complémentaires, asymétriques, mais parfois symétriques.

Références

- Allal (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 86-126). Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans les processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. In Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (Ed.), *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes du secondaire* (pp. 265-290). Paris, France : Éditions OCDE.
- Anadón, M. (Ed.) (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Audet, L. (2011). *Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne*. Montréal : REFAD. Document repéré à http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/pratiques_defis/pratiques_defis.pdf.
- Aussel, L. (2018). [La collaboration au cœur d'une évaluation de dispositif de formation. Le cas d'une recherche-intervention multipartenariale](#). *Phronesis*, 7(1), 45-58.
- Bednarz, N. (2011). DME9005 : notes de cours [Présentation PowerPoint]. *La recherche collaborative en éducation*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. Paris, France : L'Harmattan.
- Beauchesne, A., Garant, C. & Dumoulin, M.-J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 377-395.
- Bray, J., Lee, J., Smith, L. L. & Yorks, L. (2000). *Collaborative inquiry in practice: Action, reflection, and making meaning*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Bizier, N. (2015). Améliorer ses pratiques évaluatives au moyen du questionnement didactique. In J. L. Leroux (Ed.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (pp. 525-540). Montréal, Québec : Éditions Chenelière/ Association québécoise de pédagogie collégiale, Collection PERFORMA.
- Bourassa, B., Leclerc, C. & Fournier, G. (2010). [Une recherche collaborative en contexte d'entreprise d'insertion : de l'idéal au possible](#). *Recherches qualitatives*, 29(1), 140-164.



- Charlier, B. (2005). [Parcours de recherche-action-formation](#). *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259-272.
- Charlot, B. (2008). [La recherche en éducation entre savoirs, politiques et pratiques : spécificité et défis d'un champ de savoir](#). *Recherches et éducations*, 1, 155-174.
- Couture, C., Bednarz, N. & Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative : une lecture transversale. In M. Anadón (Ed.), *La recherche participative : multiples regards* (pp. 205-221). Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(2), 371-393.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. In M. Anadón (Ed.), *Des nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Saint-Nicolas, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. In M. Anadón (Ed.), *La recherche participative : multiples regards* (pp. 89-121). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Leblais, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Ducharme, D., Leblanc, R., Bourassa, M. & Chevalier, J. (2007). [La recherche collaborative en milieu scolaire: un travail d'acculturation](#). *Education et francophonie*, 35(2), 217-232.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France : Seuil.
- Gouvernement du Québec (2015). [La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser](#). Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Gurnade, M.-M. & Marcel, J.-F. (2015). [La restitution comme espace de confrontation de savoirs pluriels : le cas d'une recherche-intervention](#). *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, 18(2), 31.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris, France : Les éditions ESF.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Jorro, A., Maire Sandoz, M.-O. & Watrelot, M. (2012). [Recherche collaborative et développement professionnel des acteurs](#). In *Le travail enseignant au XXI^e siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle. Actes du colloque international de didactique HGEC, 16, 17 et 18 mars 2011*, Institut national de recherche pédagogique (INRP), Lyon. Repéré à <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/27.pdf>
- Lameul, G. (2008). [Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles](#). *Savoirs*, 2(17), 71-94.
- Larouche, H. (2005). [Le double rôle de formatrice et de chercheuse : un point de rencontre pour concilier les besoins de la pratique et de la recherche](#). *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 335-354.
- Lapointe, P. & Morrissette, J. (2017). [La conciliation des intérêts et enjeux entre chercheurs et professionnels lors de la phase initiale de recherches participatives en éducation](#). *Phronesis*, 2(1), 8-20.



- Latour, B. (2011). Sur la pratique des théoriciens. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 131-146). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Label, C., Bélair, L. & Descôteaux, M. (2007). [L'analyse de construits au service de la persévérance](#). *Education et francophonie*, 35(2), 133-152.
- Lenoir, Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale : spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et apprentissage*, 9, 13-39.
- Lenoir, Y. & Hasni, A. (2012). *Guide d'accompagnement à la formation et à la recherche : un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Longueuil, Québec : Groupéditions.
- Leroux, J. L. (2010). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial*. Thèse de doctorat inédite. Université de Sherbrooke. Accessible par ProQuest Dissertations & Theses (NR62810).
- Leroux, J. L. & Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. In J. L. Leroux (Ed.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (pp. 67-107). Montréal, Québec : Éditions Chenelière/ Association québécoise de pédagogie collégiale, Collection PERFORMA.
- Leroux, J. L., Boyer, M., Nolla, J. M., William, M. Corriveau, L. & Striganuk, S. (2015). *Collaborer pour évaluer les apprentissages dans un programme d'enseignement à distance post-secondaire*. Communication à la Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, juin.
- Leroux, J. L., Boyer, M., Corriveau, L. & Nolla, J.-M. (2017). [Processus d'évaluation des compétences en formation à distance dans une approche collaborative en enseignement supérieur](#). Actes du IX^e colloque : *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur (QPES) : Relever les défis de l'Altérité dans l'enseignement supérieur* (pp. 377-385), juin. Grenoble, France.
- Leroux, J. L., Nolla, J. M., Boyer, M. & Corriveau, L. (2018). [L'articulation de l'évaluation dans une recherche collaborative sur l'évaluation des compétences en formation à distance \(FAD\) en enseignement supérieur](#). Actes du 30^e colloque de l'ADMEE-Europe : *L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines* (pp. 517-520), Janvier. Esch-sur-Alzette, Luxembourg.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on. *Educational leadership*, 43(5), 28-32.
- Loisier, J. (2013). [Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone](#). Montréal : Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD).
- Louis, R. & Bédard, D. (2015). Les tendances en évaluation des apprentissages en enseignement supérieur. In J. L. Leroux (Ed.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (pp. 23-63). Montréal : Éditions Chenelière/ Association québécoise de pédagogie collégiale, Collection PERFORMA.
- Marcel, J.-F. (2010). [Des tensions entre le "sur" et le "pour" dans la recherche en éducation : question\(s\) de posture\(s\)](#). *Les Cahiers du CERFEE*, n°27-28, 41-64.
- Marcel, J.-F. & Bedin, V. (2018). [Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la Recherche-Intervention](#). *Phronesis*, 7(1), 79.
- Marty, O. (2016). [Penser l'enseignement à distance](#). *La revue internationale de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement à distance*, 31(1) 1-7.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris, France : De Boeck Université.
- Morissette, J. (2013). [Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ?](#) *Recherches participatives*, 25(2), 35-49. doi: 10.7202/1020820ar



- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. Figari, G. (Eds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2015a). *Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Mottier Lopez, L. (2015b). [Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique](#). Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école primaire genevoise. *Carrefours de l'éducation*, 39, 119-135.
- Mottier Lopez, L. (2015c). L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles nouveaux par des recherches participatives. *Questions Vives*, 23. <http://journals.openedition.org/questionsvives/1692>
- Nizet, I. (2015). [Formation des enseignants du secteur de l'éducation des adultes à l'évaluation des compétences : défis et perspectives](#). *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 373-396.
- Nizet, I. & Leroux, J. L. (2015). [La construction de savoirs conceptuels en évaluation : enjeux pour un développement professionnel en contexte de formation continue](#). *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(2), 15-29.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e édition). Paris, France: Armand Colin.
- Pope, J. (2007). *Universities employ webcams to proctor online exams*. USA Today, juin. Répéré à http://www.usatoday.com/tech/news/2007-06-19-webcamsexams_N.htm
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, France : Armand Colin.
- Racette, N., Poellhuber, B. & Fortin, M.-N. (2014). [Dans les cours à distance autorythmés : la difficulté de communiquer. Expérimentation d'un logiciel social et d'une visioconférence dans deux cours à distance autorythmés - deuxième itération](#). *Distances et médiations des savoirs*, 2(7).
- Savoie-Zajc, L. & Descamps-Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research: Their specific contributions to professional development. *Educational action research*, 15(4), 577-596.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal, Québec : Éditions du nouveau pédagogique.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels. Éducation (para) médicale, travail social* (3^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2009). Évaluer la professionnalité émergente des futurs enseignants. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Eds.), *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 165-180). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 1(39), 137-170.

Julie Lyne Leroux

Julie Lyne Leroux est professeure associée au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke. Ses intérêts de recherche portent sur l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, l'évaluation des apprentissages en formation à distance (FAD), les pratiques évaluatives, l'intégration



Jean-Marc Nolla

des technologies numériques (TN) dans l'évaluation des apprentissages.

Jean-Marc Nolla est doctorant et chargé de cours à la faculté d'éducation à l'Université de Sherbrooke. Ses centres d'intérêt en recherche au doctorat portent principalement sur l'adaptation des professeur-es aux changements entraînés par les technologies du numérique (TN) dans l'évaluation des apprentissages en formation à distance (FAD) en milieu universitaire.

Michel Boyer

Michel Boyer est professeur titulaire retraité en gestion de l'éducation à l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada). Son enseignement et ses recherches portent sur le pilotage de l'établissement scolaire, la gouverne scolaire, la collaboration entre les enseignants, le partenariat école-communauté et les interventions de développement organisationnel et professionnel des gestionnaires scolaires.

Lise Corriveau

Lise Corriveau est professeure associée au Département de gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke. Ses intérêts de recherche portent sur les pratiques de gestion des directions d'établissement scolaire en lien avec la réussite des élèves et le développement de la collaboration dans les établissements d'enseignement.



Pour citer cet article : Aussel, L. & Bedin, V. (2019). Analyse critique des difficultés à conduire des recherches collaboratives en évaluation. *La Revue LEEe*, 1. <https://revue.leeonline/index.php/info/article/view/49>

ANALYSE CRITIQUE DES DIFFICULTÉS À CONDUIRE DES RECHERCHES COLLABORATIVES EN ÉVALUATION

Lucie AUSSEL, Véronique BEDIN

Version de la publication : novembre 2019

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteur et rétroactrice : Marcelo GIGLIO & Julie Lyne LEROUX

Résumé

La question évaluative constitue un enjeu scientifique et praxéologique des recherches collaboratives en Sciences de l'éducation et de la formation. Effectivement, lorsque ces recherches sont conçues et mises en œuvre, cette question, au plan scientifique, constitue un enjeu de connaissances, lequel s'articule, au plan praxéologique, à des enjeux également pratiques. Dans cet article, nous nous proposons de lever le voile sur les difficultés que rencontrent les chercheur·ses dans le contexte bien particulier des recherches collaboratives lorsqu'elles sont liées, d'une manière ou d'une autre, à l'évaluation et sur les moyens qu'elles et ils envisagent pour y remédier. Dit autrement, c'est l'évolution de la professionnalité des acteur·rices de la recherche, et plus largement, celle de la professionnalisation des dispositifs et structures mobilisés qui est ici questionnée et problématisée de manière critique, dans le périmètre que nous avons fixé.

Empiriquement, nous avons limité l'investigation à une enquête exploratoire qui comporte deux phases : la première a été réalisée par le biais d'un questionnaire et la seconde au moyen d'un entretien semi-directif. La perspective de cette contribution est d'en déceler surtout les points aveugles et les angles morts, trop souvent laissés pour compte scientifiquement et pratiquement.

L'analyse globale des résultats permet de mettre en exergue les points suivants : les difficultés à mener des recherches collaboratives en évaluation sont effectivement diagnostiquées même si elles ne sont pas toujours facilement exprimables par les personnes qui les éprouvent. Nous détaillerons dans cet article différents types de difficultés exprimées : épistémologique, méthodologique, institutionnel et expérientiel dans une moindre mesure.

Mots-clés : recherche collaborative, évaluation, difficultés

Abstract

The evaluative question is a scientific and practical issue in collaborative research in the Education and Training Sciences. Indeed, when this research is designed and implemented, this question, at the scientific level, constitutes a knowledge issue, which is articulated, at the praxeological level,

with equally practical issues. In this article, we therefore propose to shed light on the difficulties researchers encounter in the very specific context of collaborative research methods when it is linked, in one way or another, to evaluation and on the means they plan to use to overcome them. In other words, it is the evolution of the professionalism of research actors and more broadly that of the professionalisation of mobilised mechanisms and structures that is critically questioned and problematised here, within the scope we have set.

Empirically, we limited the investigation to an exploratory survey with two phases: the first phase was conducted by means of a questionnaire and the second by means of a semi-directive interview. The perspective of this contribution is to detect blind spots and blind spots, which are all too often ignored scientifically and practically. The analysis of the results highlights the following points: the difficulties in conducting collaborative evaluation research are effectively diagnosed even if they are not always easily expressed by the people who experience them. In this article, we will detail different types of difficulties expressed: epistemological, methodological, institutional and experiential to a lesser extent.

Keywords: collaborative research, evaluation, difficulties

1. Introduction

La question évaluative¹ constitue un enjeu scientifique et praxéologique des recherches collaboratives (RC) en Sciences de l'éducation et de la formation. Cette thématique spécifique « recherches collaboratives en évaluation » (nommée RCE dans cet article) ne bénéficie pas toujours d'une valorisation suffisante dans la communauté scientifique et représente même, pour certain-es, un sujet controversé. La pratique évaluative peut résister également à être concrètement mise en œuvre au cours d'une RC. Dans cette contribution, nous nous proposons donc de lever le voile sur les *difficultés* – osons le terme – que rencontrent les chercheur·ses² dans le contexte bien particulier des RC lorsqu'elles sont liées, d'une manière ou d'une autre, à l'évaluation et sur les moyens qu'elles et ils envisagent pour y remédier. Dit autrement, c'est l'évolution de la professionnalité des acteur·rices de la recherche, et plus largement, celle de la professionnalisation des dispositifs et structures mobilisés qui est ici questionnée et problématisée de manière critique, dans le périmètre que nous avons fixé.

Empiriquement, nous avons limité l'investigation à une enquête exploratoire qui comporte deux phases : la première a été réalisée par le biais d'un questionnaire et la seconde au moyen d'un entretien semi-directif. La population consultée est composée de collègues et doctorant-es de Sciences de l'éducation et de la formation, tous et toutes impliqué-es dans des activités de RCE et dont nous avons recueilli les témoignages concernant le vécu de leurs expériences de terrain. L'ensemble de ce corpus empirique, densifié par les cadres conceptuels et méthodologiques de la RC et de l'évaluation, permet d'alimenter la spécificité de la réflexion sur l'évaluation lorsqu'elle se déroule au cœur de ce type de recherche. La perspective de cette contribution est d'en

¹ L'expression « question évaluative » est employée comme pourrait l'être l'expression « question sociale », « question identitaire », etc. Il s'agit d'une question socialement vive, porteuse de contradictions, qui suscite des débats, des enjeux de différentes natures dans la communauté scientifique et dans la société. L'évaluation, au regard des controverses qu'elle génère, s'inscrit dans cette logique. Il existe ainsi un conflit de paradigmes entre, par exemple, l'évaluation-contrôle et une évaluation plus fondée sur les valeurs et la reconnaissance.

² Au regard de la diversité des pays et des institutions (universités, écoles supérieures, hautes écoles, instituts, etc.) de même que des professions ou fonctions (enseignant-es-chercheur-ses, chercheur-ses, chercheur-ses-intervenant-es, chargé-es d'étude, responsables de stages, etc.) représenté-es dans cette recherche, en intégrant les doctorant-es en plus des collègues statutaires, nous avons choisi d'utiliser le terme générique de « chercheur-ses » pour en rendre compte. La ou le chercheur-se peut également être considéré-e comme un-e praticien-ne de la recherche collaborative en évaluation, ce qui correspond à la problématique développée dans ce texte.



déceler surtout les points aveugles et les angles morts, trop souvent laissés pour compte scientifiquement et pratiquement.

2. Les rapports entre recherche collaborative et évaluation

2.1 Pour une « recherche collaborative en évaluation »

Les recherches collaboratives s'appuient sur des pratiques professionnelles de recherche situées. Elles varient en fonction de l'objet étudié, de la nature de la collaboration – en partie liée aux statuts des acteur·rices de la recherche³ – et de la structuration de la démarche⁴ plus ou moins contractualisée. Dans cette contribution, nous n'en détaillons pas les caractéristiques (e.g., Lieberman, 1986 ; Desgagné, 1997 ; Desgagné & Bednarz, 2005 ; Abraham et Purkayastha, 2012 ; Mottier Lopez, 2015 ; Morissette et al., 2017, Warren et Glass, 2019) et nous renvoyons par conséquent les lecteur·rices, pour de plus amples développements, aux textes de Dominique Broussal et de Jean-François Marcel qui les rappelle dans ce numéro thématique⁵.

Des nominations différentes peuvent désigner des opérations de recherche collaborative. Ainsi, dans notre groupe de recherche (Bedin, 2013 ; Broussal et al., 2015 ; Marcel, 2015 ; Aussel, 2015 ; Asloum et Guy, 2017)⁶, avec pour objectif d'accompagner le changement en éducation et en formation, utilisons-nous sciemment le terme composé de « recherche-intervention » (à présent RI) pour rendre compte de pratiques de recherche à double visée – heuristique et praxéologique – et à double dimension – participative et émancipatrice – à destination des acteur·rices impliqués·es.

Les recherches collaboratives auxquelles nous faisons référence ici sont inscrites en Sciences de l'éducation et de la formation et c'est la question évaluative, au sens large du terme, que nous allons y investiguer. Nous avons retenu l'expression de « recherche collaborative en évaluation » pour le faire, considérant que cette appellation peut bénéficier d'une large acception, permettant de fait de couvrir différents archétypes de recherches qui combinent en leur sein, sous des formes diverses, à la fois la dimension collaborative et évaluative. La pluralité des pratiques existantes qui rassemblent la RC et l'évaluation, les possibilités élargies d'articuler ces deux entités nous ont conduit à opter pour cette qualification ouverte de RCE. En prenant appui sur des expériences⁷ de recherche réellement vécues ou relatées dans la littérature⁸ sur le sujet, nous avons ainsi

³ Co-chercheur·ses/partenaires, chercheur·se-praticien·ne/chercheur·se-intervenant·e, etc.

⁴ Réponse à une demande adressée aux chercheur·ses, demande suscitée par les chercheur·ses, formalisation d'une commande, etc.

⁵ Nous situons la RI à l'interface de la science et des milieux décisionnels ou professionnels, dans un « tiers-espace socio-scientifique » (Marcel, 2010), qui permet d'articuler des logiques différentes. Cette démarche revendique effectivement la poursuite de deux visées, interdépendantes et non hiérarchisées : une visée académique (le « sur ») qui vise à produire des connaissances sur l'objet ou le processus de l'intervention lui-même et une visée praxéologique (le « pour ») qui prévoit les conditions de l'effectivité de ces mêmes connaissances dans la perspective d'accompagner le changement. Deux principes constituent également les fondations de la RI qui trouvent tout leur sens en Sciences de l'éducation et de la formation : une dimension participative (le « avec ») et une dimension émancipatrice (le « par »), qui permettront de jouer sur la gamme étendue des récepteur·rices hétéroclites de ses résultats (scientifiques, donneur·ses d'ordre, opérateur·rices, professionnel·les de terrain, bénéficiaires, grand-public...).

⁶ Entrée thématique n°4 « Conduite et accompagnement du changement » de l'Unité mixte de recherche « Éducation, formation, travail, savoirs » (UMR EFTS, Université Toulouse, France).

⁷ Cf. nos propres expériences de recherche ainsi que celles de nos collègues et doctorant·es toulousain·es menées au sein de l'entrée thématique n°4 (UMR-EFTS, Université Toulouse, France).

⁸ Cf. les références bibliographiques de cet article notamment.



construit, dans une approche heuristique, quatre recherches idéales-typiques qui déclinent diversement les rapports entre RC et évaluation, de même que les postures des chercheur-ses qui y interviennent (typologie non exhaustive, à stabiliser progressivement).

Tableau 1

Descriptif provisoire de quatre idéaux-types de RCE (source : autrices, 2019)

Idéaltype de recherche	Objectif principal de la RCE	Posture dominante
Id1	Co-analyser un objet en rapport avec l'évaluation (pratique évaluative, dispositif d'évaluation, politique d'évaluation, etc.)	Chercheur-se
Id2	Coproduire un dispositif d'évaluation afin de développer des connaissances sur l'objet évalué	Chercheur-se-évaluateur-ric
Id3	Coproduire un dispositif d'évaluation afin de développer des connaissances sur la démarche évaluative	Chercheur-se-évaluateur-ric
Id4	Co-évaluer la démarche de recherche collaborative elle-même (processus et/ou effets)	Chercheur-se-intervenant-e, Chercheur-se-praticien-ne

2.2 La recherche collaborative à l'épreuve de la question évaluative

Nous considérons que le fait de lier la RC et l'évaluation complexifie la démarche de recherche à mettre en œuvre puisque plusieurs possibilités de combinaison existent et qu'à chaque idéaltype de recherche identifié (cf. tableau n°1 *supra*) correspond un mode de relation différent entre RC et évaluation, interrelation que la ou le chercheur-se devra élucider pour être scientifiquement pertinent et socialement efficace dans l'intervention menée. Il est également possible de mettre en correspondance des idéaux-types de recherches entre eux, sous des conditions à expliciter ; ce qui signifie que plusieurs fonctions évaluatives sont susceptibles d'être mobilisées dans une seule RC et parfois en même temps.

- À quel moment et comment la pratique évaluative impacte-t-elle la RC et inversement ?
- Quelles en sont les conséquences au plan scientifique, pédagogique et professionnel ?
- Quelle configuration garantit le mieux les exigences d'une évaluation formative en éducation et formation (Mottier Lopez, 2015) ?
- Que devient *in fine* la RC à l'épreuve de l'évaluation ?

Autant d'interrogations qui taraudent notre métier de chercheur-se. Les pratiques qui le définissent entraînant ainsi le questionnement principal dans ce texte. Nous avons donc opté pour la mise en lumière de l'approche évaluative dans les RC selon une perspective processuelle, à travers les nœuds, les dilemmes, voire les renoncements qu'elle peut générer (Bedin et Talbot, 2012). Cette focale est retenue car elle nous semble porteuse de sens mais aussi d'enjeux institutionnels, heuristiques et praxéologiques, auxquels font face les chercheur-ses qui choisissent de s'y engager.



3. L'objectivation des difficultés rencontrées par les chercheur·ses dans une RCE : enjeux et perspectives

3.1 Le métier de chercheur·se : notre point de mire dans les RCE

Dans cet article, comme cela pouvait être déjà antérieurement suggéré, nous avons délibérément choisi de nous centrer sur la figure de la ou du chercheur·se amené·e à conduire une RCE ou à y participer. A cet égard, nous faisons quelques pas de côté par rapport aux travaux sur les RC qui valorisent majoritairement la perspective centrée sur les interactions entre les chercheur·ses et acteur·rices non académiques (Desgagné, 1997 ; Desgagné et Bednarz, 2005)⁹. Si ces dernier·ères restent au cœur de nos préoccupations, c'est selon une perspective épistémologique centrée sur la réception des connaissances et l'effectivité de la recherche (Bouilloud, 1997 ; Bedin, 2015) et moins selon celle de la production des savoirs. Ainsi, c'est davantage sur la position propre de la ou du chercheur·se au cœur de la RC que nous allons centrer nos analyses. En effet, nous considérons que c'est à elle, à lui, qu'incombe la responsabilité « de tenir la méthode » au plan heuristique, praxéologique et même institutionnel dans des commandes de RC, par exemple. Ce que nous nommons « éthique de la responsabilité », au sens de Ricoeur (1994), conduit ainsi la ou le chercheur·se « [...] à ne pas se dissoudre dans le champ d'action qui est l'objet de son intervention sous prétexte qu'il n'est finalement pas différent des acteurs de ce champ, ni encore moins à abandonner une posture méthodologique forte et exigeante au profit d'une [...] position de médiation, d'animation et d'intercession [...] » (Friedberg, 2001, p. 129). Il faudrait d'ailleurs préciser les réalités que recouvre l'expression « acteurs de ce champ », réalités qui vont conduire à complexifier la manière d'aborder les RC : on comprendra aisément que la collaboration revêt des modalités différentes selon qu'il s'agisse de décideur·ses (financeur·ses et commanditaires quelquefois de RC), d'opérateur·rices de terrain ou de bénéficiaires réel·les ou potentiel·les d'actions à mettre en œuvre ou même du grand public.

Nous considérons effectivement que la ou le chercheur·se est la, le principal·e garant·e de cette exigence éthique de responsabilité, compte-tenu des prérogatives cognitives et axiologiques qui sont les siennes dans la contractualisation des RC avec ses partenaires et de la diversité des relations collaboratives qu'elle ou il aura à établir, comme nous venons de l'indiquer. Éthique de responsabilité qui se trouve décuplée dans les RC qui mobilisent l'évaluation, au regard des caractéristiques spécifiques qui définissent la pratique évaluative et les imaginaires sociétaux (Jorro, 2006) – parfois « encombrants » – qui la traversent. Les travaux de Zarka (2009) sur l'idéologie de l'évaluation sont significatifs à cet égard et alertent sur les précautions à prendre pour ne pas tomber dans les pièges tendus d'une évaluation qui ne serait plus un savoir mais deviendrait un pouvoir. Risques qui nécessitent de se recentrer encore plus sur la posture de la, du chercheur·se et l'analyse critique de son pouvoir d'agir, de même qu'à se déplacer vers l'enjeu de sa professionnalité (Bedin, 2011 ; Morrissette, 2012), lorsqu'elle ou il est soumis à l'épreuve évaluative dans le cadre d'une RC.

⁹ Travaux à partir desquels d'ailleurs l'expression de « recherche collaborative » trouve tout son sens avec « une prise de pouvoir partagée entre chercheurs universitaires et praticiens » (Desgagné, 1997, p. 388), concernant notamment la question de la co-production des connaissances en lien avec les pratiques des enseignant·es.



3.2 Les difficultés des chercheur·ses dans une RCE : réalité ou fiction ?

En plaçant la contribution des chercheur·ses au cœur de la réflexion sur les RCE, c'est la question des difficultés de sa pratique professionnelle dans ce contexte spécifique que nous avons décidée de mettre en exergue. Cette dernière recèle autant d'atouts que de faiblesses et que c'est dans l'interaction des ressources et des contraintes que cette pratique se définit sans nul doute le mieux. Ainsi, si notre parti-pris est de mettre en lumière les manques, ce n'est que pour mieux explorer, en creux, la complexité des rapports entre RC et évaluation ; mettre au jour, sans non-dits, la posture des chercheur·ses qui acceptent de s'impliquer dans ce type d'opérations ; permettre enfin de répondre à certaines des interrogations posées au travers de l'énonciation de ces difficultés (cf. *infra* le paragraphe 2.3). Plusieurs raisons « objectives », de nature différente, nous ont conduit à faire le choix du sujet qui est le nôtre : des raisons de type épistémologique, théorique et méthodologique, expérientiel et institutionnel pour l'essentiel.

Première raison : la RCE, compte-tenu de ce qui la spécifie en propre, est confrontée à l'épineuse question de l'articulation entre la science et l'action et, à ce titre, ne peut ignorer les controverses épistémologiques qui en découlent, lesquelles ne s'éclaircissent jamais sans dépasser un certain nombre de difficultés. Si l'on considère que la ou le chercheur·se se distingue par sa contribution heuristique et praxéologique dans une RCE – ce qui ne signifie pas l'exclusion de ses partenaires – il lui faudra affronter le plus souvent de vrais obstacles cognitifs, au titre des prérogatives institutionnelles et professionnelles qui sont les siennes : proposer les éléments d'une problématisation pratique¹⁰ à partir d'un problème évaluatif de terrain, établir des liens entre preuve scientifique et sociale (Bedin, 2015), restituer des résultats sur l'évaluation scientifiquement valides et professionnellement plausibles à la fois, etc.

Deuxième raison : sur l'axe théorique et méthodologique, la thématique de l'évaluation intégrée à celle de la RC complexifie la conceptualisation et l'opérationnalisation des RCE. Comment les modèles de l'évaluation – mesure, gestion et valeurs – et ses macro-concepts tels que le contrôle, la régulation, la référentialisation, l'axiologie, etc. « travaillent-ils » la formalisation de la RC ? *A contrario*, en quoi le fait de considérer qu'il existe une relation entre la science et l'action influence-t-il conceptions et méthodes de l'évaluation ? Il existe là un vrai défi intellectuel à *faire tenir ensemble* la RC et l'évaluation, à les articuler pour constituer un système d'analyse opérant, au plan scientifique et pratique. Soit autant de difficultés auxquelles les chercheur·ses risquent de se heurter, sans compter celles qui sont théoriquement et méthodologiquement exclusivement inhérentes à la RC ou à l'évaluation.

Troisième raison : dans un registre radicalement différent, expérientiel cette fois, c'est à partir des témoignages des chercheur·ses ayant conduit ou participé à une RCE que cette question des difficultés trouve également toute sa légitimité, aux conditions que ces dernier·ères acceptent de s'exprimer et qu'elles et ils puissent disposer des moyens pour le faire. Les ouvrages coordonnés sur la recherche-intervention (Bedin, 2013 ; Broussal et al., 2015 ; Marcel, 2015) – dont certaines opérations sont en lien avec l'évaluation (Aussel, 2015) – mettent ainsi à jour des récits d'expériences, dans lesquels des difficultés ont été identifiées et certaines « retravaillées » dans le cadre des réunions institutionnelles du groupe de recherche¹¹. Des points de tension ont été décelés : en termes de méthodologies et d'outils ; de coordination et de régulation ; dans les

¹⁰ La problématisation pratique questionne l'action et ses conditions de légitimation. Pour Berthelot (1996, p. 259), cette problématisation interroge « les conditions de l'accord fondant une coordination en raison de l'action et la place que peuvent y jouer les savoirs scientifiques ». Elle problématisé justement « l'articulation qui peut être construite entre des vérités toujours précaires et limitées et des valeurs jamais clairement assumées ».

¹¹ Cf. note n°6.



relations aux différents types de partenariats ; concernant la temporalité de la démarche ; au cours de la restitution des résultats ; en lien avec le suivi de thèses (regroupant l'ensemble des éléments précédents). L'enquête menée auprès de nos pairs, organisée pour cet article, relève d'une logique proche. Que dire également des doctorant·es¹², jeunes chercheur·ses en formation, dont le sujet de thèse concerne une RCE ? Les directeur·rices de thèse ne peuvent ignorer les problèmes auxquels ces étudiant·es non aguerris·es sont confronté·es, au point de devoir même initier quelquefois des prises en charge spécifiques (organisation de réunions de régulation, interventions de la ou du directeur·rice de thèse sur le terrain d'enquête, modification du sujet de recherche et des conditions de la contractualisation, etc.).

Quatrième raison : la question institutionnelle ne peut être enfin oblitérée concernant ce sujet des difficultés rencontrées par les chercheur·ses dans une RCE, paradoxalement parce que les institutions manquent souvent à l'appel à cet égard. Nous limiterons le commentaire au cas de la France. Rares, effectivement, sont les dispositifs dans les établissements et les équipes qui favorisent explicitement l'expression libre des difficultés – non pas pédagogiques mais bien scientifiques – que connaissent les chercheur·ses. Le travail d'évaluation introspectif de Viry (2006) mené sur « le monde vécu des universitaires », qualifié d'ailleurs de « République des Egos », signale « le manque constaté de régulation au sein de l'université » (p. 309). Notons également que si l'analyse des pratiques professionnelles a explosé dans la formation de différent·es acteur·rices de l'éducation, les chercheur·ses semblent en être curieusement exempté·es, en tant que destinataire·rices du moins. Or, il est légitime de penser que des besoins existent, compte-tenu des transformations continues que le métier connaît et des adaptations qu'il nécessite : les enseignant·es-chercheur·ses français·es constituant un « groupe professionnel particulièrement touché par les transformations du travail dans les sociétés contemporaines » (Musselin, 2008, p. 101).

3.3 Vers une analyse critique de ces difficultés : pour un·e « chercheur·se réflexif·ve » dans les RCE

L'expression « chercheur·se réflexif·ve » sera considérée comme un pléonasme pour certain·es en partant du principe que l'activité critique est consubstantielle de la recherche. Pourtant, dans le cas présent, la ou le chercheur·se est amené·e à s'interroger, de manière introspective, sur ses compétences propres jusqu'à pouvoir exprimer sa part d'ombre, ses difficultés, alors qu'elle ou il est généralement attendu·e pour savoir penser, faire et anticiper — cf. Trepos (1996) concernant la figure sociétale de la ou du chercheur·se-expert·e. Cela pourrait expliquer le peu de visibilité des travaux relatifs à des recherches sur les pratiques de recherches elles-mêmes, susceptibles d'altérer une certaine mythologie du savoir¹³. Si l'on admet humblement que les chercheur·ses dans une RCE sont des praticien·nes (Schön, 1994) de la recherche et, qu'à ce titre, une analyse des problèmes rencontrés dans leur pratique scientifique pourrait la faire évoluer, à la manière de ce qui est avancé pour d'autres pratiques professionnelles dans d'autres corps de métiers, l'expression *chercheur·se réflexif·ve* trouve du sens. L'analyse des difficultés devient alors le révélateur d'un moment clé d'une démarche scientifique potentiellement source de développement professionnel pouvant affecter « la construction de compétences nouvelles

¹² Nous faisons référence ici à nos propres expériences de co-direction de thèses en Sciences de l'éducation et de la formation ainsi qu'aux co-animations que nous réalisons dans le cadre de séminaires doctoraux à l'Université Toulouse 2 - Jean Jaurès (France).

¹³ « La recherche objet de recherche : réflexivité et distanciation critique », appel à contribution, *Calenda*, publié le vendredi 13 mai 2016, <https://calenda.org/366248>



par la pratique et la réflexion sur la pratique [dépassement d'une situation problématique] ainsi que par les transformations identitaires des individus ou des groupes » (Marcel, 2009, p. 157). Pour Guionnet et Rétif (2015), « une réflexion systématique et approfondie sur les difficultés rencontrées [recèlerait même] un potentiel heuristique souvent important » : exploration de problématiques marginales et impensées, enrichissement définitoire de concepts, nouvelles applications des méthodes, etc. Les autrices font ainsi un véritable plaidoyer pour « réhabiliter les difficultés [...] », plutôt que de les « reléguer aux oubliettes impures et honteuses des ratés de la recherche » (Guionnet et Rétif, 2015), en mesurant bien que cette approche est loin d'être consensuelle dans le milieu scientifique, notamment lorsqu'elle n'est pas exclusivement adressée à des doctorant·es ou à des jeunes chercheur·ses.

À un autre niveau de débat, l'aiguillon que nous avons choisi d'activer tarabuste nécessairement les conceptions épistémologiques et ouvre des perspectives pour développer le sujet qui nous (pré)occupe. Si l'on admet, avec Berthelot (1996), que la science se situe actuellement dans une « conscience d'incertitude vertueuse », éloignée du paradigme déterministe et rationaliste, il devient alors difficile de faire l'économie d'une posture auto et co-réflexive, dans laquelle l'analyse des difficultés trouve nécessairement toute sa place. Le fait d'identifier ces dernières et d'essayer d'y apporter des solutions peut transformer la RCE comme une pratique, non pas *subversive* avec ce qu'elle pourrait ne pas laisser voir et réfuter mais comme une pratique *constructrice*, voire *instituyente* avec ce qu'elle accepte de mettre à jour et de modifier (Marcel et Bedin, 2018).

4. Orientations méthodologiques

4.1 Présentation de la démarche mise en œuvre

4.1.1 Le choix d'une approche inductive et compréhensive

Au regard des caractéristiques du sujet traité (ressources scientifiques limitées sur la question des difficultés dans une RCE, thématique empiriquement peu explorée, problèmes des chercheur·ses parfois non reconnus institutionnellement, chercheur·ses comme « cible » des enquêtes, résistances possibles à exprimer ces difficultés, etc.), une démarche de type inductif nous a semblé plus appropriée pour mener l'investigation empirique, de manière à recueillir le ressenti des acteur·rices concerné·es d'abord, à partir d'une analyse rétrospective de leurs propres pratiques scientifiques de RC sur l'évaluation. Pour répondre à cette exigence de « partir du terrain » avant tout chose, le commencement de la recherche sera donc une enquête exploratoire à deux étapes et non une enquête de validation.

Dans le même ordre d'idées, nous ne nous sommes pas inscrites dans une conception positiviste et objectiviste, considérant que l'enjeu scientifique de notre travail était d'ordre descriptif (faire parler les chercheur·ses sur les difficultés rencontrées dans les RCE réalisées, les identifier, les caractériser, etc.) et d'ordre compréhensif (revenir aux raisons de ces difficultés, les replacer en contexte, leur donner du sens si possible, les traduire en perspectives, proposer des cadres interprétatifs, etc.). En termes de rapport à l'objet de recherche et de relations aux acteur·rices de terrain sollicité·es, la démarche de type qualitatif se justifie d'autant plus que ce sont des collègues que nous avons nous-mêmes enquêté·es et interviewé·es, sur un sujet en lien direct avec nos propres pratiques professionnelles, qui plus est.



4.1.2 Un préalable : le choix d'une enquête exploratoire en deux temps

L'analyse des expériences et les éléments de problématisation exposée *supra* a permis de dresser les bases d'une enquête exploratoire composée de deux phases à destination des participant·es au symposium¹⁴ organisé par le réseau Recherches Collaboratives sur les Pratiques Évaluatives (RCPE) lors du 30^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe¹⁵ :

- La première phase (janvier 2018) s'est inscrite dans une méthodologie visant à recueillir les éléments empiriques dans le cadre même des différentes sessions du symposium, en faisant remplir un questionnaire à ses participant·es volontaires.
- La deuxième phase (mars-avril 2018) a pris la forme d'une enquête par entretien avec ces mêmes acteur·rices, parmi lesquelles celles et ceux qui avaient accepté d'être consulté·es, pour approfondir certains des points déjà abordés dans la première phase de l'enquête exploratoire et donner ainsi des éléments d'analyse plus conséquents aux questions posées. De plus, des collègues et doctorant·es de l'entrée thématique n°4 de l'UMR EFTS¹⁶ (Université Toulouse, France) ont également été sollicité·es pour participer à cette deuxième investigation empirique afin d'apporter des compléments¹⁷ sur des expériences vécues de RCE.
- La troisième phase (2019) est en cours d'élaboration. Différentes pistes de réflexion et d'action sont à l'étude, en prenant appui sur les résultats de l'enquête exploratoire réalisée : conduire une recherche à visée confirmatoire sur les relations entre RC, évaluation et difficultés rencontrées dans les pratiques de recherche ; développer des sessions de recherche-formation sur les RCE à destination des doctorant·es et jeunes chercheur·ses ; sensibiliser les responsables d'équipes de recherche et les directeur·rices de mémoires ou de thèses aux questions posées dans cet article afin de réfléchir à des réponses à apporter, d'ordre institutionnel et organisationnel.

4.2 Les techniques de recueil et de traitement des éléments empiriques

4.2.1 Le recours à deux outils de recueil : le questionnaire et l'entretien

A la phase 1 de l'enquête exploratoire, c'est donc une trentaine de questionnaires qui a été distribuée dans les conditions que nous venons d'expliquer *supra*, lors des différentes plages du symposium¹⁸ au colloque de l'ADMEE-Europe édition 2018. Cet outil permettait d'accéder facilement à différent·es membres du symposium, de diffuser de l'information sur cette recherche et de faciliter la tenue d'échanges sur le sujet. L'objectif n'était pas d'utiliser le questionnaire comme instrument de validation d'une hypothèse dans une méthodologie de type expérimental mais bien de s'en servir comme premier support d'appréhension du sujet dans le cadre même du symposium, la présentation orale de notre communication dans cette enceinte sur les difficultés

¹⁴ Le symposium « Dix ans de recherches menées au sein du réseau RCPE : quels rapports entre recherches collaboratives et évaluations ? » a été organisé dans le cadre du 30^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe : « L'évaluation en éducation et formation face aux transformations des sociétés contemporaines ». Ce colloque a eu lieu sur le Campus Belval de l'Université du Luxembourg du 10 au 12 janvier 2018.

¹⁵ ADMEE : Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation.

¹⁶ cf. note n°6.

¹⁷ L'élargissement de l'échantillon devait permettre d'étendre le spectre des difficultés rencontrées en réalisant ces recherches, de diversifier leurs contextes de production et l'analyse rétrospective qui pouvait en être faite, de spécifier la problématique posée sur les RC à la recherche-intervention, type de recherche majoritairement mis en œuvre dans l'entrée thématique n°4 de l'UMR EFTS (Université Toulouse, France).

¹⁸ Cf. note n°14.



des RCE contribuant également à créer un contexte aidant pour introduire cette problématique et la valoriser.

Nous avons ainsi réceptionné 10 questionnaires à la fin de cette manifestation scientifique : un nombre de « retours » que nous considérons comme convenable pour commencer à appréhender de manière qualitative et compréhensive le sujet de notre recherche. Ce questionnaire de quatre pages comprenait six rubriques et de nombreuses questions ouvertes pour laisser les répondant·es s'expliquer de manière personnelle et précise : profil, participation à des RC, pratiques de RC en lien avec l'évaluation, conceptions de l'évaluation dans le cadre de RC, difficultés dans les RC en lien avec l'évaluation et perspectives de professionnalisation.

À la phase 2 de l'enquête exploratoire, neuf collègue·s ou doctorant·es concerné·es par le sujet traité ont été consulté·es dans le cadre d'un entretien semi-directif de recherche (d'une durée de 42 minutes en moyenne). Cinq entretiens ont été menés avec des répondant·es au questionnaire de la phase 1 ayant participé au symposium RCPE de ADMEE-Europe (2018), les quatre autres interlocuteur·rices étaient des chercheur·ses de l'entrée thématique n°4 de l'UMR EFTS¹⁹.

La grille d'entretien comportait les questions suivantes :

- Quelle place a occupé l'évaluation dans les recherches collaboratives que vous avez réalisées ?
- Diriez-vous que ce type de recherche qui associe RC et évaluation présente ou non un intérêt ? Pourquoi ? Les recherches que vous avez menées qui lient RC et évaluation se sont-elles toujours bien passées ?
- Considérez-vous avoir rencontré des difficultés en lien avec l'évaluation lors des RC auxquelles vous avez participé et pouvez-vous nous les expliquer ?
- Rétrospectivement, considérez-vous que ces difficultés ont été porteuses de choses plutôt positives ou problématiques ?
- Que pensez-vous de la recherche menée sur ce sujet des difficultés dans les recherches en évaluation ? L'estimez-vous nécessaire, inutile, pertinente, etc. scientifiquement ou au plan praxéologique ?

Les entretiens ont été réalisés en présentiel ou à distance²⁰. Avec l'accord des participant·es, ils ont tous été enregistrés et intégralement retranscrits. Nous avons pris l'engagement de garantir l'anonymat des collègue·s sollicité·es afin de permettre un discours plus libre sur l'objet étudié.

4.2.2 Le traitement des éléments empiriques : le choix d'une approche qualitative

Les données recueillies à partir du questionnaire ont été exploitées avec deux techniques de traitement : l'analyse statistique descriptive pour les réponses apportées aux 19 questions fermées et l'analyse de contenu thématique (Bardin, 2007) pour les réponses aux 11 questions ouvertes. L'objectif de cette première phase de l'enquête exploratoire était de décrire et de comprendre le phénomène étudié et non de l'expliquer, si tant est d'ailleurs que l'expression des difficultés éprouvées dans une pratique de RC en lien avec l'évaluation puisse se prêter à une approche par trop rationaliste.

Les éléments empiriques recueillis par entretien ont également été soumis à l'analyse de contenu thématique. Seules les réponses apportées aux questions 3 et 4 présentées *supra* ont retenu notre attention dans le cadre de cette contribution. Ainsi, c'est une focale exclusivement centrée

¹⁹ Cf. note n°6.

²⁰ Via le logiciel de communication audiovisuel *Skype*.



sur les difficultés énoncées par les chercheur·ses consulté·es que nous conservons ici. Une première catégorisation des données a été effectuée à partir des sources de difficultés que nous exposons *supra* (partie 2.2), qui constituent la grille de lecture que nous testons pour amorcer le travail de catégorisation. Cinq points d'entrée ont donc été pris en compte, qui correspondent à des difficultés de type institutionnel, épistémologique, théorique, méthodologique et expérientiel. Une fois cette première étape réalisée nous avons, de façon inductive, fait émerger des sous-thèmes propres à chaque entretien que nous présenterons dans les résultats. C'est par conséquent une méthodologie longitudinale qui a été adoptée, consistant au repérage de ces thèmes et sous-thèmes, entretien par entretien, puis à la confrontation de ceux-ci (thèmes et sous-thèmes) entre entretiens (analyse verticale puis horizontale).

5. Résultats de la phase 1 de l'enquête exploratoire par questionnaire

5.1 Présentation de la population²¹ enquêtée

5.1.1 Caractéristiques biographiques et professionnelles des répondant·e·s

La population (N = 10) qui a complété le questionnaire d'enquête au cours des différentes sessions du symposium RCPE lors du colloque de l'ADMEE-Europe est composée d'autant d'hommes que de femmes se situant dans la tranche d'âge de 40 à 64 ans. Il s'agit principalement d'enseignant·es-chercheur·ses (8/10), dont quatre d'entre elles-eux exercent dans une université. Plus de la moitié de la population considérée a pour discipline d'appartenance les sciences de l'éducation, à côté de représentant·es de la didactique, des mathématiques et de l'éducation physique. Ces collègues issu·es de quatre pays francophones²² sont expérimenté·es avec de 7 à 20 ans d'ancienneté dans la fonction professionnelle occupée.

5.1.2 Ciblage de la population enquêtée au regard du sujet traité

Nous considérons que les caractéristiques de ce groupe d'enquêté·es sont bien en adéquation avec les objectifs de la recherche car toutes et tous disent avoir contribué à des RC et, qui plus est, dans lesquelles la question de l'évaluation était abordée, régulièrement même pour 7 d'entre elles-eux. Le ciblage de la population à investiguer peut donc être qualifié de « satisfaisant ». Avoir contribué à ces recherches signifie pour ces acteur·rices y assumer des responsabilités (item choisi 6 fois) ou y intervenir (item choisi 7 fois). Et c'est la moitié des répondant·es qui déclare s'y être impliquée d'une manière ou d'une autre de 5 à 10 fois. L'ensemble de ces informations souligne la pertinence de la population ici sollicitée.

Il est intéressant maintenant de noter de quelle manière ces collègues qualifient leur posture par rapport au thème étudié :

- Principalement de « chercheur·se » pour co-étudier un objet en rapport avec l'évaluation (8/10), renvoyant à l'idéaltype 1 (Id1),
- Ensuite de « chercheur·se-intervenant·e » ou de « praticien·ne-chercheur·se » pour coévaluer la démarche de RC elle-même (5/10), renvoyant à l'idéaltype 4 (Id4),

²¹ Le terme de « population » n'est pas à considérer au sens statistique du terme. Il renvoie à l'idée d'une population pertinente d'individus pour le sujet étudié.

²² Belgique, France, Québec et Suisse.



- Dans une moindre mesure de « chercheur·se-évaluateur·rice » pour coproduire un dispositif d'évaluation afin de développer des connaissances sur la démarche évaluative (2/10), renvoyant aux idéaux-types 2 ou 3 (Id2 ou Id3),
- Et enfin de « chercheur·se-évaluateur·rice » pour coproduire un dispositif d'évaluation afin de développer des connaissances sur l'objet évalué (1/10), renvoyant également aux idéaux-types 2 ou 3 (Id2 ou Id3). L'expression de « chercheur·se-évaluateur·rice » n'est visiblement pas plébiscitée, au profit de la logique strictement scientifique (cf. la figure de la ou du « chercheur·se ») et plus praxéologique (cf. la figure de la ou du « chercheur·se-intervenant·e » et de la ou du « praticien·ne-chercheur·se »).

Dans le cadre des RC réalisées, ces dernier·ères ont surtout investi les pratiques et les personnes comme objets de l'évaluation. L'évaluation des dispositifs ne concerne que l'un d'entre eux et aucun ne cite l'évaluation des programmes et des politiques d'éducation ou de formation. L'évaluation de type politique et institutionnel n'est donc pas représentée chez nos enquêté·es, au profit d'une évaluation centrée sur les acteur·rices et leurs pratiques comme il en existe dans le domaine de la pédagogie et de la didactique par exemple.

Quant aux raisons qui les ont conduit·es à contribuer à des RC sur l'évaluation, elles sont exposées dans le fichier « annexes » (annexe A), à la fin de l'article, suite à une analyse thématique de leurs réponses à une question ouverte.

5.2 Les difficultés évoquées par les répondant·es dans les RCE

5.2.1 L'évaluation comme spécification de la RC ?

Lorsque le lien entre une RC et l'évaluation est avéré d'une manière ou d'une autre, l'évaluation rend spécifiques les RC qui y font référence : cette proposition est validée par la moitié de la population enquêtée. Une appréciation qui met l'accent sur la caractérisation que présente l'évaluation pour les RC, qu'il est donc intéressant de mieux appréhender et de spécifier. Ainsi, l'évaluation associée à une RC « *favoriserait-elle l'accès à des pratiques singulières* » (Q6), « *le partage entre chercheurs et praticiens* » (Q9), « *l'établissement d'étapes dans la recherche car tout ne peut pas être fait en même temps, l'évaluation venant surtout après les dispositifs co-construits* » (Q10).

Par là même, mais à un autre niveau d'analyse, c'est l'objet d'étude RCE qui trouve également une légitimité d'existence. Deux résultats supplémentaires renforcent cette remarque : neuf répondant·es sont d'accord avec le fait que les RC auxquelles elles·ils ont participé ont permis de saisir l'évaluation autrement et que la RC constitue une démarche intéressante pour aborder l'évaluation.

5.2.2 Les difficultés de la RCE : sujet factice ou réalité factuelle ?

Les résultats de la première phase de l'enquête exploratoire renforcent un de nos postulats de départ : les RCE ne sont pas exemptes de difficultés. Cela nous invite à explorer plus avant, au regard de ces premières investigations, la piste du renforcement des difficultés dans ce cas :

- Pour les 10 collègues qui les conduisent ou qui y participent, seul·es deux d'entre elles·eux disent effectivement n'avoir jamais éprouvé de difficultés ou du moins indiquent qu'elles pouvaient être assez facilement résolues, au nom d'un matériau commun construit entre les parties prenantes notamment,
- Plus de la moitié (6/10) affirme, *a contrario*, avoir été confrontée à des difficultés dans des RCE,



- Ensuite, 4 sur 10 considèrent que l'évaluation ajoute des difficultés à la recherche quand elle est collaborative ; pour deux d'entre elles-eux, ce serait même régulièrement. Certes, ce résultat reste non majoritaire mais rend compte néanmoins d'une réalité qui est à prendre en considération pour le questionnement qui est le nôtre.

Rappelons, comme nous l'avons déjà indiqué dans la partie théorique de cet article, que le terme de « difficulté(s) » utilisé doit être décliné dans toutes ses acceptions et ne renvoie pas systématiquement à des considérations négatives (nous reviendrons sur ce point *infra*) : ainsi que le souligne d'ailleurs un de nos collègues enquêtés : « *C'est la difficulté qui motive la recherche* » (Q7).

5.2.3 Des difficultés d'ordre partenarial et méthodologique principalement

Questionnés de manière spécifique dans le cadre de questions fermées et sur des problématiques évaluatives en rapport avec les RC, les difficultés retenues par les enquêtés-es sont les suivantes :

- Le rapport aux différents types d'acteur·rices impliqué·es dans l'évaluation (7/10),
- Les méthodologies et outils d'évaluation (5/10),
- Les résultats de l'évaluation (4/10),
- L'évaluation des demandes et/ou besoins sociaux (3/10),
- La conduite de l'évaluation (2/10),
- La reconnaissance de l'évaluation menée (2/10).

Les deux sources de difficultés principales sont d'abord d'ordre partenarial – « *ouvrir la vision des commanditaires* » (Q1), « *clarifier les enjeux* » (Q6), « *instaurer une confiance mutuelle* » (Q6), « *prendre en compte les différentes institutions* » (Q10) – et ensuite d'ordre méthodologique – « *constituer des référents* » (Q3), « *gérer la singularité des situations* » (Q3), « *gérer les problèmes liés à l'évaluation certificative* » (Q10) – puisque ce dernier thème est régulièrement évoqué lorsqu'il est retenu, contrairement à tous ceux qui suivent (cf. liste *supra*).

On retrouve là deux dimensions complémentaires qui caractérisent classiquement la RCE : une dimension sociale qui touche à des enjeux stratégiques et communicationnels et une dimension technique renvoyant à l'ingénierie des dispositifs, référentiels, grilles, critères, etc. Rapportés aux modèles de l'évaluation cités *supra*, nous dirons que les difficultés ici recensées s'inscrivent plutôt dans le modèle évaluatif de la gestion et dans celui de la mesure, les deux modèles probablement les plus connus, les mieux identifiés et expérimentés par les acteur·rices spécialistes du sujet.

Les difficultés liées à des aspects managériaux (piloter une évaluation) ou encore de légitimation (reconnaissance de l'évaluation menée), sans nul doute moins attendues que d'autres, ont effectivement été peu citées dans la population consultée. Ce premier développement mérite d'être complété. Librement questionnés sur le sujet qui est le nôtre, les répondant·es ont fait émerger d'autres types de difficultés relatifs aux RCE : d'ordre définitoire (« *difficultés initiales à s'entendre sur ce que l'on considère comme étant de l'évaluation* », Q8), épistémologique (« *positionnement compliqué des chercheur·ses-formateur·rices* », Q6) et d'ordre éthique (« *problèmes au niveau éthique* », Q3).

5.2.4 Réalité de l'expression de ces difficultés et perspectives envisagées par les répondant·es

L'expression des difficultés rencontrées dans le cadre de RCE constitue un des enjeux de la problématique posée dans cet article : ainsi trois enquêtés-es déclarent avoir éprouvé des



difficultés mais n'en avoir jamais parlé alors que quatre autres indiquent s'être exprimé·es plutôt régulièrement auprès de collègues notamment ou dans le cadre de communications écrites et orales pour un d'entre eux. Les réponses indiquent que ces échanges se sont soldés plus par des avantages que par des inconvénients. Nous déduisons de ces résultats que la mise au jour des difficultés, quand elle existe d'ailleurs, relève plutôt d'un cadre confidentiel avec des pairs dont on comprend qu'elles·ils sont bienveillant·es. Rendre ces difficultés visibles en les formalisant dans un contexte de communication élargi s'avère bien plus marginal. Et quant au rapport à l'institution, à la hiérarchie, soit au cadre formel, il n'est pas évoqué dans les réponses, ce qui resterait donc une piste à creuser, de même que les raisons qui expliqueraient que certain·es n'aient pas souhaité ou pu exprimer leurs difficultés.

Nous allons préciser un point abordé *supra*, à savoir la manière dont pourrait être perçue par les collègues enquêté·es le fait de pointer ces difficultés. La question était formulée au conditionnel : il s'agissait donc d'une projection dans l'avenir et non d'une réalité vécue. L'appréciation est principalement positive et surprend d'ailleurs tellement elle est latéralisée : toutes et tous déclarent que leurs pratiques de RCE pourraient évoluer ; huit répondant·es évoquent une plus-value en termes de développement professionnel ; la moitié de notre population considère même qu'elle pourrait s'émanciper en s'exprimant. Toujours selon les dires des répondant·es, le fait de pointer ces difficultés ne se solderait pas par une perte de reconnaissance professionnelle. Notons tout de même que quatre d'entre elles·eux pensent qu'un désengagement dans la RC en lien avec l'évaluation pourrait, par contre, advenir.

Ces résultats mériteraient d'être replacés dans le contexte hiérarchique et professionnel dans lequel l'expression de ces difficultés aurait à s'effectuer, selon des modes de communication plus ou moins ouverts, ce qui les nuancerait probablement. Dans le milieu de la pédagogie et de la formation, les travaux sur la remédiation, la réflexivité des pratiques professionnelles et une conception formative de l'erreur pourraient également participer à développer des représentations positives sur le fait d'exprimer ses difficultés professionnelles.

Si le fait de pointer des difficultés ne semble pas être anticipé de manière négative, il n'en demeure pas moins que la majorité des répondant·es considère que les RCE devraient bénéficier d'une formation spécifique, à destination des enseignant·es-chercheur·ses, chercheur·ses et doctorant·es principalement. Les résultats sont plus mitigés relativement à d'autres bénéficiaires tel que les évaluateur·rices d'équipes de recherche ou des responsables institutionnels au niveau de la recherche : la moitié de notre population y serait tout de même favorable. Des besoins existent donc visiblement, ce qui tend à renforcer l'idée que la professionnalité des responsables et intervenant·es dans le cadre de RCE mériterait d'être renforcée.

Autre point qui nécessiterait d'être amélioré selon la moitié des collègues sollicité·es : la reconnaissance de la RCE par les instances d'évaluation de la communauté universitaire. Nous considérons qu'il s'agit là d'une difficulté majeure, même si elle ne cible pas la pratique scientifique de recherche en actes mais qu'elle concerne la pratique sociale de la science et sa reconnaissance, tout aussi importantes à nos yeux.



6. Résultats de la phase 2 de l'enquête exploratoire par entretien

6.1 Présentation de la population et du corpus recueilli

6.1.1 Caractéristiques biographiques des personnes interviewées

Sur les neuf entretiens réalisés, sept correspondent à des discours produits par des chercheur·ses ou ingénieur·es de recherche statutaires (4 femmes et 3 hommes) et deux par des chercheur·ses en formation, en cours de doctorat (1 homme et 1 femme). Les premier·ères sont considéré·es comme des expert·es (de 5 à 10 ans d'expérience dans le métier) et les seconds comme novices. Tous et toutes ont mené, ou sont en train de mener, au moins une recherche collaborative en évaluation dans des contextes nationaux issus de la francophonie. Ces chercheur·ses investissent des objets de recherche²³ hétérogènes et, à ce titre, s'inscrivent dans des idéaux-types de recherches différents (cf. tableau n°2 ci-après).

Tableau 2

Présentation des caractéristiques de la population consultée par entretien (source : autrices, 2019)

Code entretien	Sexe	Prénom ²⁴	Niveau d'expérience	Objet de recherche	Idéaltype de recherche
E1	F	Romane	Experte	Pratiques évaluatives des enseignant·es	Id1
E2	F	Leïla	Experte	Pratiques évaluatives des enseignant·es	Id1
E3	F	Sacha	Experte	Pratiques évaluatives des enseignant·es	Id1
E4	H	Romain	Expert	Pratiques évaluatives des enseignant·es	Id1
E5	H	Aubin	Expert	Évaluation de dispositif de formation/ évaluation de la démarche de RC	Id2 Id3 Id4
E6	F	Salomé	Novice	Évaluation diagnostic d'une situation	Id2
E7	H	Dimitri	Novice	Évaluation de la démarche de RC	Id4
E8	F	Pauline	Experte	Pratiques évaluatives des enseignant·es	Id1
E9	H	Stéphane	Expert	Évaluation de la démarche de RC	Id4

6.1.2 Les difficultés à mener des RCE : un fait énoncé !

Ce travail trouve son origine au sein de nos propres pratiques de recherche au travers des questionnements professionnels que nous portons. Aussi, la première interrogation que nous avons était de savoir, si au-delà de l'intérêt intellectuel qu'il est possible de lui attribuer, la question des difficultés rencontrées durant des RCE était partagée par nos collègues. Dans le prolongement des premiers résultats des questionnaires, la réponse que nous pouvons formuler à partir des discours recueillis est positive. En effet, tous et toutes ont relaté et développé le fait d'avoir rencontré plusieurs difficultés durant les RCE menées.

Il est important de préciser que ces chercheur·ses ont exprimé leur intérêt à mener ce type de démarche, pour lequel les difficultés ne représentent pas des obstacles à leur réalisation mais des enjeux à surmonter, à dépasser ou auxquels elles-ils ont dû faire face. Le plaisir et la

²³ Afin de préserver l'anonymat des personnes considérées, nous ne présentons pas précisément les objets de leurs travaux mais seulement les thématiques qu'elles étudient, au sens large, lorsqu'elles mènent des RCE.

²⁴ Tous les prénoms ont été modifiés.



satisfaction à les réaliser semblent, pour les personnes composant notre corpus, plus importants que les contraintes et les dilemmes entraînés par les difficultés rencontrées.

6.1.3 Structuration du corpus et description des discours recueillis²⁵

Au-delà de la catégorisation qui nous a servi à identifier la nature des difficultés éprouvées par les personnes interrogées (qui fera l'objet d'un développement ultérieur), il est possible de distinguer deux niveaux de difficulté. Tous et toutes s'appuient sur des recherches en cours ou passées qui présentent des difficultés : soit comme résolues et source de développement tant pour la démarche de RCE que pour la ou le chercheur·se (1) ; soit comme non résolues mais en « cours de traitement » soulevant des questions, des doutes et des tâtonnements (2). Nous avons repéré quatre des cinq types de difficultés présentés supra²⁶ :

- Les difficultés institutionnelles renvoient aux contraintes engendrées par l'institution (celle des chercheur·ses ou celle des partenaires de la RCE),
- Les difficultés méthodologiques recouvrent l'ensemble des aléas de la co-création, co-passation des outils de recueil ou co-analyse des éléments empiriques,
- Les difficultés épistémologiques correspondent aux tensions heuristiques et praxéologiques concernant les conditions de production des connaissances, que ce soit dans le rapport que les chercheur·ses entretiennent avec leur monde (académique) ou que ce soit celui qu'ils entretiennent avec le monde social,
- Les difficultés expérientielles exposent le vécu des chercheur·ses quand celui-ci est jugé difficile durant les RCE. Nous avons relevé, dans cette catégorie, les appréciations formulées en dehors des considérations factuelles liées à un des trois autres thèmes. Il s'agissait de pouvoir recueillir le ressenti de ces professionnel·les lors de la mise en œuvre de leurs démarches.

Ces quatre thématiques ont été repérées dans l'ensemble des neuf entretiens, mais toutes ne sont pas systématiquement présentes dans chacun. De plus, il est possible d'identifier une hétérogénéité dans les éléments de discours que nous avons pu relever. Le tableau 3 ci-après présente, pour chaque type de difficulté (thèmes principaux), les spécificités de chacune d'elle (sous-thèmes) qui ont émergé lors de l'analyse.

Tableau 3

Thèmes et sous-thèmes issus des entretiens (source : autrices, 2019)

Thèmes	Sous-thèmes	Entretiens
Difficultés institutionnelles	Imposition/restriction du terrain	E1, E2, E6
	Reconnaissance	E1, E2, E5, E8
Difficultés méthodologiques	Valorisation de la coproduction	E1
	Gestion du temps	E2, E5
	Référentialisation	E5, E7
	« Taille » de la collaboration	E8
	Arrêt de la RC	E2, E8
	Phase de rencontre des partenaires	E4, E9
Difficultés épistémologiques	Complexité des contextes et analyse empirique	E3
	Produire des savoirs en interdisciplinarité	E1
	Influence de l'objet <i>évaluation</i> sur la RC	E2, E4, E6, E9
	Production/réception des résultats	E1, E5
	Posture de la ou du chercheur·se	E2, E3, E4
	Production de savoirs	E5, E8

²⁵ À partir de cette sous-partie et de celles qui suivent, nous incitons les lecteur·rices à consulter le fichier « annexes » (annexe B) pour accéder au détail de l'analyse thématique des entretiens.

²⁶ La thématique « difficulté théorique » n'a pas été relevée dans les discours recueillis. Elle renvoyait aux empêchements liés à des cadres préétablis trop restrictifs ou non adaptés aux contextes étudiés dans le cadre de RCE.



Difficulté expérientielle	Solitude à mener la RCE	E3
----------------------------------	-------------------------	----

Chaque thème et sous-thème ont fait l'objet d'une recension permettant de les quantifier, au regard de l'ensemble des thèmes et sous-thèmes présents dans le corpus. Ainsi, il est possible d'affirmer que les difficultés méthodologiques et épistémologiques ont été celles les plus mentionnées (présentes dans 8 entretiens sur 9)²⁷, suivies des difficultés institutionnelles (5/9) et expérientielles (2/9).

De plus, les entretiens présentent une (E7), deux (E4, E6 et E9), trois (E1, E2, E3 et E5), voire quatre difficultés (pour E8) différentes en leur sein. Les thèmes, eux, ne sont pas toujours abordés de façon identique par les chercheur·ses. En effet, certains sont partagés par plusieurs d'entre elles-eux quand d'autres sont plus spécifiques à l'un·e d'entre elles-eux.

6.2 Des difficultés isolées

Cette première partie regroupe des difficultés énoncées, chacune, par une chercheuse différente. Toutes trois – Pauline (E8), Romane (E1) et Sacha (E3) – sont expertes et partagent le même objet de recherche. Elles étudient les pratiques évaluatives des enseignant·es (Id1). Le tableau 4 ci-dessous présente les sous-thèmes qui leur sont propres.

Tableau 4

Sous-thèmes traités par une seule chercheuse à la fois (source : autrices, 2019)

Thèmes	Sous-thèmes	Entretiens
Difficultés méthodologiques	Valorisation de la coproduction	E1
	« Taille » de la collaboration	E8
	Phase de rencontre des partenaires	E8
	Complexité des contextes et analyse empirique	E3
Difficulté épistémologique	Produire des savoirs en interdisciplinarité	E1
Difficulté expérientielle	Solitude à mener la RCE	E3

6.2.1 Des difficultés méthodologiques : créer les conditions de la collaboration, valoriser et saisir la complexité du contexte des RCE

Les difficultés d'ordre méthodologique pointées par ces chercheuses ciblent différents niveaux de la collaboration : sa création à travers la constitution du groupe de partenaires (taille du groupe et phase d'approche), la valorisation de chaque acteur·rice une fois la RCE terminée et la prise en compte de la complexité de cet environnement (RCE) dans les analyses.

Pauline (experte, Id1) mentionne tout d'abord la taille du groupe de partenaires : « On avait un groupe trop important en termes de nombre et donc avec une difficulté d'écoute partagée [...] » (E8). Cette étape de création des conditions de la collaboration par la taille du groupe – composé dans ce cas par des enseignant·es – a été un frein au bon démarrage de la démarche. Ici, Pauline insiste sur l'importance de la mise en place d'un contexte propice à la construction de ce que nous nommons « le tiers-espace socio-scientifique » (Marcel, 2010), conditionné par la taille du groupe. Il n'est fait mention qu'une seule fois de cette difficulté dans l'ensemble de l'entretien. Pauline la présente comme dépassée et l'associe à sa première expérience de RCE. Elle aborde ensuite le rapport de l'équipe de recherche aux partenaires de la RCE dans la phase d'approche : « [...] il nous a fallu plus d'un an pour établir un contact tout à fait positif pour lancer notre projet.

²⁷ À l'exception de l'entretien E6 pour les difficultés méthodologiques et de l'entretien E7 pour les difficultés épistémologiques.



Ce qu'on n'avait pas du tout anticipé initialement » (E8). Dans cet exemple, mentionné une seule fois dans tout l'entretien, il s'agit aussi d'un retour sur la première expérience de RCE. Ici, à travers le témoignage de cette longue mise en contact, il est possible de repérer la phase de rencontre comme l'entame du processus de légitimation (Aussel et Gurnade, 2014) de la sphère de la recherche auprès de la sphère sociale (ici professionnelle) ; autrement dit, de la création de rapports de confiance nécessaires au démarrage de la RCE. La difficulté a été pointée comme résolue et une source de développement pour les RCE qui ont suivies. D'un point de vue plus général, nous nous demandons – au-delà des apports de la littérature scientifique concernant les RC et plus particulièrement les RCE – quels sont les processus d'apprentissages des chercheur·ses des RCE ? Cet entretien pointe un apprentissage par l'expérience (ou expérimentation au sens de Piaget) et confrontation au terrain.

Romane (experte, Id1) présente, dans son cas, la difficile valorisation des efforts de communication de chacun des acteur·rices d'une RCE. Elle met en avant le développement d'un « langage de médiation » considéré comme indispensable au travail de collaboration, mais non transposable dans aucune des communautés respectives :

[...] et ça veut dire que ça ne suffit pas après pour communiquer dans la communauté professionnelle de référence parce qu'on a construit ce langage ensemble et qu'il n'est pas directement entendable par les enseignants qui n'ont pas participé. Et puis, en même temps, si tu veux, ce sont des concepts qui ne tiennent pas non plus la route dans l'écrit au plan scientifique. Donc, pour moi, alors, c'est un langage de médiation. (E1)

Cette difficulté est relevée et étayée à trois reprises dans le discours de la chercheuse. La question de la création d'un langage commun suscite des réflexions touchant à la validation et à la diffusion des savoirs au plan scientifique ainsi qu'à leur acceptation et appropriation au plan social (dimension professionnelle ici). Ainsi, au-delà de l'aspect méthodologique, il y a là un enjeu de reconnaissance pour l'ensemble des acteur·rices qui prennent part à ce type de démarche.

Enfin, les propos tenus par Sacha (experte, Id1) mentionnent les RCE comme des contextes permettant l'accès à des situations et des éléments empiriques plus complexes et denses que d'autres situations de recherche. La difficulté mise en avant correspond à la prise en compte d'un point de vue théorico-méthodologique de cette dimension empirique :

[...] là encore, c'est aussi pour moi un problème méthodo [...]. Je sens qu'il y a des dimensions que je ne toucherai pas, quoi, que je fais bouger, que la RC fait bouger mais que, euh... je ne peux pas attraper avec mes cadres [...]. (E3)

Sacha exprime ici l'idée d'un frein, d'une incapacité – « *pour le moment* » dit-elle – de prendre en compte, du point de vue de l'analyse, l'ensemble des transformations engendrées par les RCE (qui correspondent au niveau de développement professionnel des acteur·rices visé par les RC). Cette difficulté mentionnée, à une seule reprise, est considérée comme un enjeu à dépasser par la chercheuse.

6.2.2 Une difficulté épistémologique : produire des savoirs en interdisciplinarité

Cette difficulté soulevée dans l'entretien de Romane (experte, Id1) s'inscrit dans un contexte où l'objet de recherche est présenté comme étant en « expansion académique » (E1). La chercheuse mentionne qu'il est davantage appréhendé, ce qui entraîne la possibilité de collaborer avec des collègues chercheur·ses (en plus des partenaires habituels). S'il était attendu par l'interviewée, le développement de nouveaux cadres d'analyse ou de nouvelles façons



d'investiguer les pratiques évaluatives, elle identifie *a contrario* des tensions, voire des replis théoriques peu favorables *in fine* au développement de la Science.

« [...] Et puis, ben, dans l'opérationnalisation, c'est extrêmement compliqué parce qu'il y a les enjeux académiques de territoire qui, à mon avis, sont extrêmement difficiles à régler comme ça, facilement » (E1). Romane présente donc la collaboration interdisciplinaire comme un défi à relever. Cette difficulté est pointée à trois reprises par la chercheuse et ne semblait, au moment où nous l'interrogeons, pas présenter de signe de dépassement.

6.2.3 Une difficulté expérientielle : conduire seule sa démarche

Sacha (experte, Id1) a exprimé un niveau de difficulté lié au rapport intime que la ou le chercheur·se entretient avec à « sa » démarche de recherche. Tout d'abord, il est fait mention de la solitude à mener ce type de démarche qui, selon elle, renforce l'ensemble des difficultés évoquées : « [...] en fait, c'est trop énorme. Comme je suis toute seule, je ne peux pas » (E3).

Ou encore : « [...] c'est le fait d'être seule à la mener cette recherche, du coup ben, je suis moi avec moi et mes interrogations euh, ben je me les garde (rires) » (E3). Elle reviendra trois fois durant l'entretien sur ce point qui semble être prégnant dans sa réflexion, sur la façon qu'elle a de mener ce type de recherche. C'est le seul témoignage que nous avons recueilli présentant une actrice isolée pour conduire ce type de démarche.

6.3 Vers des difficultés partagées

Cette seconde partie rassemble des difficultés communes à plusieurs chercheur·ses, ce qui renforce leur poids vis-à-vis de celles présentées précédemment. Il s'agit de difficultés institutionnelles, méthodologiques et épistémologiques ; chacune est composée respectivement de 2, 3 et 5 sous-thématiques (cf. tableau 5 ci-dessous). Nous présenterons dans la suite de l'article – pour chacune d'elles – leur poids, exprimé en pourcentage, qui indique le rapport du nombre d'occurrences relevés pour la sous-thématique par chercheur·se, au regard du nombre total d'occurrences de la même sous-thématique.

Tableau 5

Sous-thèmes traités par plusieurs chercheur·ses à la fois (source : autrices, 2019)

Thèmes	Sous-thèmes	Entretiens
Difficultés institutionnelles	Imposition/restriction du terrain	E1, E2, E6
	Reconnaissance	E1, E2, E5, E8
Difficultés méthodologiques	Gestion du temps	E2, E5
	Référentialisation	E5, E7
	Arrêt de la RC	E2, E8
Difficultés épistémologiques	Production/réception des résultats	E1, E5
	Influence de l'objet <i>évaluation</i> sur la RC	E2, E4, E6, E9
	Posture de la ou du chercheur·se	E2, E3, E4
	Production de savoirs	E5, E8

Comme le présente le tableau 5, tous et toutes les chercheur·ses interrogé·es sont présent·es dans cette partie (et avec elles·eux l'ensemble des idéaux-types de recherche).

6.3.1 Liens contraints institutionnellement avec les terrains

Cette sous-thématique de difficultés, de type institutionnel, a été mentionnée une fois dans l'entretien de Romane (experte, Id1), une fois dans celui de Leila (experte, Id1) et une fois dans



celui de Salomé (experte Id2). La sous-thématique compose 5%²⁸ du corpus ici analysé. Ces trois chercheuses exposent des rapports institutionnels venant compliquer le partenariat de la RCE.

Il peut s'agir de l'accès au terrain dépendant pour partie des institutions (autant celles des chercheur·ses que celle des enseignant·es) : « [...] on a dû accepter des impositions [...] pour avoir à disposition les enseignants pour y participer [...] » (E1). La citation met en avant la négociation conduite en amont de la RCE avec les décideur·ses institutionnel·les qui a entraîné des adaptations du projet (ici, le choix des disciplines enseignées prises en compte dans la RCE).

Le rapport aux établissements peut-être plus souple et ne pas entraîner une adaptation de la méthode mais induire toutefois un effort à fournir de la part de l'équipe de recherche pour parvenir à investir le terrain souhaité, comme le raconte Leïla (experte, Id1) :

Par exemple dans la RC, la deuxième, il y a un établissement qui était très soutenant [...] alors que dans l'autre établissement les enseignants, ben non, [...] même le rectorat ne voulait pas que j'aille la [la RC] faire là-bas. Tu vois, à cause de la cheffe d'établissement, pour te dire [...]. (E2)

Enfin, des rapports au terrain compliqués ont été évoqués par Salomé (novice, Id2) présentant une forme de restriction : un accès limité aux éléments empiriques nécessaires au bon déroulement de la RCE :

J'ai eu des problèmes pour accéder aux données. La culture du secret est omniprésente dans ce milieu. Accéder aux données a été un vrai problème car ils ne voulaient pas montrer des choses négatives, des choses cachées depuis longtemps. (E6)

Dans les trois sous-thèmes abordés, nous pouvons constater une pugnacité forte face aux résistances rencontrées dans la conception (E1) ou l'opérationnalisation (E2 et E6) de la RCE. Toutes trois partagent le fait de « lutter » pour accéder au terrain souhaité.

6.3.2 Reconnaissance inégale de la démarche et de la production des savoirs par les institutions académiques

La question de la reconnaissance est aussi une difficulté d'ordre institutionnel. Elle a été soulevée par Romane (experte, Id1), Aubin (expert, Id2, 3 et 4) et Pauline (experte, Id1). Elle représente 11,5% du corpus des difficultés partagées (cf. fichier « annexes », annexe C).

La validation institutionnelle, par le biais de la commission éthique, a été présentée par Romane comme un frein à la reconnaissance de ce type de démarche. Toutefois, cette étape n'est pas mentionnée comme un obstacle à part entière :

[...] en fait, nos RC sont de moins en moins acceptées. Elles passent très difficilement le filtre de la commission d'éthique. [...] comme les règlements des commissions d'éthique, en termes d'intégrité scientifique, de propriété, mais aussi de protection des personnes ne sont pas encore pensés pour ce type de recherche, on a énormément de peine à les faire accepter [...]. (E1)

Aubin (expert) aborde, dans ses travaux, l'évaluation comme un objet de recherche (Id1) mais aussi comme une démarche pour développer des connaissances sur un objet ou sur l'évaluation elle-même (Id3 et 4). Dans le cas de la reconnaissance institutionnelle, il ne distingue pas d'influence relative à un des idéaux-types ; il l'aborde de façon globale : « Peut-être que le point le plus périlleux, c'est le point... de la reconnaissance institutionnelle par la communauté

²⁸ Ce pourcentage a été calculé à partir des données présentées dans le fichier « annexes » (annexe C). Il s'agit, dans ce cas, de 3 occurrences sur un total de 61 (qui correspond uniquement à celles en lien avec les difficultés partagées analysées dans cette partie – 5.4 – de l'article).



scientifique et de la question des résultats [...] » (E5). Le chercheur, ici, cible la diversité des résultats produits dans le cadre des RCE qui ne trouvent pas toujours un support d'édition scientifique et une « *valorisation institutionnelle* » (E5).

Ce propos peut être complété par ceux de Pauline (experte, Id1), qui souligne ce manque de reconnaissance à travers l'absence de standard permettant un système d'affiliation : « Bon voilà, on continue à publier les résultats des différents groupes, mais avec parfois une difficulté à se référer à des recherches qui ont, par exemple, un design proche auquel on pourrait se raccrocher » (E8).

Le manque – voire l'absence – de reconnaissance institutionnelle est abordé ici sous différents aspects qui traduisent à la fois des obstacles à surmonter, tant au démarrage des RCE qu'à leur aboutissement dans la diffusion et la capitalisation des savoirs coproduits.

6.3.3 Gestion des contraintes temporelles

Avec cette sous-thématique, nous quittons les difficultés de type institutionnel pour aborder celles de type méthodologique. La question du temps fait partie des trois plus importantes sous-thématiques du corpus des difficultés partagées (15%). Aussi, il est d'autant plus important de mentionner qu'elle a été exprimée par seulement deux chercheur·ses. Pour Leïla (experte, Id1) dont c'est le sous-thème le plus important – 7 occurrences sur 19 au total pour cet entretien – les tensions entre différentes temporalités sont mises en exergue :

- Temps institutionnel (celui de la négociation de l'accès au terrain),
- Temps de la collaboration (mise en place du cadre de travail et sa réalisation),
- Temps du traitement des données (retranscription d'entretiens par exemple),
- Temps de l'analyse de données,
- Temps de communication des résultats,
- Temps de l'écriture scientifique.

Ces moments spécifiques de la RCE percutent, selon la chercheuse, le reste de son temps de travail (pédagogique, administratif, etc.) ainsi que ceux de ces partenaires.

Pour Aubin (expert, Id2, 3 et 4), la temporalité est aussi un sous-thème qui revient à plusieurs reprises dans l'entretien sans toutefois occuper une place aussi déterminante que précédemment (3 occurrences sur 11). Il est important de préciser le contexte d'énonciation. Dans ce cas, la question de la gestion du temps intervient au cœur de RCE qui n'ont pas pour objet spécifiquement l'évaluation. Celle-ci étant convoquée comme démarche au cœur de la RCE, il s'agit précisément d'évaluer la RCE (idéaltypique 4 évoqué *supra*). Cette approche – considérée comme émergente – n'a pas encore de repères méthodologiques et ne peut, selon ce chercheur, présenter les mêmes caractéristiques qu'une RCE visant à produire un dispositif d'évaluation (idéaux-types 2 et 3), au risque d'absorber tout le temps et l'énergie de l'équipe :

[...] la commande n'était pas évaluative. La commande contenait de l'évaluation mais souvent un peu implicite, quoi, ce qui fait qu'on ne déploie pas une armada comme un travail de référentialisation. Ça demande, enfin, c'est un travail énorme euh, si on n'a pas cette commande et je crois que là c'est peut-être une difficulté [...]. (E5)



6.3.4 Processus de référentialisation difficile à mettre en œuvre dans l'évaluation des RCE

Cette sous-thématique représente 6,7% du corpus analysé (cf. fichier « annexes », annexe C) ; elle est spécifique à l'évaluation de la démarche de RC (idéaltypé 4) et a été mentionné par deux chercheurs.

Aubin (expert, Id2, 3 et 4) aborde dans la continuité du sous-thème précédent – la gestion du temps – l'opérationnalisation de l'évaluation d'une RCE (2 occurrences sur 11) mentionnant la référentialisation, c'est-à-dire la mise au jour des référents et critères évaluatifs à prendre en compte dans le cas de l'évaluation d'une RC. Après la faisabilité, le chercheur vise la mise en œuvre de cette perspective évaluative :

[...] on est à mon avis à la préhistoire ; on est à la préhistoire de faire de l'évaluation de la [RC] parce que c'est encore plus compliqué, à mon avis, que l'enseignement-apprentissage parce qu'il n'y a pas un seul type. Il y a une équipe, il y a des gens qui ont des statuts différents, il y a des choses qui sont dites [...]. (E5)

Cette idée est poursuivie par Stéphane (expert, Id4), dont c'est le seul élément mis en avant dans son discours en termes de difficultés (2 occurrences sur 2). Dans la même orientation, il mentionne :

Là où ça va être plus compliqué, c'est pour intégrer ce qu'on veut évaluer, théoriquement, voilà. C'est comme une théorisation de la [RCE] et ça l'intègre dans un schéma évaluatif. C'est là, je trouve, qu'il y a des difficultés. (E7)

6.3.5 Difficultés à clore une RCE

La difficulté à identifier la fin d'une RCE (6,7% du corpus analysé) a été évoquée par deux chercheuses. Dans leur entretien respectif, Leïla (experte, Id1) va en faire mention 3 fois (sur 19 occurrences) et Pauline (experte, Id1) une fois (sur 7 occurrences).

Toutes deux mettent en avant le potentiel de renouvellement de ces démarches qui rend incertain et délicat la décision de les terminer.

Là, c'était la question, tu vois, si on est sur cette question du temps et des phases... Et puis, il y a la phase de la fin de la recherche ; elle se termine quand ? » ; « [...] mais avec ces enseignants, qu'est-ce qui fait que c'est terminé ou pas ? (E2)

Pauline va ajouter une dimension éthique à son questionnement vis-à-vis de la dimension formative que ces RCE peuvent recouvrir :

[...] la difficulté, c'est d'arrêter... de réunir le groupe de recherche parce qu'en fait, eux, continuent à être demandeurs... Il ne faut pas localiser et faire des experts d'une quinzaine de personnes alors qu'on a des milliers de personnes à former [...]. (E8)

6.3.6 Questionnements sur la production-réception des résultats

Cette sous-catégorie (8,3% du corpus) ouvre la thématique des difficultés épistémologiques. Elle est portée par Romane (experte Id1) et Aubin (expert, Id2, 3 et 4) qui développent des propos distincts. Romane présente une limite au travail collaboratif dans l'analyse des données produites uniquement par la ou le chercheur·se (2 occurrences sur 16) et Aubin questionne l'influence des résultats – dans le cas de RCE correspondant particulièrement aux idéaux-types 2 et 3 – sur les



contextes investigués (3 occurrences sur 11). Ces éléments recouvrent, de façon complémentaire, la portée des résultats dans ce type de démarche.

Romane pointe donc la spécificité de chaque acteur·rice au sein d'une RCE et *a fortiori* celle de la ou du chercheur·se, notamment dans sa production conceptuelle. En effet, celle-ci ne se construit pas uniquement « avec » – dans le tiers-espace socio-scientifique créé pour la RCE – mais parfois en dehors, c'est-à-dire après la RCE. La temporalité ainsi que la relative autonomie de la production scientifique sont interrogées dans ce qu'elles peuvent susciter comme sentiment de décalage chez les partenaires qui risquent ne pas reconnaître le travail mené ensemble :

[...] en fait, les enseignants ne s'y reconnaissent plus parce qu'il y a eu une telle transformation entre cette analyse et ce qu'on a fait après en tant que chercheur que, là, ils pourraient se sentir dépossédés du truc parce qu'on a été au-delà, si tu veux, de ce qu'on a pu collectivement partager. (E1)

Pourtant, la chercheuse affirme la nécessité de cette étape de construction conceptuelle comme plus-value (expertise) et caractéristique du travail des chercheur·ses qui permet le dévoilement de processus difficiles à exposer dans le cadre du collectif dans ce qu'ils peuvent comporter comme menace(s) de son équilibre.

Aubin interroge, pour sa part, la portée normative des résultats produits dans le cas d'une RCE : « [...] il me semble qu'il ne faut pas que notre production de recherche se transforme en système de prescription [...] » (E5). Il indique que la co-construction de référentiels d'évaluation dans le cas de co-production de dispositifs évaluatifs au sein de la RCE (Id2 et 3) pourrait présenter le risque de « *contribue[r] à rigidifier les environnements* » (E5). Il explique son propos, mentionnant l'importance de la souplesse de ces référentiels et pointe l'enjeu de ne pas participer malgré sa volonté à bâtir des systèmes de normalisation non-souhaités. De plus, le chercheur questionne directement l'autonomie des résultats une fois que ceux-ci ont été produits et remis aux commanditaires et/ou partenaires de la RCE. Aubin aborde ainsi la vie des résultats de la RCE après le départ des chercheur·ses.

Les discours de ces deux chercheur·ses font état de difficultés en cours qui n'ont pas été résolues mais participent du positionnement et de l'identité du chercheur ou de la chercheuse en Sciences de l'éducation et de la formation (E1) et des risques d'instrumentalisation de leurs productions (E5).

6.3.7 L'influence pesante de l'évaluation sur la conduite de la démarche de RCE

Cette sous-thématique de difficultés épistémologiques est la plus importante de notre corpus (21,7%). Elle a été mentionnée par 5 chercheur·ses (E2, E3, E4, E6 et E9).

Leïla (experte, Id1) présente l'influence de l'objet évaluation sur les rapports au terrain. Sont pointés, dans cet entretien, les appréhensions des partenaires quand le sujet de l'évaluation est au cœur de la RC. L'évaluation, du point de vue de l'interviewée, est perçue par les partenaires comme un sujet source de tension : « [...] mais, par exemple, pour les enseignants, c'était très clairement cette difficulté au départ de... d'être dans une démarche d'analyse, euh... qui était perçue comme de l'évaluation jugeante, quoi. Pour certains » (E2).

Sacha (experte, Id1) aborde, au début de son entretien, cette difficulté :



[...] ça demande en fait de... oui, en tout cas, d'anticiper sur des... résistances auxquelles j'ai été confrontée. Ce qui fait que quand je programme mes séances... et bien... je dois penser à ça, quoi, et je suis persuadée que c'est du fait que je touche à l'évaluation, quoi. (E3)

La chercheuse explique qu'elle est obligée de proposer un cadre qui permette aux enseignants des s'exprimer de manière détournée sur leur activité à partir d'un dispositif présentant des pratiques issues d'un corpus décontextualisé. Dans ce cas, le propos développe l'idée que l'évaluation touche à l'intime professionnel et de ce fait qu'il est difficile pour les partenaires de le dévoiler. A travers ce témoignage, il est possible de retrouver la peur du jugement qui avait été relevée dans l'entretien E2.

Romain (expert, Id1) met principalement en avant cette difficulté dans son entretien (4 occurrences sur 7) :

[...] j'ai découvert ce côté très, très... personnel, ouais, vraiment quelque chose qui touche complètement le... à l'individu quand on parle d'évaluation et quand on parle de la façon dont le prof évalue ses élèves, c'est vraiment quelque chose qui n'est pas, dont je n'avais pas conscience [...]. (E4)

Salomé (novice, Id2) présente, pour sa part, l'influence que l'objet de recherche « évaluation » (3 occurrences sur 4) peut avoir sur un démarrage d'une RCE, lorsque celle-ci vise la co-production d'un dispositif d'évaluation afin de développer des connaissances sur l'objet évalué (Id3) : « Il faut déconstruire les préjugés, accompagner complètement et tout le temps, en explicitant la finalité de l'évaluation, comment on va la mettre en place. Il faut rassurer et rassurer encore » (E6).

Stéphane (expert, Id4), enfin, expose l'idée que la participation des partenaires à l'activité évaluative peut être synonyme de prise de risque :

[...] moi, je pense qu'il y a une difficulté mais qui est liée au caractère subversif de l'évaluation, euh, c'est-à-dire qui dit des choses sur ce qui s'est passé et donc qui peut être bridée du côté des acteurs qui ne veulent pas se mettre en danger ou qui hésitent, etc. (E9)

Tous et toutes, à travers des contextes de RCE différents, mettent en avant le poids que l'évaluation en tant qu'objet de recherche peut avoir comme influence sur le lien entre la ou le chercheur·se et son terrain. Elles et ils exposent les efforts à consentir pour rassurer les partenaires et ainsi permettre à la RCE d'avoir lieu. Tous les idéaux-types de recherche sont ici représentés, excepté le troisième (Id3 : coproduire un dispositif d'évaluation pour développer des connaissances sur la démarche évaluative).

6.3.8 Questionnements sur la posture de la ou du chercheur·se

En tant que deuxième sous-catégorie la plus importante de notre corpus (20%), la posture de la ou du chercheur·se a été abordée seulement par 3 personnes (E2, E3 et E4), mais, à de nombreuses reprises (respectivement 5/19, 5/11 et 4/7 des occurrences présentes dans ces entretiens).

Leïla (experte, Id1) pose la question du cadrage et donc de l'encadrement de ce type de démarche de RCE : « (...) est-ce que le chercheur est le chef du projet ? » (E2). Ici, par ses interrogations, elle souligne une incertitude qui peut entraîner une certaine confusion des rôles et donc un inconfort en tant que chercheur·se dans ce type de démarche.

[...] bien qu'il y ait une émancipation des acteurs au sein de la RC, [...] qu'il y ait cette prise en charge quoi, mais bon, il peut il y avoir un déficit de cadrage... Et de qui doit venir le cadrage ? (E2)



Sacha (experte, Id1) questionne, dans ce cas, la « *bonne* » distance à trouver avec les partenaires de la RC : « [...] La difficulté c'est de garder une distance qui... qui soit... qui soit scientifiquement et personnellement constructive » (E3). On peut rapprocher ce thème de celui évoqué dans l'entretien précédent à propos de l'encadrement de la RCE. Ici, il s'agit de l'équilibre à trouver entre *proximité* (proposer un contexte de confiance et convivial) et de *distance* (maintien du cadre professionnel et non amical) qui semble être un enjeu à relever.

De plus, Romain (expert, Id1) explique, dans une RCE, que l'équipe de recherche a dû repenser sa façon de se présenter aux partenaires afin de clarifier sa posture et ses objectifs vis-à-vis de l'objet d'étude qu'il qualifie de « *sensible* » :

[...] on est rentré à la maison en disant : oups, qu'est-ce qui se passe ? Et donc on a réfléchi à la façon de se présenter et de travailler avec les équipes, vraiment, et de ce fait, ben, avec les autres équipes, on s'y est certainement mieux pris [...]. (E4)

Dans le cas des difficultés évoquées par ces trois chercheur·ses, une semble résolue (la présentation aux partenaires) lorsque les deux autres paraissent encore d'actualité et entraîneront certainement des questionnements pour d'autres RCE à venir (cf. le cadrage et la bonne distance). Ici, les trois protagonistes conduisent leurs travaux dans des RCE de type Id1 uniquement (c'est-à-dire de co-analyse d'un objet en rapport avec l'évaluation).

6.3.9 Difficultés à valoriser les savoirs produits

Cette dernière sous-thématique a été évoquée par 2 chercheur·ses (5% du corpus analysé) et évoque les productions des RCE.

Aubin (expert, Id 2, 3 et 4) met ainsi en avant les validités – interne et externe – de cette production scientifique :

Donc, du côté de la recherche scientifique, je crois qu'une des faiblesses [...] je crois que nos recherches ne travaillent pas sur des objets qu'on approfondirait [...]. Il y a des choix qui produisent des effets et, parmi ces effets, un des effets les plus, sans doute, marquant, c'est par rapport à des canons de production scientifique. On a du mal à rentrer dedans. Enfin moi, j'ai pas trouvé [...]. (E5)

Pauline (experte, Id 1) – dont on retrouve des similitudes avec les propos de l'entretien E5, qui sont liées aux contextes des RC et à leur influence tant dans la production que dans la diffusion des savoirs (publications) – met en avant l'écart entre les standards, les attendus de la recherche traditionnelle et les conditions de production des RCE qualifiées d' « alternatives » (E5).

[...] et là, la difficulté c'est effectivement de voir comment est-ce qu'on peut traduire ça dans des revues scientifiques qui sont considérées – en tout cas dans mon université, comme dans d'autres – comme étant hautement validées scientifiquement [...]. Et puis parce qu'au niveau méthodologique, il faut qu'on évolue davantage au niveau des outils méthodologiques partagés entre différents chercheurs de RC pour effectivement pouvoir avoir des repères par rapport à ça. (E8)

6. Des éléments conclusifs

Cette dernière partie est présentée sous la forme de huit propositions reprenant les principaux résultats des deux enquêtes réalisées, de manière à proposer une approche globale et



transversale. Nous rappelons que les techniques de recueil de données choisies ont été le questionnaire (enquête n°1) et la grille d'entretien (enquête n°2). Nous spécifierons donc à quel type de recueil de données renvoie chacune des propositions citées, ce qui devrait alors permettre aux lecteur·rices de se reporter à la partie de l'article qui y correspond *supra*. Les points saillants sont exprimés sous la forme de grandes tendances, au regard de la taille limitée de nos deux échantillons, notre objectif n'étant pas de généraliser mais seulement d'organiser de manière synthétique les résultats obtenus. Des éléments de réflexion sont insérés au fur et à mesure du texte et intégrés dans les différentes propositions.

Proposition 1 : Le thème « difficultés des RCE » n'est pas une idée factice et constitue bien un sujet de recherche empiriquement parlant, comme les deux enquêtes l'ont montré, même si, au premier abord, il n'est jamais facile pour des « universitaires » de reconnaître qu'elles et ils ont éprouvé des difficultés dans les recherches auxquelles elles et ils ont participé ou qu'elles et ils ont conduites. Ces difficultés souvent perçues comme des obstacles à dépasser ne sont pas négativement vécues et représentent parfois une source de développement professionnel.

Proposition 2 : On note cependant une variabilité des réponses des enquêté·es en fonction des questions posées, ce qui tend à montrer que cette problématique n'est qu'émergente, qu'elle est peu stabilisée et que plusieurs types de facteurs sont susceptibles de la faire évoluer : le facteur expérientiel (le fait de pointer des difficultés, les exprimer, les interpréter ou envisager déjà des solutions renvoie à des ressentis très différents), le facteur temporel (les difficultés ne sont pas appréhendées de la même manière selon une approche rétrospective ou prospective), le facteur contextuel (qui permet de gommer ou de renforcer les aspérités des problèmes vécus ou en cours de l'être), pour l'essentiel. Cette proposition vaut pour les deux types d'enquête réalisées et plus particulièrement pour le questionnaire puisque les réponses aux questions fermées notamment étaient en partie induites par la formulation proposée.

Proposition 3 : L'interprétation des résultats nécessite de s'intéresser à ce qui est parfois plus dans les marges, les creux, les non-dits que dans ce qui est majoritaire ou très visible, au regard du sens qui est d'abord donné au terme de « difficultés » et, ensuite, des résistances des répondant·es à exprimer certaines d'entre elles, dans un contexte d'enquêtes donnant lieu à une publication de surcroît. Là également, cette remarque s'applique aux deux types d'enquête menés. Ce qui interroge la méthodologie, au sens large du terme, à développer sur le sujet étudié. Un paradigme constructiviste, pluraliste et qualitatif semble tout de même plus adapté pour permettre d'accéder aux difficultés dans une RCE et de les analyser.

Proposition 4 : Les répondant·es ont éprouvé des difficultés à se positionner à l'interrelation des RC et de l'évaluation pour compléter le questionnaire ainsi qu'à expliciter qualitativement leurs réponses (*via* le questionnaire ou l'entretien). « L'exercice » demandé – l'analyse critique des difficultés rencontrées dans des RCE – reste intellectuellement une gageure. Des difficultés existent à ce niveau-là également, donc pas seulement dans les pratiques réelles de RCE mais également dans l'analyse de ces dernières ; le problème ne se limitant pas à l'utilisation de tel ou tel outil de recueil de données, même si cela joue nécessairement un rôle dans l'accès à l'information.

Proposition 5 : Les difficultés repérées à travers l'analyse des réponses au questionnaire, quand elles le sont, concernent principalement le domaine partenarial, méthodologique et épistémologique, comme si le fait d'intégrer la problématique évaluative dans les RC renforçait les problèmes liés aux relations et contractualisations à établir entre acteur·rices et partenaires ainsi que les problèmes de mesure liés à la méthodologie spécifique de l'évaluation ; ces problèmes de mesure pouvant nuire d'ailleurs à la dynamique partenariale.



Proposition 6 : Les difficultés repérées à travers l'analyse des entretiens, quand elles sont énoncées, concernent d'abord le domaine méthodologique (7 difficultés différentes repérées dans les entretiens) et épistémologique (5 difficultés), ensuite institutionnel (2 difficultés) et enfin expérientiel (1 difficulté). À partir du discours de ces neuf chercheur·ses, il est possible de cibler deux résultats :

- Certaines difficultés énoncées semblent spécifiques aux collègues menant leurs travaux dans l'idéaltype 1 de recherche visant la co-analyse d'un objet en rapport avec l'évaluation (pratiques évaluatives, dispositif d'évaluation, politique d'évaluation, etc.). Il s'agit tout d'abord de l'arrêt de la RCE (difficulté méthodologique) et celle relative à la posture des chercheur·ses (difficulté épistémologique). L'influence de l'idéaltype dans l'identification de ces difficultés pourrait venir de la visée transformative choisie au sein de ces RCE qui se caractérisent par un volet formation et ainsi un rapport chercheur·ses/partenaires particulier.
- L'influence de l'objet de recherche *évaluation* sur la conduite de RC semble partagé par la quasi-totalité des idéaux-types de recherche présents au sein de notre corpus (excepté l'idéaltype 3).

Proposition 7 : Les réponses des enquêté·es, recueillies par questionnaire ou entretien, sont fortement liées aux différents environnements institutionnels, professionnels et scientifiques dans lesquels elles et ils exercent leurs activités, en lien avec des cultures spécifiques en termes de RC et d'évaluation dans leurs milieux d'appartenance. Un processus de pédagogisation relatif à la difficulté (son expression, son interprétation, son dépassement) lui donnera nécessairement un statut différent, par exemple, comparativement à un environnement plus hiérarchisé où le culte de la performance prévaudrait, même de manière implicite.

Proposition 8 : Selon une approche plus praxéologique et prospective, les enquêté·es expriment deux types d'attentes : la mise en œuvre d'actions de formation spécifiques sur ce sujet de la RCE et une meilleure reconnaissance de ce type de recherche par les instances évaluatives de la communauté universitaire. Ce dernier point est sensible et touche à des enjeux institutionnels internes propres au fonctionnement politique de la recherche. Les deux enquêtes réalisées rendent compte de ces résultats.

Pour terminer, nous dirions que mener des recherches sur les difficultés des chercheur·ses engagé·es dans des RC ayant trait à l'évaluation nécessite d'appréhender la réalité avec humilité et vigilance – épistémologique et méthodologique – car l'objet étudié n'est pas facilement repérable, observable, mesurable et finalement réductible à une seule logique, comme les premières propositions ci-dessus l'indiquent.

Cette approche par les difficultés, qui part initialement d'un constat plutôt négatif, peut conduire à des considérations plus positives et émancipatrices pour les acteur·rices impliqué·es, à la condition que ces difficultés donnent lieu à une analyse critique, laquelle permettra de faire évoluer conceptions et pratiques relatives à la RCE. L'analyse critique constitue un apprentissage en soi et nécessite des moyens institutionnels et fonctionnels pour qu'elle se réalise effectivement et pertinemment, ce qui peut rester encore de l'ordre de l'aléatoire dans certains établissements ou équipes de recherche.

Notons que, dans nos enquêtes, l'inventaire des difficultés a concerné plus le domaine strictement de la recherche collaborative (cf. les difficultés d'ordre partenarial) ou alors celui strictement de l'évaluation (cf. les difficultés méthodologiques) et plus rarement les deux en même temps. L'articulation entre RC et évaluation, sous des formes diverses, reste donc un objet qui garde tous ses non-dits et qu'il faudrait continuer à investiguer par conséquent.



Références

- Abraham, M., & Purkayastha, B. (2012). Making a difference : Linking research and action in practice, pedagogy, and policy for social justice: Introduction. *Current Sociology*, 60(2), 123-141. <https://doi.org/10.1177/0011392111429215>
- Asloum, N. et Guy, D. (2017). La recherche collaborative en éducation et formation, instrument ou enjeu éthique de la recherche ? *Phronesis*, vol. 6 (1), 74-87. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2017-1-page-74.htm>
- Aussel, L. (2015). Les enjeux d'une évaluation commanditée. Immersion au sein d'une recherche-intervention en sciences de l'éducation. *Formation Emploi*, (129), 85-105.
- Aussel, L., et Gurnade, M.-M. (2014). Les enjeux des écrits de la recherche-intervention en doctorat. In R. Bonasio et I. Fabre (dir.), *Écriture scientifique : entre dimension individuelle et dimension collective* (p. 165-187). Paris, France : L'Harmattan.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bedin, V. (2011). Les recherches en éducation localement commanditées : un champ de formation pour les responsables politiques et socio-éducatifs, une reconnaissance scientifique à construire au sein de la discipline. Dans B. Fraysse (dir.), *Les sciences de l'éducation dans les champs de formation. Quelles mobilisations et légitimations ?* (p. 185-211). Paris, France : L'Harmattan.
- Bedin, V. et Talbot, L. (dir.) (2012). *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation*. Genève, Suisse : Peter Lang.
- Bedin, V. (dir.). (2013). *Conduite et accompagnement du changement: Contribution des sciences de l'éducation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bedin, V. (dir.). (2015). Université et formation à la recherche. [numéro thématique]. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (34). <https://journals.openedition.org/dse/1160>
- Berthelot, J.-M., (1996). *Les vertus de l'incertitudes*. Paris, France : PUF.
- Bouilloud, J.-P. (1997). Pour une « épistémologie de la réception ». *Sciences sociales et sociétés*, 219-244.
- Broussal, D., Ponté, P. et Bedin, V. (dir.). (2015). *Recherche-Intervention et accompagnement du changement en éducation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S., et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 245-258.
- Friedberg, E. (2001). Faire son métier de sociologue, surtout dans l'intervention. Dans D. Vrancken et K. Olgierd (dir.), *La sociologie de l'intervention. Enjeux et perspectives*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Guionnet, C. et Rétif, S. (2015) (dir.). *Exploiter les difficultés méthodologiques. Une ressource pour l'analyse en sciences sociales*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Jorro, A. (2006). L'éthos de l'évaluateur : entre imaginaire et postures. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (p. 67-75). Paris, France : L'Harmattan.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43(5), 29-32.
- Marcel, J.-F. (2009). Le sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions vives*, 5(11), 161-176.
- Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation: questions(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, (27-28), 41-64.



- Marcel, J.-F. (dir.). (2015). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation. Accompagner le changement*. Dijon, France : Éducagri éditions.
- Marcel, J.-F., et Bedin, V. (2018). Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la Recherche-Intervention. *Phronesis*, 7(1), 79–91. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.7202/1044256ar>
- Morrisette, J. (2012). Quelques ficelles du métier de chercheur collaboratif. *Recherches qualitatives*, (13), 5-19.
- Morrisette, J., Pagoni, M., et Pepin, M. (2017). De la cohérence épistémologique de la posture collaborative. *Phronesis*, 6(1–2), 1–7.
- Mottier Lopez, L. (2015). Recherche collaborative sur les pratiques de régulation formative en classe : Questionnement épistémologique critique. Dans Les chercheurs ignorants (dir.), *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance* (p. 57-65). Rennes, France : Presses de l'École des Hautes Études en Santé publique.
- Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. Paris, France : Éditions La Découverte.
- Ricœur, P. (1994). Le concept de responsabilité. Essai d'analyse sémantique. *Esprit*, novembre, 28-48.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans une pratique professionnelle*. Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
- Trépos, J.-Y. (1996). *La sociologie de l'expertise*. Paris, France : PUF.
- Viry, L. (2006). *Le monde vécu des universitaires ou La République des Egos*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Warren, M. R., & Glass, R. D. (2019). Collaborative Research and Multi-Issue Movement Building for Educational Justice: Reflections on the Urban Research Based Action Network (URBAN). *Education Policy Analysis Archives*, 27(53).
- Zarka, Y.-C. (2009). L'évaluation : un pouvoir supposé savoir. *Cités*, 37, 113-123.

Remerciements

Les autrices de l'article remercient les collègues et doctorant·es qui ont accepté de participer à l'enquête.

Lucie Aussel

Maîtresse de conférences, UMR EFTS (Éducation, Formation, Travail et Savoirs), Université Toulouse - Jean Jaurès (France), co-responsable de l'Entrée thématique 4 « Conduite et accompagnement du changement »

Ses travaux de recherche portent sur les processus de recherches collaboratives en évaluation (RCE), l'évaluation de dispositif de formation dans des contextes de changement professionnel et la recherche-intervention.

Véronique Bedin

Maître de conférences, UMR EFTS (Éducation, Formation, Travail et Savoirs), Université Toulouse - Jean Jaurès (France), membre de l'Entrée thématique 4 « Conduite et accompagnement du changement ».

Ses travaux de recherche portent sur l'évaluation-conseil en formation et à l'université, la perspective praxéologique dans les recherches en sciences de l'éducation et de la formation, la recherche-intervention dans différents domaines d'activité.



Pour citer cet article : Mottier Lopez L. & Dechamboux, L. (2019). Modélisation d'une évaluation « de » et « pour » la recherche collaborative : l'exemple de deux recherches sur des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. *La Revue LEE*, 1. <https://revue.leeonline/index.php/info/article/view/42>

MODÉLISATION D'UNE ÉVALUATION « DE » ET « POUR » LA RECHERCHE COLLABORATIVE

L'exemple de deux recherches sur des pratiques
d'enseignement et d'apprentissage

Lucie MOTTIER LOPEZ, Lionel DECHAMBOUX

Version de la publication : septembre 2019
Évaluation ouverte et collaborative
Rétroacteurs : Dominique BROUSSAL & Alain MULLER

Résumé

Cet article expose une modélisation conceptuelle de l'évaluation des recherches collaboratives en éducation. Après une brève revue sur les rapports entre recherches et évaluations, l'ancrage théorique de la modélisation proposée est exposé en termes de conceptualisation de l'objet évalué (ici les recherches collaboratives) et de relation évaluative à cet objet. Les travaux sur l'enquête et la valuation de Dewey et sur la co-référentialisation située sont convoqués, amenant les auteur·rice·s de l'article à argumenter la conception d'une « valuation multiréférentialisée ». La modélisation est exposée en puisant dans l'exemple de deux recherches sur des pratiques d'enseignement et d'apprentissage à l'école primaire dans le canton de Genève, étudiant plus spécialement des pratiques d'évaluation formative et de régulation des apprentissages des élèves. Afin d'évaluer la qualité de ces deux recherches, deux focales sont mobilisées dans la modélisation développée : la première porte sur le processus de valuation au sein de la recherche en train de se faire ; la deuxième enquête sur cette même valuation afin de formuler un jugement évaluatif au regard du critère de double-vraisemblance qui caractérise, entre autres, les recherches collaboratives. Ce faisant, la modélisation énoncée donne à voir une évaluation processuelle et dynamique, repositionnant foncièrement les référents et les référés de l'évaluation dans un rapport possiblement co-constitutif et situé. Cette modélisation est considérée comme susceptible de (re)penser la validité scientifique et sociale des recherches collaboratives eu égard à leurs spécificités.

Mots-clés : évaluation, recherche collaborative, modélisation, valuation, co-référentialisation située

Abstract

This article presents a conceptual modelling of the evaluation of collaborative research in education. After a brief review of the relationship between research and evaluation, the theoretical foundation is presented in terms of conceptualization of the object being evaluated (in this case collaborative research) and the evaluative relationship to that object. Works on inquiry and valuation of Dewey and on the situated co-referentialization are convened, leading the authors of the article to argue the idea of a "multi-referenced evaluation". The modelling is presented using the example of two studies on teaching and learning practices in primary schools in the canton of Geneva, focusing on formative assessment and regulation of student learning practices. In order to evaluate the quality of these two research projects, two focal points are used in the modelling: the first concerns the evaluation process within the research being carried out; the second survey on this same evaluation in order to formulate an evaluative judgment with regard to the criterion of double plausibility which characterizes, among others, collaborative research. In doing so, the stated modelling shows a processual and dynamic evaluation, fundamentally repositioning the referents and referrers of the evaluation in a potentially co-constitutive and situated report. This modelling is considered likely to (re)think the scientific and social validity of collaborative research in view of its specific characteristics.

Keywords: evaluation, collaborative research, modelization, valuation, situated co-referentialization

Ce texte propose d'interroger l'évaluation des recherches collaboratives en éducation à des fins de modélisation conceptuelle. Deux points de clarification introductive semblent nécessaires pour mener à bien ce projet. Le premier consiste à préciser la ou les évaluations dont il est question. De quelle(s) évaluation(s) parle-t-on ? Trois niveaux d'évaluation (au moins) peuvent classiquement être dégagés :

- une évaluation pour la recherche *en train* de se faire ;
- une évaluation des produits et retombées sociales et scientifiques de la recherche ;
- une méta-évaluation, c'est-à-dire l'évaluation de l'évaluation ou une « mise en discussion de l'évaluation elle-même » (Demailly, 2007).

Pour complexifier, l'évaluation elle-même pourrait aussi être l'objet investigué par la recherche collaborative. Notre objectif dans cet article est de tenter de modéliser une évaluation dont la finalité est de contribuer à construire des connaissances sur les processus évaluatifs de recherches collaboratives en cours, puis une fois celles-ci achevées. Le but est de pouvoir formuler un point de vue sur la qualité de la recherche entreprise en termes d'enquête sur l'enquête.

Le deuxième point de clarification introductive concerne le type de recherche collaborative en éducation auquel nous nous intéressons. Comme discuté dans Mottier Lopez (2018), un mouvement actuel vers un certain « tout collaboratif » tend à s'observer, toutefois

sans remettre foncièrement en question le rapport hiérarchique de la recherche sur la pratique, sans non plus laisser une réelle ouverture aux apports des acteurs non académiques dans la construction du projet et des savoirs qui en résultent, sans réelles investigations conjointes ni espaces de négociation de sens à propos de l'interprétation des phénomènes investigués. (p. 131)

Pour notre part, l'approche collaborative à laquelle nous nous référons s'inscrit dans les propositions initiales de Desgagné (1997) et collaborateur·rices¹, développées dans le contexte de la formation des enseignants et des enseignantes depuis les années 2000 au Québec. Ce type de recherche argue un positionnement épistémologique défini, visant à co-construire entre

¹ Notamment, Bednarz (2013), Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Leblais (2001), Savoie-Zajc et Descamps-Bednarz (2007), Bednarz (2013).



les partenaires des savoirs susceptibles d'éclairer les pratiques professionnelles. Elle est inscrite dans des valeurs de démocratisation et d'émancipation des acteurs et des actrices qui y participent (Mottier Lopez, 2018).

Nos Recherches Collaboratives ont pour spécificité d'étudier les pratiques Enseignantes et les Apprentissages des élèves et des étudiant·es dans des systèmes Formels d'enseignement et de formation (ReCEAF). Nous introduisons pour la première fois ici l'acronyme ReCEAF² qui précise le champ concerné, à savoir les pratiques enseignantes et les apprentissages dans des systèmes éducatifs tels que l'école obligatoire et post-obligatoire, l'enseignement supérieur, la formation professionnelle, notamment. Nous incluons l'évaluation dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, signifiant que nous examinons l'évaluation en éducation non pas uniquement pour elle-même, mais toujours en lien avec ses relations et les effets qu'elle peut produire sur l'enseignement et l'apprentissage dans des systèmes éducatifs finalisés par des plans d'études et de formation.

Par rapport à l'approche initiale de Desgagné et collaborateur·rices, il est à relever que nous conceptualisons les recherches collaboratives dans une approche situationniste³ de l'activité humaine, que nous défendons également dans nos travaux sur l'évaluation (e.g., Dechamboux, 2018 ; Mottier Lopez, 2006, 2008, 2012, 2017 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017). Notre hypothèse épistémologique est qu'on ne peut pas produire de la connaissance sur l'objet investigué sans prendre en compte à part entière, et de façon indissociable, les conditions de sa production. Du coup, il devient essentiel de construire un cadre d'analyse et d'évaluation de ces conditions quand l'enjeu est de porter un regard critique sur les recherches collaboratives et les savoirs scientifiques et d'expérience qu'elle a pu (ou non) contribuer à produire. C'est le projet de la deuxième partie de cet article qui expose l'ancrage théorique que nous retenons. Puis, dans la troisième partie, nous « mènerons l'enquête », au sens de Dewey (1938/1993) en proposant une modélisation de l'évaluation de et pour des recherches collaboratives. La première focale de cette modélisation consiste à appréhender la recherche collaborative en termes de valuation (Dewey, 2011) dans un rapport référents-référés explicité et problématisé. Nous parlerons alors de valuation multiréférentialisée. Puis, par le moyen d'une deuxième focale, nous esquissons l'idée d'une « enquête sur la valuation ». Notre essai de modélisation conceptuelle est enfin mis à l'épreuve avec deux ReCEAF que nous avons menées ces dernières années. L'objet commun de ces ReCEAF porte sur des pratiques d'évaluation formative et de régulation des apprentissages des élèves à l'école primaire. Autrement dit l'objet investigué porte lui-même sur des enjeux d'évaluation en éducation.

Mais auparavant, et afin de fonder notre proposition, commençons par pointer quelques éléments de la littérature scientifique qui problématisent les rapports entre évaluations et recherches en sciences de l'éducation. Cette première partie de l'article nous permet ainsi d'interroger la pertinence de poser plus spécifiquement la question pour les recherches collaboratives, dont les ReCEAF, et d'argumenter une certaine spécificité de notre modélisation par rapport aux travaux existants à notre connaissance.

² Prononcer /resif/.

³ Tout comme pour le courant "cognitivist" ou le courant "constructivist", le terme "situationniste" vise ici à désigner un courant de recherche scientifique qui postule des fondements épistémologiques communs, dont font partie les théories de l'action située, de l'apprentissage situé, de la cognition située, notamment.



1. Rapports entre recherches et évaluations, un aperçu en trois points

Nous retenons ci-après trois entrées pour interroger les rapports entre évaluations et recherches en sciences de l'éducation : (1) l'évaluation de la recherche scientifique ; (2) les recherches dites évaluatives ; (3) l'évaluation des recherches-interventions. Ces entrées ancrent notre proposition de modélisation dans une revue de littérature existante à des fins de problématisation.

1.1 L'évaluation de la recherche scientifique, enjeux pour les recherches collaboratives

Il est aujourd'hui admis que la recherche scientifique est constamment soumise à des évaluations multiples (pour ne pas dire pléthoriques, voire quantophréniques). C'est le cas notamment des recherches subventionnées et/ou commanditées : en amont par exemple, afin d'obtenir des subsides ; en cours et en fin de recherche par l'écriture de rapports destinés à justifier les fonds obtenus et les décisions préconisées quand cela fait partie du contrat de recherche. Puis, quelle que soit la nature de la recherche, les productions scientifiques sont soumises à l'évaluation des pairs pour pouvoir être présentées dans les programmes des congrès et pour être publiées dans des revues scientifiques (elles-mêmes évaluées). La reconnaissance scientifique des travaux effectués et leur valorisation sociale sont ainsi fortement dépendantes de ces pratiques évaluatives. De plus, les publications représentent des données recueillies, parmi d'autres, pour évaluer le dossier du chercheur et de la chercheuse (dans le cadre de nominations, de renouvellements de mandat, de promotions) et plus largement pour évaluer l'unité académique à laquelle les personnes appartiennent. Ces différentes évaluations sont faites par des instances internes ou externes, sur la base d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs. Un ensemble d'études ont pourtant mis en évidence l'arbitraire de ces évaluations et la faiblesse des critères de jugement académique (e.g., Cousin & Lamont, 2009 ; Gingras, 2014 ; Romainville, Goasdoué & Vantourout, 2013). Nous ne les développerons pas ici. Notre propos est plutôt de nous demander dans quelle mesure les ReCEAF, qui ont leurs propres spécificités et qui sont souvent mises en question par rapport à des critères « classiques » de validité scientifique, peuvent / doivent s'inscrire dans ce système normatif. Il est extrêmement difficile pour les chercheurs et les chercheuses de se soustraire de ce système en raison des forts enjeux qui y sont associés (pour leur domaine de recherche et pour leur carrière académique). Autrement dit, dans quelle mesure les chercheur·ses menant des recherches collaboratives ont-ils et elles les moyens de « tirer leur épingle du jeu » ? Notre point de vue actuel est qu'une option serait de davantage expliciter / consolider / renouveler conceptuellement les cadres théoriques et méthodologiques servant à l'évaluation des recherches collaboratives, afin de pouvoir (toujours mieux) argumenter leur spécificité, légitimité et validité scientifiques et sociales.

La modélisation que nous proposons ci-après a donc pour objectif de contribuer au projet de toujours plus asseoir la validité nécessaire aux recherches collaboratives, dont les ReCEAF, pour qu'elles puissent être pleinement reconnues dans les communautés scientifiques et sociales, tout en concevant une certaine spécificité des critères de validité et de reconnaissance auxquels notre modélisation visera (peut-être) à contribuer. Nous sommes bien conscient·e·s que ce texte à lui seul n'est pas en mesure d'atteindre cet objectif ; il peut être vu comme une impulsion à une réflexion qui demandera à se poursuivre.



1.2 Les recherches évaluatives, un regard pour interpeller les visées multiples des recherches collaboratives

Une deuxième entrée qu'il nous paraît utile de citer concerne les « recherches évaluatives » qui assument un rapprochement entre recherche et évaluation. Depover, Karsenti et Komis (2011) rappellent que « l'éducation est avant tout une science de l'action » (p. 204). Il est assumé que c'est l'efficacité de l'action éducative qui est la finalité visée par les recherches évaluatives. La pratique pédagogique, le dispositif éducatif, le programme de formation, le système éducatif, comme autant d'objets étudiés, doivent pouvoir être régulés par des procédures évaluatives qui font pleinement partie du design et de la fonction de la recherche évaluative. Ainsi, pour les auteurs :

Le rapprochement entre recherche et évaluation, que l'on observe à l'occasion de la recherche évaluative, permet d'inscrire la recherche dans l'action. En effet, les recherches servent souvent à éclairer une problématique, à mieux comprendre un phénomène ou à démontrer l'efficacité d'une méthode, mais elles n'aboutissent que rarement à une décision qui influe directement sur les pratiques éducatives. En matière de recherche évaluative, au contraire, il existe souvent un lien étroit entre l'objet de la recherche et la décision à prendre. Ce lien est assez évident lorsqu'il s'agit d'une recherche faisant suite à une demande externe, mais c'est aussi le cas, comme nous le montrerons, lorsque la recherche répond au choix d'une équipe de développement d'associer une évaluation systématique à la conception d'un nouvel outil ou d'un nouveau programme. (Depover et al., 2011, p. 205)

Comme De Ketele (1993) le rapporte en citant le modèle CIPP (Context, Input, Process, Product) bien connu et déjà ancien de Stufflebeam, dans ce cas, la fonction évaluative « n'est pas de prouver mais d'améliorer⁴, c'est-à-dire prendre des décisions adéquates » (p. 67). Depover et al. (2011) classent en deux grands ensembles les différentes « formes » de recherches évaluatives :

1. La recherche évaluative orientée vers la conception, visant à améliorer un programme ou un dispositif – ou *design research* ;
2. La recherche évaluative, orientée vers la décision, visant à valider un programme ou un dispositif.

Nous retiendrons pour notre propos que la fonction évaluative de la recherche se met au service des décisions à prendre dans une perspective d'amélioration et / ou de validation de l'objet éducatif étudié.

Une critique bien connue adressée aux recherches évaluatives, et plus généralement aux recherches appliquées et aux recherches-actions desquelles sont issues les recherches collaboratives (e.g., Desgagné, 1997 ; Bednarz, 2013), est qu'elles produiraient des résultats d'une moins grande valeur scientifique, car notamment orientées par les commandes qui sont à leur origine et / ou par les prises de décision qui leur sont demandées dans des visées pragmatiques et politiques, souvent difficiles à concilier avec la visée scientifique. À propos des buts multiples de la recherche évaluative, le point de vue de Depover al. (2011) est que :

C'est probablement cette richesse qui fait sa popularité, mais aussi sa principale faiblesse, car, en poursuivant tous ces buts à la fois, il arrive que le chercheur oublie qu'ils ne pourront être atteints que dans la mesure où la rigueur méthodologique sera strictement respectée, ce qui est loin d'être toujours le cas. (p. 217)

Les recherches collaboratives qui nous intéressent visent également à rapprocher le « monde de la recherche » et le « monde de la pratique » (Anadón, 2007 ; Desgagné, 1997 ; Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier & Couture, 2001). Dès l'émergence de leur mouvement au Québec, une double visée leur est attribuée, celle d'allier « à la fois des activités de production de

⁴ 'Not to prove, but to improve', formule de Stufflebeam et Shinkfield (1985, p. 151) citée par De Ketele (1993, p. 67).



connaissances et de développement professionnel » (Desgagné, 1997, p. 376) tout spécialement pour alimenter / réviser les contenus de la formation professionnelle des enseignant·e·s (Bednarz, 2013). L'analyse de l'évolution d'un ensemble de recherches collaboratives⁵ faite par Mottier Lopez (2018), depuis les propositions de Desgagné (1997), montre qu'il est possible de différencier (au moins) trois visées interdépendantes (ou triple visée) :

1. Produire des savoirs pour la formation professionnelle initiale et continue des enseignant·es ;
2. Produire des savoirs reconnus par la communauté scientifique sur les pratiques enseignantes investiguées – pratiques qui sont celles des participant·es non académiques de la recherche ;
3. Soutenir le développement professionnel des participant·es de la recherche collaborative, acteur·rices académiques et non académiques.⁶

Autrement dit, la recherche collaborative, tout comme la recherche évaluative, est aux prises avec une pluralité de buts, susceptibles de ne pas toujours être conciliables entre eux, voire même pouvant brouiller les dynamiques de médiation entre les différentes communautés en présence et les résultats destinés à chacune d'entre elles. On observe, d'une part, que l'exigence de la rigueur méthodologique pour laquelle plaident Depover et al. (2011) vaut également pour les ReCEAF qui, de notre point de vue, demandent encore des assises plus explicitées et solides sur ce plan. D'autre part, la fonction évaluative, bien qu'apparaissant parfois en filigrane dans certaines recherches collaboratives n'est, à notre connaissance, quasi pas thématisée par les chercheurs et les chercheuses (Mottier Lopez, 2018). Il s'agit d'un des enjeux de notre modélisation, à savoir comment penser une évaluation des ReCEAF susceptible de contribuer à renforcer leur rigueur méthodologique, tout en assumant pleinement le regard évaluatif posé.

1.3 L'évaluation des recherches-interventions, apports pour situer notre propre modélisation d'une évaluation des recherches collaboratives

Enfin, pour clore cette partie de problématisation, nous souhaitons citer les travaux de Marcel et Bedin (2018) sur l'évaluation des recherches-interventions (R-I) et également présentés dans le texte de Marcel (2019) dans ce numéro. Dans un premier temps, il paraît nécessaire de citer quelques éléments de différenciation entre les R-I et les recherches collaboratives⁷. Puis nous expliciterons, tout comme pour les recherches évaluatives plus haut, ce qui nous semble intéressant à exploiter et spécifier pour les ReCEAF au sens où nous les définissons.

Une des caractéristiques qui semble pouvoir différencier ces courants est d'une part que la R-I revendique une fonction d'accompagnement du changement et, d'autre part, par rapport à des

⁵ Dans le monde francophone (Québec et Europe) à partir des travaux québécois de Desgagné et collaborateur·rice·s.

⁶ À la suite de Bednarz (2013), Mottier Lopez (2018) observe que dans les travaux québécois des premières heures, il s'agissait moins « d'encourager le développement professionnel des enseignants qui y sont impliqués, même si un tel développement en constitue a posteriori une des retombées (Desgagné, Gervais, Larouche, 2001 ; Bednarz, Barry, 2010 ; Bednarz, Maheux, Barry, 2007), que de satisfaire un intérêt premier pour la production de connaissances susceptibles de venir éclairer un certain champ de pratique professionnelle et, en conséquence, cette formation » (p.16).

⁷ Ainsi, comme l'écrivent Marcel et Bedin (2018), « la R-I n'est pas à confondre, épistémologiquement et méthodologiquement, avec la recherche collaborative comme elle a pu être formellement définie (Desgagné, 1997), même si nous mettons l'accent sur la dimension collaborative de notre démarche, ce qui est différent » (p. 80). Nous renvoyons également le lecteur et la lectrice à la prise de position de Marcel (2019) dans ce numéro de La Revue LEeE.



objets plus larges que les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des élèves dans des contextes de formation certifiante⁸ :

Théorisée en vue de stabiliser une méthodologie de traitement des recherches commanditées, la R-I se situe institutionnellement à l'interface de la science et des milieux décisionnels ou professionnels. Elle vise ainsi la production de connaissances tout en prévoyant les conditions de leur effectivité dans une perspective de « problématisation pratique » (Berthelot, 1996), garante de la mise en œuvre d'une démarche d'accompagnement du changement. Le terme de « recherche-intervention » encode clairement la posture de « l'agir entre », du tiers-traducteur, soit du « tiers-espace socio-scientifique » (Marcel, 2010) dans son appellation même et responsabilise ainsi doublement le chercheur-intervenant. (Marcel & Bedin, 2018, p. 80)

Pour les auteurs et les autrices, la R-I revendique une double visée académique et praxéologique qui s'enrichissent réciproquement ; la dernière visée assumant plus spécialement :

de prendre en charge des demandes diverses (appui, accompagnement, conseil, évaluation, expérimentation, aide à la décision, etc.) émanant de contextes socio-professionnels différents (établissements scolaires, universitaires, de soins, associations, collectivités territoriales, administrations, entreprises, etc.) en lien avec ses domaines de compétences. (p. 81)

Marcel et Bedin (2018) mettent en avant deux principes fondateurs pour caractériser la R-I, une dimension participative et une dimension émancipatrice, dans une relation qualifiée de dialectique entre « l'autonomie relative et l'interdépendance », considérée comme une façon de redéfinir le lien « science-société » qui serait à appréhender dans une « globalité intransigeante » (p. 81).

Tout en revendiquant également les dimensions participatives et d'émancipation pour les ReCEAF, y compris en lien avec des contextes et enjeux sociaux donnés (e.g., Mottier Lopez, 2015a), le rapport sciences-société tel que problématisé dans les R-I n'est certainement pas premier dans les recherches collaboratives. D'autre part, La R-I est commanditée, ce qui ne constitue pas un attribut définitoire des recherches collaboratives dont nous nous réclamons, tout comme le fait que la R-I vise à répondre à des demandes exprimées par des partenaires multiples (des décideur·ses aux opérateur·rices professionnel·les, voire aux bénéficiaires des actions entreprises, Marcel & Bedin, 2018, p. 84).

Au regard de leurs enjeux propres, Marcel et Bedin problématisent la question de *l'évaluation* des R-I en commençant par constater que cette question est peu traitée dans la littérature scientifique, notamment francophone. Leur point de vue est que :

L'évaluation de la R-I est difficilement réductible à une vision univoque mais s'actualise, *a contrario*, à l'articulation d'approches évaluatives différentes, voire contradictoires, qui empruntent leurs ressources tant dans le modèle évaluatif du contrôle, de la gestion que des valeurs. (p. 80)

Marcel et Bedin arguent alors la « nécessité d'une vision plurielle de l'évaluation » (p. 83) revisitant trois modèles (l'évaluation-mesure, l'évaluation-valeur, l'évaluation-gestion) eu égard aux visées et caractéristiques propres à la R-I.

Par rapport à notre projet de modélisation présenté ci-dessous, la contribution de Marcel et Bedin sur l'évaluation des R-I attire notre attention, d'une part, sur l'importance d'être au clair avec la finalité de l'évaluation, susceptible d'amener à privilégier un modèle plutôt qu'un autre ; d'autre part, sur le fait que l'on pourrait comprendre notre tentative conceptuelle comme une façon unique (voire normative) de penser l'évaluation des recherches collaboratives. Telle n'est absolument pas notre intention, même si nous assumons un point de vue en faveur d'une

⁸ Par formation certifiante (expression que nous reprenons de Paquay, Darras & Saussez, 2001), nous souhaitons souligner ici le caractère contraignant d'un curriculum de formation et d'exigences certificatives sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, se traduisant par l'obtention de certifications intermédiaires et finales.



évaluation située, ancrée dans une dynamique multiréférentielle qui vise à se mettre au service de la qualité de la recherche en train de se faire à des fins de régulation continue, mais également au service d'une conceptualisation *a posteriori* de la recherche pour en asseoir la validité scientifique et sociale. La partie suivante de l'article présente les éléments principaux de l'ancrage théorique de cette tentative conceptuelle.

2. Ancrage théorique de la modélisation envisagée

Pour rappel, la modélisation offre au travail scientifique une « construction abstraite pour comprendre le réel » (Figari, 1996, p. 50) assumant la conséquence d'une réduction de la complexité du réel appréhendé. Comme énoncé dans Mottier Lopez (2017),

nous privilégions le concept de modélisation par rapport à celui de modèle, afin de signaler que notre proposition conceptuelle ne représente pas un cadre figé à l'analyse de nos données empiriques. Le concept de modélisation suppose un processus de conceptualisation actif et dynamique, dont les unités d'analyse et les relations entre elles sont susceptibles d'être re-questionnées tout au long du processus de recherche (Mottier Lopez & Figari, 2012). (p. 173)

Deux axes principaux structurent notre essai de modélisation de l'évaluation. Le premier relève de l'exigence de caractériser *l'objet évalué*, ici la recherche collaborative au sens où nous la définissons. Le deuxième théorise *la relation évaluative à l'objet concerné*, nécessitant d'une part de délimiter *le cadre interprétatif* qui servira à appréhender de façon holistique l'objet évalué⁹. Ce cadre interprétatif est construit à partir de deux théories dans notre proposition ci-dessous : celle de l'enquête (Dewey, 1993) et de la valuation (Dewey, 2011) et celle de la référentialisation (Figari & Remaud, 2014) dans une conception renouvelée (Mottier Lopez, 2019 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017).

2.1 Une conceptualisation de l'objet évalué

Dans les travaux sur l'évaluation des apprentissages, un des invariants de l'activité évaluative consiste à définir précisément l'objet évalué (e.g., Allal, 2008 ; Hadji, 2012 ; Mottier Lopez, 2015b), à partir d'un modèle de l'objet produit par la recherche scientifique quand il existe (Mottier Lopez, 2017). Notre point de vue est que cet invariant est pertinent pour tout objet évalué, y compris quand il s'agit d'une « recherche collaborative ». Plus haut, nous avons défini un ensemble de caractéristiques à propos des ReCEAF que nous ne rappellerons pas ici. Les visées que l'on souhaite plus spécialement évaluer sont évidemment cruciales pour décider du modèle évaluatif à privilégier (cf. Marcel & Bedin, 2018). Par exemple, si le but est d'évaluer les apports d'une ReCEAF à un programme de formation en enseignement, c'est-à-dire en termes de retombées, l'évaluation consistera à recueillir des informations au niveau du programme donné, entre autres informations.

Pour ce qui concerne notre proposition de modélisation ci-dessous, nous nous concentrerons sur les conditions de la rencontre et du travail conjoint entre acteur·rices académiques et non académiques, c'est-à-dire sur un *plan collectif* de la ReCEAF.¹⁰ Desgagné et collaborateur·rices / successeur·es (e.g., Bednarz, 2013 ; Desgagné, 1997 ; Desgagné et al., 2001) ont défini un

⁹ Que nous pourrions associer, dans une conception classique, aux critères d'évaluation. Pour notre part, à ce stade de notre modélisation, nous privilégions un cadre interprétatif holistique pour appréhender les processus d'une ReCEAF.

¹⁰ Sachant que cette évaluation pourrait également être réalisée sur le plan individuel, c'est-à-dire concernant chacun des participant·e·s non académiques, en postulant une relation dialectique entre les plans individuels et collectifs.



« modèle » en trois « étapes » processuelles, pas forcément linéaires, qui apparaissent centrales pour caractériser les ReCEAF sur ce plan. Nous reprenons ces trois « étapes » qui offrent un premier cadre conceptuel pour l'appréhension évaluative des processus de la recherche collaborative. Pour notre part, nous les qualifions plutôt de « situations ». D'une part, nous les conceptualisons comme une construction processuelle couplée à l'activité humaine, c'est-à-dire de façon cohérente avec nos postulats situationnistes. D'autre part, nos observations empiriques donnent à voir qu'elles ne répondent pas à une logique de succession (ni de va-et-vient) d'unités distinctes.

La figure 1 définit ces trois situations à partir de la proposition de Barry et Saboya (2015).

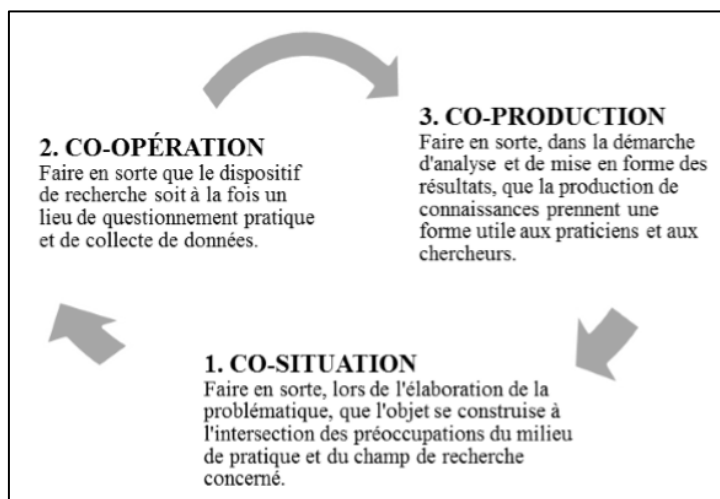


Figure 1. Trois situations du modèle de la recherche collaborative (Barry & Saboya, 2015, p. 53).

Le préfixe « co » renvoie à une attitude et à une activité des participant·es qui permettent de prendre en compte le point de vue des acteur·rices non académiques et leurs contraintes contextuelles et, à la fois, le point de vue des acteur·rices académiques qui ont également des contraintes propres à leur communauté de recherche d'appartenance. Dans une terminologie méthodologique plus classique,

- la co-situation peut être associée à la négociation et à la définition conjointe du projet de recherche ;
- la co-opération à la mise en œuvre du projet : (a) recueil des données dans les contextes d'enseignement concernés et au cours des réunions collectives de la recherche ; (b) co-analyse / co-interprétation entre participant·es ;
- la co-production à l'objectivation du projet à des fins de communication dans les différentes communautés concernées.

Le « principe » de chaque situation est de prendre en considération la « logique » des deux « mondes » en présence. Ce principe de *double vraisemblance* repris de Dubet (1994) représente un des critères majeurs¹¹ de la validité d'une recherche collaborative, en termes de double pertinence sociale, de double rigueur méthodologique, et de double fécondité des résultats (Bednarz, 2013, p. 8). Un enjeu important de notre modélisation est alors

¹¹ Dans ce texte, nous insistons sur ce critère plus particulièrement, tout en ayant conscience que d'autres critères existent dans la littérature scientifique et qui se justifieraient également.



d'opérationnaliser ces critères dans une perspective évaluative. Pour ce faire, une théorisation de la relation évaluative à l'objet est nécessaire comme nous l'avons énoncé plus haut.

2.2 Une théorisation de la relation évaluative à l'objet

Arguant de l'émergence d'un paradigme de l'évaluation située (Dechamboux, 2018), notre modèle conceptualise l'évaluation comme une construction de significations en situation au regard de référents multiples (Mottier Lopez, 2007, 2008). Nous envisageons dès lors une théorisation fondée sur un double cadre théorique, dont nous extrayons ci-dessous quelques traits principaux qui serviront ensuite à notre projet de modélisation d'une évaluation située des ReCEAF.

2.2.1 La valuation et l'enquête au sens de Dewey

Brièvement, la valuation est entendue par Dewey (2011) comme un continuum allant d'une appréciation immédiate (*de facto valuing*) à une évaluation formelle (jugement évaluatif). L'un des intérêts de cette conception est de relier l'évaluation à ce qui la fonde et plus particulièrement ici à un ensemble de désirs et d'intérêts. Ces derniers permettent de comprendre en quoi une situation devient « troublée » (indéterminée), et nécessite le déclenchement de cette enquête particulière que constitue la valuation. Comme lors de toute enquête (Dewey, 1993), le premier pas vers la résolution de la situation revient à [passer d'une situation indéterminée à une situation problématique. Cela] « consiste en l'organisation de la situation, prenant appui sur ce qui est déjà connu dans la situation, sur le résultat des enquêtes antérieures, sur les expériences passées [...] sur un tri entre le connu et l'inconnu, bref, une observation » (Dechamboux, 2018, p. 117). Une recherche de solution est alors possible prenant en compte les attentes des personnes, leurs désirs, leurs intérêts. Les moyens mis en œuvre sont configurés au regard de la « fin-en-vue » qui, elle-même, dans un processus dialectique, se reconfigure par les moyens effectivement disponibles et employés et ce à chaque instant de l'enquête. De la situation indéterminée puis problématique, la fin-en-vue dans les termes de Dewey est associée à la situation devenue à nouveau déterminée signant la fin de l'enquête.

2.2.2 La référentialisation réinterrogée

Figari (1994) définit la référentialisation comme une « recherche de références pertinentes (c'est-à-dire à la fois universelles et particulières) » (p. 48) effectuée de manière consciente par l'évaluateur-riche, et susceptible de remettre en question des critères préexistants, de définir de nouveaux critères et, toujours, de spécifier les attentes.¹² Par rapport à la théorie de la valuation et à l'idée de fin-en-vue jamais terminée car susceptible à tout moment de représenter un moyen pour de nouvelles enquêtes, la conception de Figari comporte également cette idée d'un processus continu quand il considère que le référentiel demande à être conçu comme un *construit* susceptible de se reconstruire et de se transformer au fil des évaluations.

A partir des propositions de la littérature spécialisée portant sur le référentiel et sa théorisation dans l'évaluation en éducation (Barbier, 1985 ; Figari, 1994, 2001 ; Figari & Remaud, 2014 ; Hadji, 1997), ainsi que de l'analyse d'un large corpus empirique¹³ présentés dans Mottier Lopez

¹² Un ensemble d'approfondissements théoriques sont proposés dans Mottier Lopez et Dechamboux (2017) que nous n'avons pas la place d'énoncer ici, mais que le lecteur-riche pourra consulter sur :

http://www.espe-guadeloupe.fr/wp-content/uploads/2017/07/2_ArticleMottierDechamboux_VFF.pdf

¹³ Associé à une recherche soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (octroi n° 100013-143453/1).



et Dechamboux (2017), nous avons formulé deux hypothèses de travail amenant à proposer une conception renouvelée, celle

d'une référentialisation en acte comme étant non plus seulement une modification et mise à jour du référentiel pendant l'évaluation (définition initiale de Figari, 1994), mais comme étant aussi un processus dynamique de co-constitution :

- entre référés et référents,
- foncièrement située, c'est-à-dire par rapport, et avec, des contextes significatifs agissant. (pp. 16-17)

Pour notre propos dans cet article, il est à retenir de cette proposition conceptuelle que nous postulons une *relation dialectique et dynamique*¹⁴ entre référent et référé, signifiant que le sens des référés¹⁵ et des référents¹⁶ effectivement retenus dans le jugement évaluatif se co-constitue réciproquement par leur mise en rapport au cours de l'activité interprétative de l'évaluateur·rice et de prises de décision. Avec cette hypothèse, la *relation évaluative à l'objet* s'éloigne radicalement de l'idée (répandue dans la littérature) d'une recherche de « correspondance » ou d'une « comparaison » entre des attendus (les référents ou 'ce par rapport à quoi un jugement de valeur est porté', Barbier, 1985, p. 294) et l'information recueillie (les référés qui désignent 'la partie de la réalité choisie' par l'évaluateur·rice, Figari, 1994, p. 44). Nous admettons que les référents et référés conservent toujours une forme de variation ou d'instabilité irréductible, intrinsèque à la relation dialectique qui les co-constitue réciproquement. La conséquence est que leur sens est susceptible de se déconstruire, de se reconstruire et de s'adapter à la singularité des situations de l'enquête. C'est en cela que nous parlons de co-constitution référentielle.

Celle-ci est également considérée comme étant située. Nous ajoutons en effet l'hypothèse d'une multiréférentialité permettant de théoriser les éléments de sens qui relèvent des différents contextes signifiants pour les interprétations et décisions évaluatives à prendre. Ces contextes sont pluriels : le contexte qui est immédiat à l'activité évaluative et les contextes qui sont distaux, convoqués par l'activité interprétative de l'évaluateur·rice au regard d'expériences vécues notamment. La thèse situationniste d'une relation indissociable entre activité et contextes (e.g., Lave & Wenger, 1991) nous amène alors à considérer que le sens des référents et référés est également constitué, en partie, d'une interprétation située qui les spécifie, tout en devant garantir un niveau de généralité qui assure une comparabilité entre les évaluations (Mottier Lopez, 2017). Cette façon de revisiter la référentialisation, en tant qu'activité processuelle dynamique, permet de prendre en compte et de tenter de dépasser les tensions dans l'évaluation entre l'attendu, le planifié, le préexistant, le possible et l'effectif, le singulier, l'inattendu, la sérendipité.

À partir de ces quelques éléments théoriques, commençons à mettre à l'épreuve (en partie) cette modélisation en puisant dans quelques-unes de nos expériences de recherches collaboratives. Nous terminerons cet article en discutant les apports potentiels que nous verrions à cette tentative en faveur du projet plus général de contribuer à la reconnaissance et à la validité des recherches collaboratives.

¹⁴ Nous empruntons à Lave (1988) la conception de "relation dialectique", reprise ensuite par un grand nombre d'auteurs et autrices situationnistes. Celle-ci désigne une relation de constitution et de structuration réciproques entre différents plans, dans le prolongement de la thèse que « learning, thinking, and knowing are relations among people engaged in activity in, with, and arising from the socially and culturally structured world (souligné par l'autrice). This world is itself socially constituted » (Lave, 1991, p. 67). Dans ce texte, nous exploitons cette idée de co-constitution pour penser le rapport entre moyens-fins, entre référents-référés, notamment.

¹⁵ Le référé désigne « ce qui est constaté ou appréhendé de façon immédiate » (Lesne, 1984, p. 132) par l'évaluateur ; il « désigne la partie de la réalité choisie » par ce dernier (Figari, 1994, p. 44).

¹⁶ Le référent « ce par rapport à quoi un jugement de valeur est porté ... le référent appartient à l'ordre des représentations d'objectifs » (Barbier, 1985, p. 294). L'ensemble des référents forme le référentiel de l'évaluation (Figari, 1994).



3. Proposition de modélisation conceptuelle et début de mise à l'épreuve à partir de deux ReCEAF

La logique d'écriture de cette partie est de présenter progressivement les « pièces » de notre essai de modélisation en deux « focales » (la valuation, puis l'enquête sur la valuation), tout en alternant avec des exemples puisés dans deux ReCEAF que nous avons menées avec des enseignant·es de l'école primaire du canton de Genève en Suisse.

3.1 La première focale : la valuation multiréférentialisée au sein de la recherche collaborative

3.1.1 Modélisation du plan collectif de la ReCEAF dans les termes de la valuation

Les dispositifs des ReCEAF conçoivent systématiquement des espaces collectifs réunissant les acteur·rices non académiques et académiques afin de circonscrire l'objet de préoccupation partagée et afin d'élaborer conjointement le projet de recherche. La figure 2 souligne le rapport de cette élaboration du projet avec des désirs initiaux et intérêts communs (à négocier pour qu'ils le deviennent), dans la perspective de pouvoir ensuite objectiver le projet mis en œuvre au sein du collectif de recherche en termes de réflexivité partagée.

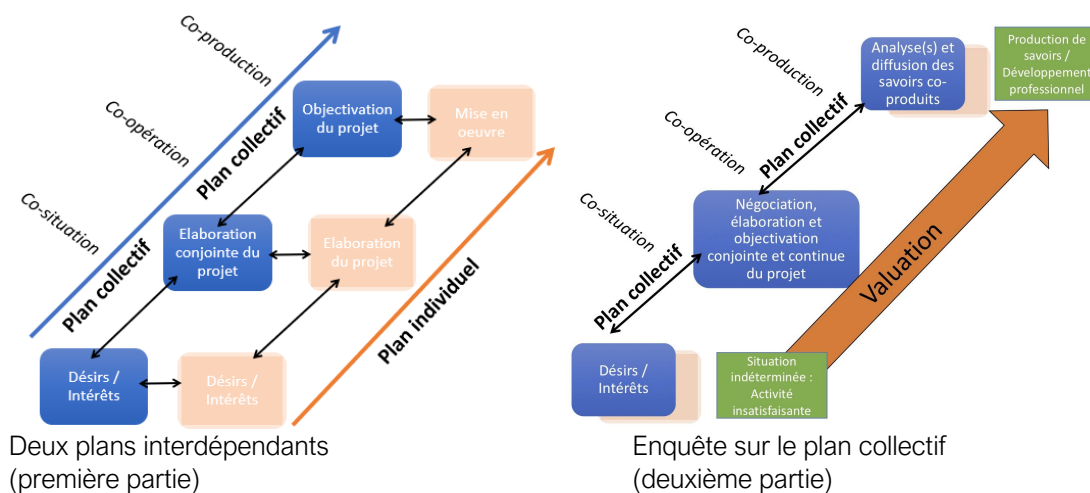


Figure 2. Plans collectif et individuels des ReCEAF, focalisation sur le plan collectif (source : autrice et auteur).

La première partie de la figure donne à voir cette mise en tension entre désirs / intérêts, élaboration du projet, objectivation/fins-en-vue sur le plan collectif, qui se déroule en interaction avec le plan individuel propre à chaque acteur·rice. Ce plan individuel est également structuré par des désirs/intérêts de chacun·e, avec une implication individuelle possiblement différente dans l'élaboration du projet et dans la mise en œuvre concrète dans la classe de chacun·e par exemple. Autrement dit, une logique propre existe également hors des temps collectifs. Les flèches dans la figure 2 mettent en relation les éléments constitutifs d'un même plan, ainsi que les relations entre les deux plans. Par exemple¹⁷, partant de désirs / intérêts communs négociés (co-

¹⁷ Exemple fondé sur nos expériences de ReCEAF.



situation), l'élaboration concrète du projet s'initie (co-opération) mais suite à une prise de conscience des contraintes de chacun·e dans sa classe et de ce qu'il peut réellement entreprendre en termes de recueil de données, le projet de recherche est revu par le collectif (co-opération), débouchant sur une nécessaire renégociation des désirs et intérêts (co-situation) au regard de la fin-en-vue en termes de nouveaux gestes professionnels et production de savoirs espérés (co-production). Dans cet article, nous menons plus spécialement l'enquête sur le plan collectif de la ReCEAF (deuxième partie de la figure 2), sans nier les interdépendances avec le plan individuel.

Observons maintenant comment nous utilisons ces éléments de modélisation dans le cadre des deux ReCEAF que nous avons menées. Nous commençons ci-dessous par présenter les situations « indéterminées » (ou non) à l'origine des projets. Puis nous poursuivrons avec une nouvelle « pièce » de notre modélisation, en y intégrant les enjeux de la co-référentialisation située.

3.1.2 Les situations indéterminées à l'origine de nos deux ReCEAF

Dans la ReCEAF1, les enseignant·es et la chercheuse impliquée ont collectivement décidé d'étudier les interventions formatives des enseignant·es quand les élèves résolvent des problèmes mathématiques « complexes » (Mottier Lopez, 2015a). Sur la base des expériences situées de chaque enseignant·e, l'activité considérée collectivement comme étant insatisfaisante et justifiant la réalisation d'une recherche était qu'en raison du principe didactique de dévolution (Brousseau, 1986/1996), les enseignant·es se sentaient peu autorisé·es à intervenir auprès de certain·es de leurs élèves à des fins de régulation formative pendant la résolution du problème. Et pourtant, elle·ils intervenaient quand même mais avec un certain sentiment d'inconfort (culpabilité pour certain·es) compte tenu des prescriptions didactiques en vigueur dans leur contexte professionnel. Dans le contexte collectif de la recherche, elle·ils se sont alors demandé comment intervenir pour soutenir l'autorégulation de l'élève sans... intervenir ! Pour la chercheuse, cette situation « troublée » faisait pleinement sens par rapport aux enjeux de l'évaluation formative et de l'autorégulation des apprentissages dans des situations dites complexes. Cette recherche a concerné neuf classes du deuxième cycle de l'école primaire genevoise (élèves de 8-12 ans). On retiendra que la situation insatisfaisante a émergé des premières rencontres entre acteur·rices non académiques et académique. La recherche a duré trois ans, à hauteur de six rencontres d'une journée pleine par année en moyenne.

Dans la ReCEAF2, le thème de la recherche a été décidé préalablement par un comité composé de deux chercheuses principales¹⁸, didacticiennes, impliquées dans un précédent projet, d'une représentante des enseignant·es, et de deux directeurs d'établissement scolaire. Le thème général de la recherche envisagée portait sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, plus particulièrement de la compréhension d'albums de jeunesse faisant partie des moyens didactiques officiels utilisés par les enseignant·es genevois·es. Parmi différents axes retenus, un axe « évaluation formative et régulation de l'apprentissage » a été décidé par le comité, qui nous a alors proposé de participer à cette recherche. Celle-ci a concerné sept classes du premier cycle de l'école primaire genevoise (élèves de 6-8 ans). Pour cette recherche, contrairement à la ReCEAF1, le projet n'a pas été directement élaboré à partir de l'expression des désirs et préoccupations des enseignant·es qui allaient y participer, mais par des « représentant·es ». Les chercheur·ses ont ensuite proposé aux participant·es un projet dans lequel un espace de

¹⁸ Principales parce que ces chercheuses portaient la responsabilité académique des autres axes thématiques de la recherche, avant que nous n'intégrions le collectif de recherche.



problématisation semblait possible. Cette recherche a duré quatre ans, à hauteur de huit rencontres d'une demi-journée par année.

3.1.3 Modélisation du rapport référents-référés dans la valuation en termes de co-référentialisation située

Il ne suffit pas d'analyser la ReCEAF en termes de valuation. Il s'agit encore de construire « ce par rapport à quoi » (les référents) et les « signes parlants » (les référés, Hadji, 2012) qui permettront de produire de la signification et un jugement évaluatif sur les ReCEAF. Pour rappel, dans une approche situationniste de l'activité humaine (e.g., Lave, 1988 ; Lave & Wenger, 1991 ; Mottier Lopez, 2008), nous postulons une co-construction de sens entre référents et référés, dans une relation indissociable aux contextes (socio-institutionnels et leurs valeurs¹⁹) qui vise notamment à appréhender la multiréférentialité de l'évaluation (Mottier Lopez, 2007, 2017, 2019 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017).

La figure 3 donne à voir (en partie) les relations que nous proposons entre notre modélisation de la valuation et la multiréférentialité postulée. Notre intention est d'insister sur la dialectique à problématiser entre référents et référés par rapport à la relation moyens-fins dans un processus d'enquête. Nous concevons non seulement une co-constitution entre référés et référents, mais aussi un possible changement d'état au fur et à mesure de l'enquête (ce qui est un référé dans une situation peut se transformer en référent pour la situation « suivante²⁰ »), dans une dimension processuelle et dynamique.

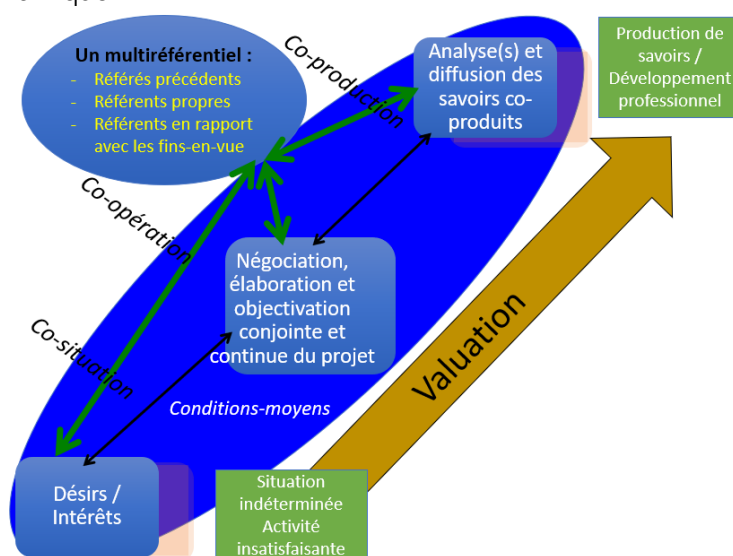


Figure 3. Rapport entre référents-référés dans un processus de valuation (source : autrice et auteur).

Dans la figure 3, l'ellipse bleue signale les conditions-moyens de la ReCEAF, pensées, rappelons-le, par rapport aux fins-en-vue selon Dewey (1993). Les moyens « sont par définition relationnels – ils sont médiatisés et médiatisants, puisque que ce sont des intermédiaires entre une situation qui existe et une situation que l'on veut faire exister en les utilisant » (Dewey, 2011, p. 108). Ces conditions-moyens sont des référés potentiels pour la valuation multiréférentialisée.

¹⁹ Nous n'avons pas la place de développer ici, mais c'est sur ce plan que nous placerions la référentialisation au sens de Leconte (1997).

²⁰ Considérant que nous mettons en question l'idée d'une linéarité stricte entre les situations.



Par exemple, dans la situation de co-situation, chaque participant·e exprime un désir de transformation de sa pratique par rapport à une fin-en-vue. Les référés pour cette situation sont les désirs exprimés par rapport aux fins-en-vue et la façon dont les participant·es académiques et non académiques négocient des désirs et intérêts communs et partagés (co-situation). Le référent est ici la double pertinence sociale qui caractérise la recherche collaborative (Bednarz, 2013), académique et « pratique » par rapport aux contextes professionnels des participant·es. Les désirs/intérêts vus comme reconnus et partagés par le collectif de la recherche se transforment ensuite en référents à l'aune desquels le projet co-élaboré (co-opération) s'appréciera (à des fins de conception, ajustement, validation). Mais cette situation de co-opération, de laquelle sont extraits des référés ou conditions-moyens (par exemple, conditions et façon de recueillir des données en classe), s'examine également par rapport à des référents qui lui sont propres, telle la double rigueur méthodologique (Bednarz, 2013), mis en tension avec la fin-en-vue de produire des savoirs scientifiques valides et de soutenir le développement professionnel des participant·es, etc. Autrement dit, les référents sont forcément multiples, non seulement en fonction des différents mondes de référence (recherche et « pratique »), mais également parce que les référés d'une situation peuvent potentiellement devenir les référents de la suivante ; que chaque situation a ses propres référents (par exemple, liés au critère de double vraisemblance) et que les fins-en-vue représentent également un repère interprétatif au jugement. Dans la figure 3, cette façon circulaire et dynamique de penser les référents s'exprime par les trois ensembles de référents que nous avons distingués au sein du multiréférentiel : les référés précédents qui se transforment potentiellement en référents, les référents propres à chaque situation, et les référents en rapport avec les fins-en-vue.

De façon (auto)critique, on peut se demander en quoi cette façon complexe et systémique de penser la référentialisation en lien avec un processus de valuation nous éclaire pour évaluer (enquêter sur) une ReCEAF. Nous tentons ci-après quelques éléments d'opérationnalisation avec nos deux exemples de ReCEAF. Conscient·es néanmoins que nous sommes dans l'impossibilité d'une démonstration exhaustive, nous ciblons sur la façon dont chaque projet a évolué par rapport aux désirs et intérêts de la co-situation.

3.2 Deuxième focale : l'enquête sur la valuation multiréférentialisée au sein de la ReCEAF

La première focale de notre modélisation nous a permis de penser l'origine de chaque ReCEAF et de considérer les situations de co-situation, de co-opération et de co-production dans une relation moyen-fin, plutôt que de les envisager de manière détachée et séquentielle. Dans une approche évaluative, ces situations ont été appréhendées dans une perspective de co-référentialisation située afin d'en saisir leur « valeur ».

Ainsi, dans nos deux ReCEAF, une pratique enseignante (d'évaluation formative dans deux contextes disciplinaires différents) a été perçue par les protagonistes de l'enquête comme étant insatisfaisante. Elle représente une « situation indéterminée ». Cette insatisfaction n'est compréhensible qu'en référence aux intérêts et aux désirs des participant·es que nous avons tenté d'appréhender. Les fins-en-vue sont de passer d'une situation *indéterminée* à une situation *problématique*, puis *déterminée* grâce à l'émergence de nouveaux gestes professionnels, au renouvellement de pratiques susceptibles de mieux soutenir l'apprentissage des élèves, à la production de nouveaux savoirs. Chaque ReCEAF peut alors être évaluée à partir d'une deuxième focale (ou enquête sur la valuation, comme méta-enquête, figure 4), consistant à apprécier les valuations multiréférentialisées susceptibles notamment de soutenir ou faire obstacle à la ReCEAF



(évaluation pour la recherche collaborative en train de se faire) et de porter un point de vue évaluatif sur celle-ci une fois terminée (évaluation de la recherche collaborative).

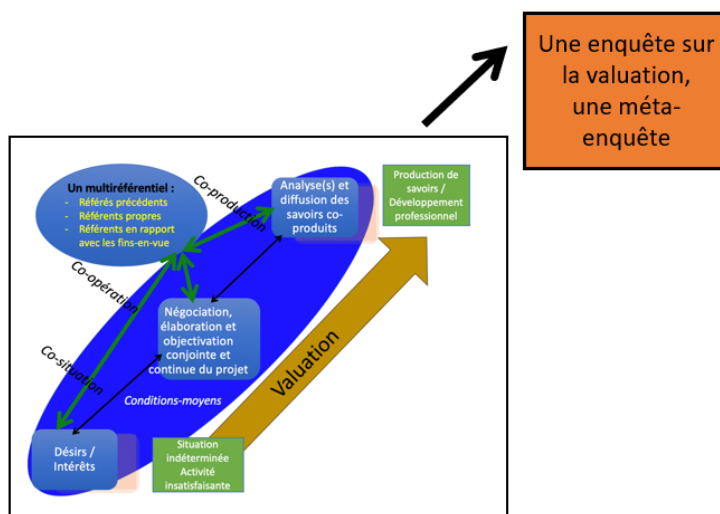


Figure 4. Une enquête sur la valuation (ReCEAF) (source : autrice et auteur).

Cette enquête sur l'enquête se déclenche elle-aussi sur la base d'un trouble : en quoi la ReCEAF a-t-elle été une opportunité pour ses acteur·rices de véritablement travailler sur une situation insatisfaisante *de leur point de vue*, et comment ?²¹ Finalement la recherche a-t-elle réellement donné des occasions de collaboration fondée sur le critère de double vraisemblance (Dubet, 1994), c'est-à-dire au-delà d'un principe affiché ?

Au plan méthodologique, la première focale en termes de *valuation* permet de formuler des faits « élaborés », eu égard à notre ancrage théorique (§2 : conceptualisation de l'objet évalué et théorisation de la relation évaluative à cet objet). Ces faits élaborés servent ensuite à la deuxième focale de notre modélisation, c'est-à-dire à *l'enquête sur la valuation multiréférentialisée*. Pour nos deux ReCEAF, ces faits sont organisés en tableaux qui, à leur tour, sont interprétés par rapport à des référents choisis pour évaluer une recherche collaborative au sens où nous l'avons définie (§2.1 : conceptualisation de l'objet évalué).

3.2.1 ReCEAF1 (évaluation formative en mathématiques)

Commençons par la première ReCEAF qui concerne la résolution de problèmes mathématiques avec des élèves de 8 à 12 ans. Le tableau 1 présente les faits élaborés et significatifs que nous avons retenu à partir de l'objectivation de la valuation accomplie au sein de celle-ci.

Tableau 1
Faits significatifs de la ReCEAF1

ReCEAF1	
1 ^{ère} année	
<ul style="list-style-type: none"> ● Explicitation et négociation des désirs et intérêts communs ● Objectivation des expériences de chaque enseignant·e dans sa classe ● Écriture des valeurs communes visant à fonder et justifier le projet de recherche à élaborer conjointement dans la classe 	

²¹ Nous nous limitons ici à cette question car notre intention n'est pas de faire une démonstration complète. Évidemment d'autres questions-troubles pourraient être posées.



Fin de la 1 ^{ère} année et début de la 2 ^{ème} année
<ul style="list-style-type: none"> • Choix de chaque enseignant·e de privilégier ses propres questionnements et conditions par rapport au questionnement de recherche commun • Constat de la difficulté à réaliser la recherche par les enseignant·es au regard des contraintes propres à leur activité professionnelle et à leur classe • Difficulté pour la chercheuse de sensibiliser les enseignant·es aux contraintes d'une recherche
2 ^{ème} année
<ul style="list-style-type: none"> • Constats collectifs : les données recueillies dans les classes font sens pour chaque enseignant·e, mais ne permettent pas une comparaison entre classes en raison des variations du projet mis en œuvre dans chaque classe • Nouvelle problématisation au plan collectif de la recherche par rapport à la fin-en-vue « assurer une comparabilité des données entre les classe » • Ecriture collective d'un chapitre de livre témoignant de l'expérience vécue
3 ^{ème} année
<ul style="list-style-type: none"> • Renégociation des désirs / intérêts communs, dans le but de cibler sur certaines activités de résolution de problèmes communes à plusieurs classes, faisant sens par rapport au questionnement de recherche • Réélaboration de l'opérationnalisation du recueil de données dans les classes à des fins de co-analyses et d'interprétations communes (réflexivité collective) • Nouveau recueil de données dans chaque classe • Nouvelle objectivation dans l'espace collectif • Nouveaux constats • Communication à un congrès scientifique (par les enseignant·es et la chercheuse) et présentations « autonomes » par chaque enseignant·e volontaire dans son contexte professionnel

La première année de la ReCEAF1 a été sous-tendue par la fin-en-vue suivante : définir collectivement les valeurs communes par rapport à l'évaluation formative et à la régulation des élèves : qu'entend-on par évaluation et régulation ? Quels sont les gestes professionnels auxquels le collectif de la recherche accorde de la valeur et qu'il veut renforcer ? Quels sont les gestes que l'un·e ne fait pas / ne sait pas faire et qu'il ou elle aimerait développer ? Quel type de participation et d'apprentissage le collectif souhaite-t-il développer chez les élèves dans les classes ? Etc. Pour atteindre cette fin-en-vue, le collectif a débattu de ces questions de façon itérative, tout en les « illustrant » par les pratiques de chacun·e. Un cadre commun de valeurs a ainsi été progressivement élaboré et réélaboré (Mottier Lopez et al., 2010).

Chaque enseignant·e du collectif de recherche a recueilli des données dans sa classe (à plusieurs reprises tout au long de trois années scolaires, toujours dans une logique itérative, Mottier Lopez, 2015c). Cette itération a permis aux enseignant·es de prendre conscience de l'importance d'un dispositif de recherche suffisamment commun pour permettre des comparaisons entre les classes et pour permettre des co-analyses et interprétations dans le collectif de la recherche. Des représentations communes ont dû alors aussi être co-construites à propos de la rigueur méthodologique (non partagées initialement) pour mener à bien le projet commun de recherche et de développement professionnel. Des ajustements ont été décidés par rapport aux premiers recueils de données dans chaque classe (sous la responsabilité de chaque enseignant·e) et ont engendré de nouveaux cycles de recueil de données toujours plus contrôlés au plan méthodologique.

Les retours successifs au collectif ont permis d'objectiver de nouvelles situations indéterminées engendrées par les expériences en classes (en termes de pratiques pédagogiques nouvelles mais également en termes de recherche dans sa classe) et de les rendre problématiques. Ces retours ont permis de dépasser le niveau strictement individuel (l'enseignant·e par rapport à ses préoccupations propres) en faveur d'un questionnement qui



concerne l'ensemble de la profession, ici par rapport à des injonctions didactiques qui n'apparaissent pleinement opérationnels dans le quotidien de la pratique en classe.

3.2.2 ReCEAF2 (évaluation formative de la compréhension d'albums de jeunesse)

Passons maintenant à notre deuxième recherche portant sur la compréhension d'albums de jeunesse avec des élèves de 4 à 8 ans.

Tableau 2
Faits significatifs de la ReCEAF2

ReCEAF2	
1 ^{ère} année, 1 ^{ère} semestre	
<ul style="list-style-type: none"> • Anticipation par les chercheur·ses d'un projet de recherche sur la compréhension en lecture • Choix par les chercheur·ses d'un album en particulier faisant partie des moyens didactiques officiels et pré-sélection d'une succession de leçons dans le manuel de l'enseignant·e liée à l'objectif de la compréhension en lecture • Choix par les chercheur·ses d'intégrer l'axe « évaluation formative et régulation des apprentissages » dans le questionnement didactique (entrée première du projet) • Pendant les premières réunions collectives, adaptation avec les enseignant·es des outils didactiques présélectionnés par les chercheur·ses 	
1 ^{ère} année, 2 nd semestre	
<ul style="list-style-type: none"> • Expérimentation par une seule enseignante volontaire de la séquence et des outils adaptés • Recueil de données contrôlé par les chercheur·ses dans la classe concernée • Liberté pour les autres enseignant·es d'expérimenter les outils : pas de recueil de données contrôlé par les chercheur·ses 	
2 ^{ème} année	
<ul style="list-style-type: none"> • Analyses réflexives collectives d'extraits de la séquence filmée dans la classe de l'enseignante volontaire, principalement portées par les chercheur·ses • Questionnement des enseignant·es quant à l'aide à apporter aux élèves en difficultés au sein d'une telle séquence • Émergence d'un axe « évaluation-régulation » à investiguer de façon distincte de l'axe « didactique » 	
3 ^{ème} année	
<ul style="list-style-type: none"> • Négociation d'un nouveau projet à partir des expériences ordinaires en classe pour faire émerger une situation problématique commune du point de vue de l'évaluation formative et de la régulation des apprentissages des élèves • Recueil de données dans deux classes à propos de l'axe « évaluation-régulation » fondé sur les choix des enseignant·es volontaires • Interprétations collectives des données et questionnements pratiques pour chaque enseignant·e 	
4 ^{ème} année	
<ul style="list-style-type: none"> • Suite de l'exploitation collectives des données recueillies dans les deux classes pour l'axe « évaluation-régulation » • En parallèle, questionnement et recueil de données dans les classes sur l'axe didactique • Présentation par les enseignant·es de la recherche des expériences réalisées et apports pour leurs pratiques ; présentations faites à leurs pairs non participants • Poursuite du travail didactique de façon décrochée 	

Les faits élaborés pour la ReCEAF2 montrent un début de recherche bien différent de la ReCEAF1.



Du point de vue des valuations mises à jour pendant le premier semestre de la première année de recherche, les fin-en-vue des chercheuses didacticiennes résidaient en l'appropriation par les enseignant·es de la problématisation et des outils qu'elles avaient proposés, grâce à leur implication dans une adaptation possible (et dirigée) des propositions didactiques qui leur étaient soumises. La « mission » des enseignant·es était alors de mettre en œuvre dans leur classe les outils didactiques travaillés et adaptés pendant les réunions collectives.

Au second semestre de cette même année, comme énoncé dans le tableau 2, une seule enseignante s'est annoncée volontaire pour expérimenter la séquence d'enseignement telle qu'elle avait été travaillée et décidée dans le collectif. Il a été proposé aux autres enseignant·e-s de se saisir de tout ou partie de la séquence, mais sans nécessité d'objectiver leur expérience par un recueil de données pour la recherche. Ce faisant, la rigueur méthodologique a été ici contrôlée par les chercheuses dans une seule classe. Dans le retour au collectif, l'enseignante concernée a exprimé son ressenti face la séquence d'enseignement mise en œuvre dans sa classe, à savoir qu'elle avait « appliqué » ce qu'elle percevait être des prescriptions au détriment de son propre pouvoir d'agir.

Lors de la deuxième année et de l'analyse des données recueillies l'année précédente, les enseignant·es ont exprimé de nouveaux désirs et intérêts sur des problématiques non prédéfinies par les chercheur·ses. Le collectif s'est notamment interrogé sur l'aide à apporter aux élèves en difficulté. A partir de ce questionnement, une nouvelle fin-en-vue a émergé : explorer des enjeux associés à l'évaluation et à la régulation des apprentissages vus comme susceptibles de répondre en partie aux interrogations des praticiens et des praticiennes. Cet axe s'est concrétisé lors de la troisième année de la recherche à partir de situations ordinaires de classe. Cette exploration a été alimentée par un recueil de données dans deux classes plus particulièrement, sur la base d'informations que les enseignantes concernées ont eu la liberté de choisir et de donner à voir au collectif de la recherche.

Supposée initialement (c'est-à-dire avant la mise en œuvre effective de la recherche) être intégrée à la réflexion didactique, la problématique de l'évaluation et de la régulation des apprentissages a été traitée de façon distincte par rapport à l'axe didactique. On retiendra ici que la collaboration – et les enjeux d'identité professionnelle – ne concernent pas seulement les rapports entre chercheur·ses et enseignant·es, mais peuvent également se manifester au sein d'une même « corporation ». Sans considérer que ce soit une fatalité, nous pointons ici la difficulté à trouver des espaces de dialogue permettant une inter-fécondation constructive entre les identités professionnelles en présence et les cadres de référence qui font partie de ces identités.

3.2.3 Formulation d'un point de vue évaluatif sur chaque recherche collaborative menée

L'enquête sur la valuation multiréférentialisée a pour but de donner un point de vue évaluatif sur les conditions des ReCEAF concernées, les situations de co-opération, de co-opération et de co-production déployées et sur les constructions de significations qui ont eu lieu en leur sein ou non.

Pour ce faire, des faits significatifs ont dû être construits (première focale de notre modélisation), pour être ensuite interprétés à partir d'un cadre de référence choisi par le chercheur ou la chercheuse qui adopte un point de vue évaluatif (deuxième focale). Différents cadres de référence peuvent être choisis comme l'exposent Marcel et Bedin (2018), notamment en fonction du modèle d'évaluation retenu. Mais quel que soit ce modèle, une définition de l'objet évalué – ici une recherche collaborative, plus spécialement une ReCEAF – est nécessaire. Nous avons



retenu, parmi d'autres choix possibles, le cadre élaboré par Desgagné et successeur·ses à propos des types de situation qui caractérisent un certain type de recherche collaborative (co-opération, co-opération co-production). Une description de celles-ci a été faite dans les tableaux 1 et 2. La phase suivante consiste à interpréter cette description au regard de critères de qualité qu'il s'agit d'explicitier. Dans la lignée de l'approche collaborative à laquelle nous souscrivons, un critère largement reconnu est celui de la double-vraisemblance (Dubet, 1994) décliné en plusieurs dimensions (Anadón, 2007 ; Bednarz, 2013). Celles-ci représentent les référents à partir desquels nos ReCEAF sont évaluées :

- *La double pertinence sociale* à propos de l'aspect de la pratique que le collectif de recherche souhaite investiguer (co-situation), devant faire sens pour les deux cultures en présence, acteur·rices académiques et non académiques.
- *La double rigueur méthodologique* (co-opération), pour « aménager une activité réflexive qui soit à la fois approche de formation (une méthodologie du questionnement pratique ...) et dispositif de collecte des données ... reconnue par la communauté scientifique » (Anadón, 2007, p. 62).
- *La double fécondité des résultats* (co-production) quand il s'agit de « présenter et de diffuser des résultats qui aient une résonance et un potentiel de réinvestissement dans les deux communautés » (Anadón, 2007, p. 62).

Le tableau 3 esquisse quelques éléments de jugement pour nos deux ReCEAF :

Tableau 3
Jugement sur la double-vraisemblance des deux ReCEAF considérées

Référents	ReCEAF1	ReCEAF2
Double pertinence sociale	Forte, construite à partir des questionnements des deux cultures en présence dans un processus itératif combinant co-situation et co-opération. L'expérience d'une situation de co-production (écriture collective d'un chapitre) a réactivé la situation de co-situation pour la troisième et dernière année de la recherche.	Au départ, limitée car répondant d'abord à un questionnement élaboré par un comité hors des participant·es effectif·ves. Puis s'est progressivement élaborée au fil de la recherche et des questionnements pratiques (co-opération). Est restée fragile en raison, entre autres, des deux axes (didactiques & évaluation-régulation) qui ont peiné à s'articuler.
Double rigueur méthodologique	Dispositif de collecte des données : faible pour les premiers recueils de données dans les classes, puis plus forte grâce au processus d'itération et de retour dialectique avec la co-situation. Outils de questionnements critiques élaborés pour soutenir le questionnement pratique dans le collectif de recherche (demanderait une analyse complémentaire des interactions effectives pendant les temps collectifs).	Forte dans la première classe (axe didactique), contrôlée par les chercheuses didacticiennes ; Limitée dans les deux classes volontaires (axe évaluation-régulation des apprentissages) mais jugée nécessaire pour construire la double pertinence sociale (co-situation). Grilles de questionnement élaborées pour soutenir le questionnement pratique (demanderait une analyse complémentaire des interactions effectives pendant les temps collectifs).
Double fécondité des résultats	Présentations à plusieurs voix dans les contextes scientifiques et de la pratique. Bilans réflexifs formels, y compris individuels, sur le développement professionnel suscité à la fin de chaque année (positif uniquement à la troisième année).	Présentation à plusieurs voix dans le contexte de la pratique. Pas de bilan individuel formel, mais « impressions collectives » exprimées à la fin de chaque année. Retombées scientifiques limitées pour l'axe évaluation-régulation.



	Retombées scientifiques existantes (publications et exploitations effectives à des fins scientifiques).	
--	---	--

Les jugements évaluatifs énoncés dans le tableau 3 demanderaient à être davantage développés et n'engagent que l'autrice et l'auteur de ce texte. Mais ils donnent déjà à voir la façon dont la première focale de notre modélisation, qui pour rappel incite à appréhender la recherche collaborative de façon processuelle et dynamique en considérant notamment qu'un référé dans une situation peut se transformer en référent pour la situation suivante, §3.1), construit les jugements évaluatifs énoncés dans la deuxième focale. Les référents de cette dernière (double pertinence sociale, double rigueur méthodologique, double fécondité des résultats) qui, initialement, étaient associés à une seule co-situation spécifique (co-situation, co-opération, coproduction, voir Anadón, 2007, plus haut) apparaissent désormais pensés à la lumière des relations possiblement co-constitutives et dynamiques entre elles.

Dans une perspective évaluative, on notera encore que des données complémentaires auraient dû être recueillies pour nos deux ReCEAF, par exemple sur la fécondité des résultats afin de juger le potentiel de réinvestissement au niveau des enseignant·es. Des analyses demanderaient aussi à être faites sur la rigueur par exemple du questionnement pratique au regard de l'instrumentation proposée pendant les temps collectifs à des fins méthodologiques. Autrement dit, l'intention d'évaluer une recherche collaborative prenant effectivement en considération les valuations s'y étant déroulées amène à non seulement ré-interpréter les données empiriques existantes, mais également à planifier plus explicitement le recueil de données complémentaires qui feront aussi office de référés au regard du cadre référentiel et du modèle d'évaluation retenus.

4. Perspectives conclusives

Dans l'introduction de notre article, nous avons distingué trois « niveaux » d'évaluation : une évaluation qui se réalise pendant que la recherche est en train de se faire, une évaluation des produits et retombées des recherches *une fois celles-ci terminées*, et une méta-évaluation en tant qu'évaluation de l'évaluation qui exige une « réflexion à la fois technique, éthique, politique sur les dispositifs d'évaluation » (Demailly, 2006, p. 210). Nous avons tenté pour notre part de modéliser l'évaluation des recherches collaboratives en intégrant des travaux sur l'enquête et la valuation de Dewey (1993, 2011) et des travaux sur la référentialisation de Figari (1994, 2001 ; Figari & Remaud, 2014) et de la co-référentialisation située (Mottier Lopez, 2017, 2019 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017). En prenant du recul sur le travail conceptuel réalisé, nous pensons que notre tentative de modélisation apporte une « strate » complémentaire et transversale qui devrait permettre d'articuler, voire de réarticuler, les trois niveaux d'évaluation cités, en leur donnant prise les uns sur les autres et, tout à la fois, en leur donnant corps à chacun.

1. Une appréciation des processus pour la recherche collaborative en train de se faire

Nous pensons que la modélisation que nous avons proposée permet de construire des connaissances sur les processus évaluatifs qui sous-tendent la recherche « en train de se faire ». Elle permet, par exemple, d'alerter les participant·es (académiques et non académiques) sur la valuation multiréférentialisée dont la non-prise en compte peut avoir un impact négatif sur la conduite de la recherche collaborative. Les connaissances sur ce processus de valuation, toujours au regard de la relation évaluative à l'objet concerné, sont susceptibles d'outiller les participant·es à des fins de co-conception du projet (double ingénierie de recherche et de



développement professionnel), de pilotage et d'ajustement de celui-ci eu égard aux évènements et imprévus rencontrés au fil des expériences individuelles et collectives.

2. Appréciation de la qualité de la recherche et de ses produits et retombées

Outre les connaissances produites, utiles pour mener « en collaboration » une recherche en train de se faire, nous pensons que les jugements évaluatifs produits sur les recherches une fois celles-ci achevées contribuent également à formuler un point de vue étayé sur la qualité de la recherche entreprise. Ancrés explicitement dans une « théorie de l'évaluation », celle de la valuation multiréférentialisée, les jugements formulés sur le processus de valuation peuvent être mobilisés pour l'évaluation de la recherche collaborative et de ses produits et retombées scientifiques et sociales. En d'autres termes, tout produit issu de celle-ci est examiné à l'aune des conditions multiples de leur émergence et de leur production « en collaboration », ici objectivées à partir du critère de double-vraisemblance (Dubet, 1994) et de ses dimensions (Anadón, 2007 ; Bednarz, 2013). Cela nous a amené-es à mettre en question la pertinence d'une évaluation d'une ReCEAF et de ses « produits » qui ne prendrait pas en considération la manière dont elle a plus ou moins répondu aux désirs et intérêts des participant-es. Évidemment, d'autres critères de qualité que celui de la double-vraisemblance pourraient être mobilisés.

3. Une enquête sur l'enquête ou méta-enquête, un premier pas vers une méta-évaluation

Finalement, notre modélisation a tenté de mettre à distance une double enquête, celle de la recherche collaborative elle-même et celle de la valuation en son sein (première focale) pour produire un jugement évaluatif formel sur la qualité de celles-ci (deuxième focale). Nous avons alors parlé d'enquête sur la valuation. Ce jugement représente un premier pas pour penser une possible méta-enquête, qui participe en quelque sorte à une logique méta-évaluative. Certes modeste, cette enquête sur l'enquête pourrait déboucher sur de nouveaux développements.

Dans cet article, notre propos s'est nourri à la fois d'un trouble et d'une conviction. Notre trouble provenait d'une interrogation suite à notre participation à des recherches qualifiées de collaboratives mais dont nous percevions, au-delà de ce « label », des différences qualitatives importantes tant pour nous, chercheur-ses, que pour les autres participant-es. Notre conviction quant à elle tenait davantage au fait qu'une recherche collaborative ne pouvait, en raison de sa spécificité, être évaluée seulement à l'aune des mêmes standards qu'une recherche « classique ». Un développement, voire un renouvellement conceptuel des cadres théoriques et méthodologiques pour les évaluer (à des fins d'accompagnement et de validation) nous a semblé nécessaire, afin de toujours mieux asseoir leur spécificité, leur légitimité et leur validité scientifiques et sociales. Nous avons éprouvé modestement notre modélisation sur deux ReCEAF. L'enjeu sera de poursuivre maintenant avec d'autres recherches collaboratives et plus largement avec d'autres recherches dites participatives sous condition cependant d'être en mesure de définir leurs caractéristiques propres. Un certain engouement tend en effet à s'observer aujourd'hui pour les recherches dites collaboratives, avec le risque à nos yeux d'une relative superficialité de leurs fondements théoriques et méthodologiques. Notre modélisation conceptuelle vise à contrer cette superficialité. Elle doit cependant relever le défi non seulement de poursuivre son approfondissement théorique, mais d'être également plus opérationnelle sur le plan de la méthode et de l'instrumentation qu'elle exige pour mener des évaluations *de et pour* des recherches collaboratives par d'autres que nous.

Références

Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 311-314). Paris : Presses Universitaires de France.



- Anadón (Ed.). (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Barbier, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barry, S & Saboya, M. (2015). Un éclairage sur l'étape de co-situation de la recherche collaborative à travers une analyse comparative de deux études en didactique des mathématiques. *Recherches qualitatives*, 34 (1), 49-73.
- Bednarz, N. (Ed.). (2013b). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Brousseau, G. (1986/1996). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. In J. Brun (Ed.), *Didactique des mathématiques* (pp. 45-143). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bednarz, N. (Ed.). (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Cousin, B. & Lamont, M. (2009). Les conditions de l'évaluation universitaire. Quelques réflexions à partir du cas américain. *Mouvements*, 4 (60), 113-117.
- Dechamboux, L. (2018). *L'enquête formative dans le paradigme de l'évaluation située : une modélisation enactive de l'activité évaluative d'enseignantes lors de séances de production écrite au CP*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.
- Demailly, L. (2006). Evaluer les évaluations. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologie* (pp. 203-210). Paris : L'Harmattan.
- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2011). La recherche évaluative. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 213-228). Saint-Laurent, QC : ERPI, Editors.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII (2), 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus P., Poirier L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 33-64.
- Dewey, J. (1938 / 1993). *Logique, la théorie de l'enquête*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Paris : La découverte (traduit et présenté par A. Bidet ; L. Quéré ; G. Truc).
- Dubet, F. (1994). *La sociologie de l'expérience*. Paris : Editions du Seuil.
- Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Figari, G., & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Gingras, Y. (2014). *Les dérives de l'évaluation de la recherche. Du bon usage de la bibliométrie*. Paris: Raisons d'agir Editions.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris : ESF.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Lecointe, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Marcel, J.-F. & Bedin, V. (2018). Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la Recherche-Intervention. *Phronesis*, 1 (7), 79-91.
- Mottier Lopez, L. (2006). [L'évaluation située des apprentissages : le rôle fondamental de la médiation sociale](#). In G. Figari & L. Mottier Lopez (Eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation: problématiques, méthodologies et épistémologie (20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe)* (pp. 82-89). Paris: L'Harmattan.
- Mottier Lopez, L. (2007). [L'impact des communautés de pratique dans les entretiens de coévaluation](#). In A. Jorro (Ed.), *Évaluation et développement professionnel* (pp. 153-167). Paris : L'Harmattan.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé. La microculture de classe en mathématique*. Berne : Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2012a). [Interprétation d'une recherche collaborative dans les termes de la « valuation » de Dewey](#). *Travail et apprentissages*, 9, 183-199.



- Mottier Lopez, L. (2015a). [Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école primaire genevoise](#). *Carrefours de l'éducation*, 39, 119-135.
- Mottier Lopez, L. (2015b). [Évaluations formative et certificative : enjeux pour l'enseignement](#). Bruxelles : De Boeck (Le Point sur ... Pédagogie).
- Mottier Lopez, L. (2015c). [Recherche collaborative sur les pratiques de régulation formative en classe : questionnement épistémologique critique](#). *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance* (pp. 57-65). Rennes : Presses de l'École des Hautes Études en Santé publique.
- Mottier Lopez, L. (2017). [Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves](#). In P. Detroz, M. Crahay & A. Fagnant (Eds.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 169-192). Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2018). [Une approche de recherche collaborative sur les pratiques enseignantes. Partir d'une compréhension conjointement construite pour appréhender le développement professionnel des participants](#). In D. Broussal, K. Bonnaud, J.-F. Marcel & P. Sahuc (Eds.), *Recherche(s) et changement(s), dialogues et relations* (pp. 131-151). Toulouse: Éditions Cepaduès.
- Mottier Lopez, L. (2019, janvier). *Enjeux d'une co-référentialité située pour l'évaluation : entre normalisation et développement*. Conférence invitée présentée au 31^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Lausanne, Suisse.
- Mottier Lopez, L., & Dechamboux, L. (2017). [D'un référentiel d'évaluation fixe à une co-constitution référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement situé de l'enseignant](#). *Contextes et didactiques*, 9, 12-29.
- Mottier Lopez, L., Borloz, S., Grimm, K., Gros, B., Herbert, C., Methenitis, J., Payot, C., Pot, M., Schneuwly, J.-L. & Zbinden, S. (2010). [Les interactions de la régulation entre l'enseignant et ses élèves. Expérience d'une recherche collaborative](#). In L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin & O. Albanese (Eds.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (pp. 33-50). Québec: Presses de l'Université du Québec, collection éducation-intervention.
- Paquay, L., Darras, E. & Saussez, F. (2001). Les représentations de l'autoévaluation. In G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 119-133). Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M., Goasdoué, R. & Vantourout, M. (Eds.) (2013). *Évaluation et enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Savoie-Zajc, L. & Descamps-Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research: Their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577-596.

Lucie Mottier Lopez

Professeure ordinaire à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, elle dirige le groupe de recherche « Évaluation, régulation et différenciation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement » (EReD). Elle a présidé l'ADMEE-Europe (Association pour le développement des méthodologies de l'évaluation-Europe) de 2008 à 2012. Elle est co-coordinatrice du réseau thématique RCPE (Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives) de l'ADMEE-Europe. Elle est l'auteur de nombreux articles et ouvrages sur l'évaluation et la régulation des apprentissages en classe. Ses travaux récents portent sur l'évaluation située et les enjeux de la co-référentialisation et de la poly-contextualité.

Lionel Dechamboux

Chargé d'enseignement au sein de l'équipe EReD et détenteur d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation, il s'intéresse à l'activité évaluative, et plus particulièrement à la relation référent-référent(s) dans le paradigme de l'évaluation située (Mottier Lopez, 2008), à la différenciation des situations d'apprentissage et à l'articulation entre les différents plans de la microculture de



classe afin d'apprécier les effets différenciés ou différenciateurs des interventions des enseignant·e·s.



Pour citer cet article : Marcel, J.-F. (2019). Intervention, participation et évaluation dans la recherche en éducation. *La Revue LEEe*, 1. <http://revue.leeonline/index.php/info/article/view/40/>

INTERVENTION, PARTICIPATION ET ÉVALUATION DANS LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Jean-François MARCEL

Version de la publication : avril 2019

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroactrices : Hélène CROCÉ-SPINELLI & Lucie MOTTIER LOPEZ

Résumé

Cet article se propose d'interroger les interrelations entre les quatre composantes principales de la « recherche collaborative en éducation », c'est-à-dire la recherche, l'intervention, la participation et l'évaluation. Il commence par poser les jalons nécessaires à la caractérisation de chacune de ces composantes, ce qui justifie l'abandon du qualificatif de « collaboratif » au profit de celui de « participatif ». Le propos se déploie ensuite, en suivant, pour analyser les modalités contrastées d'interrelations entre recherche et intervention, en convoquant, à chaque fois, bien sûr, les deux autres composantes (participation et évaluation). La première modalité est celle d'une opposition entre recherche et intervention, tandis que la seconde est celle de l'articulation ou de la reliance (et illustrée par la démarche de recherche-intervention). Pour conclure, une discussion prolonge ces réflexions à deux niveaux, au niveau transdisciplinaire d'abord en faisant le lien avec un courant de recherche en émergence (les sciences participatives), et au niveau temporel en s'inscrivant dans l'avenir et le devenir de la recherche en sciences de l'éducation (notamment avec l'importance du lien entre participation et co-évaluation).

Mots-clés : co-évaluation, intervention, participation, recherche, recherche-intervention

Abstract

This article aims to examine the interrelationships between the four main components of "collaborative research in education", i.e. research, intervention, participation and assessment. It begins by laying the groundwork for the characterization of each of these components, which justifies the shift from the term "collaborative" to "participatory". The purpose then unfolds to analyze the contrasting modalities of interrelationships between research and intervention, convening, each time, of course, the other two components (participation and assessment).

The first modality is that of an opposition between research and intervention, while the second is that of articulation or linkage (and illustrated by the research-intervention approach). To conclude, a discussion extends these reflections at two levels, first at the transdisciplinary level by making the link with an emerging current of research (participatory sciences), and at the temporal level by looking to the future and the future of research in the educational sciences (particularly with the importance of the link between participation and co-evaluation).

Keywords: co-evaluation, intervention, participation, research, intervention-research

La contribution de ce chapitre se situe ostentatoirement en sciences de l'éducation, une discipline quinquagénaire qui s'est construite et continue de se développer sur un champ de pratiques et ce, même si, ces dernières années, les pratiques éducatives ont largement ouvert leur délimitation en investissant également le champ scolaire ou universitaire bien sûr, mais aussi celui de la formation des adultes, du travail social, du soin et de la santé ou de l'animation pour ne citer que les principaux. Dans tous les cas, un lien identitaire avec l'action (au travers d'activités, pratiques, travail, etc.) reste prégnant et s'est d'ailleurs traduit par l'émergence d'une nouvelle catégorisation, celle des « métiers adressés à autrui » (Maubant & Piot, 2011).

Ce lien particulier entre notre discipline et les pratiques génère des attentes sociales fortes, non dénuées de la tentation de cantonner les sciences de l'éducation dans une contribution à l'action. Rapprochée d'une sorte d'ingénierie de l'action en contexte professionnel, elles auraient en charge de traduire des travaux divers pour les mettre au service de l'efficacité des pratiques.

Durant plusieurs décennies, cette perspective de « sous science » a été largement combattue par les instances qui régissent les sciences de l'éducation, en particulier le CNU en France, et les comités de lecture de nos revues (voire de nos colloques). Ce combat s'est d'ailleurs, pour partie, quelque peu radicalisé en marginalisant toutes les démarches qui se « compromettaient » avec l'action, en particulier les démarches de recherche-action ou de conseil et d'aide à la décision. Au nom du « faire science », la seule visée heuristique était revendiquée et valorisée, de préférence d'ailleurs quand elle optait pour des méthodes quantitatives.

Ce carcan s'est progressivement desserré au point d'avoir quasiment cédé ces dernières années. Nous relèverons deux éléments qui ont contribué à faire reconnaître comme pleinement scientifique des démarches de recherche qualifiées de praxéologiques : le Code de la recherche (2013) qui cite explicitement, dans ses objectifs, les démarches de valorisation¹ et, surtout, l'évaluation des unités de recherche (initiées par la création de l'AERES puis du HCERES²) qui s'efforce de prendre en compte la diversité des activités de ces unités³.

Cette histoire de notre discipline s'est traduite aujourd'hui par une vigilance épistémologique sans doute plus importante qu'ailleurs. Ainsi, si les recherches heuristiques visant « uniquement » la connaissance continuent d'être valorisées, les recherches praxéologiques (visant la connaissance en lien avec l'efficacité de l'action) sont assez largement reconnues. En fait, l'articulation des deux visées semble quasi unanimement acceptée, pour peu qu'un certain nombre de conditions soient rigoureusement respectées, en particulier celle de les articuler sans les superposer ou les confondre. C'est en particulier le cas des recherches participatives.

¹<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071190&idArticle=LEGIARTI000006524135&dateTexte=&categorieLien=cid>

² L'AERES est l'Agence de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur en France ; le HCERES est le Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur.

³ Voir à ce propos : « *Guide des produits de la recherche et des activités de recherche* », HCERES, discipline Sciences de l'éducation, 2018.



Dans ce contexte, cet article se propose donc d'interroger plus précisément les interrelations entre les quatre composantes repérables au sein de la représentation suivante de la « recherche collaborative en éducation » :

Dans ce contexte, cet article se propose donc d'interroger plus précisément les interrelations entre quatre composantes repérables au sein de la représentation suivante (figure 1) et que nous problématiserons pour mettre en question la « recherche collaborative en éducation » telle que nous la comprenons.

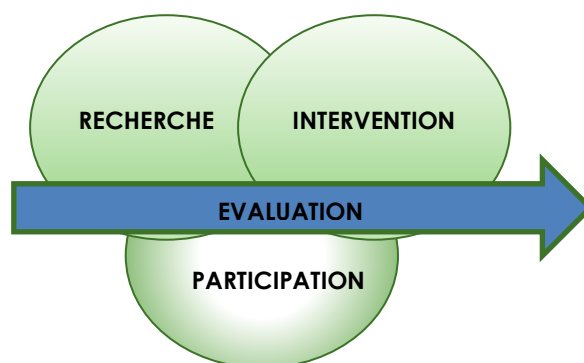


Figure 1. Les 4 composantes de la « recherche collaborative en éducation » (source : Auteur, 2019).

Pour ce faire, un premier paragraphe posera les jalons nécessaires à la caractérisation de chacune de ces composantes, ce qui fournira l'opportunité de justifier l'abandon du qualificatif de « collaboratif » au profit de celui de « participatif ».

Les interrogations se déploieront ensuite dans les deux paragraphes suivants à partir de modalités contrastées d'interrelations entre recherche et intervention. Elles concerneront bien sûr les deux autres composantes (participation et évaluation) convoquées chaque fois.

- Dans le premier cas, la modalité retenue sera celle d'une opposition entre recherche et intervention, ce que résumera le slash⁴ (/), symbole typographique de la séparation voire du cloisonnement,
- Dans le deuxième cas, la modalité sera celle de l'articulation ou de la reliance et utilisera l'esperluette⁵ (&), symbole de la réunion.

Enfin, une discussion conclusive élargira ses réflexions à deux niveaux, au niveau transdisciplinaire d'abord en faisant le lien avec un courant de recherche en émergence, et au niveau temporel en s'inscrivant dans l'avenir et le devenir de la recherche en sciences de

⁴ On l'appelle slash en anglais et on l'utilise beaucoup plus souvent en informatique pour la navigation Internet notamment. La barre oblique est avant tout un signe séparateur. Elle permet de séparer deux termes qui s'opposent au sein d'un couple de notions dichotomiques (<https://www.video2brain.com/fr/tuto/examiner-la-fonction-de-la-barre-oblique>).

⁵ Le signe « & », autrement appelé l'esperluette, est une ligature esthétique de la conjonction de coordination « et » : elle est née de la fusion des lettres E et T pour n'en former plus qu'une (...). Son inventeur est le linguiste romain Marcus Tullius Tiro au I^{er} siècle avant J.C. <https://www.caminteresse.fr/culture/mais-dou-vient-le-signe-alias-lesperluette-1167819>



l'éducation. Pour ce faire, elle empruntera l'infini⁶ (∞), symbole typographique porteur de perspectives.

1. Quelques repères, au-delà du terminologique

Cette représentation assume un certain nombre de partis-pris qui seront dévoilés et argumentés tout au long du texte. Dans ce cadre, les définitions de ces composantes revêtent une dimension pour partie épistémologique et requièrent d'être développées.

1.1 Une intervention demandée

Parmi les quatre composantes, certaines sont définies de manière assez traditionnelle, c'est en particulier le cas de l'intervention. En reprenant les deux principaux volets de sa définition (« Action d'intervenir dans une affaire » ou « Acte d'un tiers qui se mêle à une instance dans laquelle il n'était pas encore partie »)⁷, nous retiendrons qu'elle relève d'une démarche volontaire de prendre part (en venant « entre ») à une situation et/ou à la résolution d'un problème dans lesquels, au départ, nous n'étions pas partie prenante. Dès lors se pose la question de la légitimité de notre intervention, du droit de venir de « l'extérieur » prendre une place et un rôle « à l'intérieur ». A nos yeux, elle ne peut reposer que sur une « demande » émanant de l'intérieur qui prévient à sa source toute suspicion d'ingérence.

1.2 Une recherche triplement finalisée

En ce qui concerne la recherche, il s'agit d'une recherche en éducation, en sciences de l'éducation plus précisément, et cette discipline, de par son histoire, assume et revendique l'inscription de ses travaux au service de trois visées, la visée heuristique (celle de mieux connaître le fait éducatif entendu dans sa plus large acception), la visée praxéologique (celle de transformer, en vue de contribuer à résoudre ou à améliorer, de conduire ou d'accompagner le changement) et la visée critique (appliquée à la fois à ces démarches, à la remise en cause de connaissances reposant sur des préjugés et aux conditions nécessaires à réunir pour se prémunir de dérives idéologiques sans renoncer à ses valeurs)⁸. Bien sûr chacune des recherches ne poursuit pas simultanément les trois visées mais leurs mobilisations simultanées soulèvent une question que nous instruirons ultérieurement, celle des conditions de leurs articulations.

1.3 Collaborer, coopérer ou participer

L'appel à communication pour la deuxième journée d'étude du Réseau des Jeunes Chercheur·ses du LabEx ICCA intitulée « Participation, coopération et collaboration dans les

⁶ Nous reprendrons l'hypothèse, émise dans « le livre de Georges Ifrah intitulé L'histoire universelle des chiffres parus en 1994 (...). Dans l'ouvrage, le chercheur explique que le signe parvenait plutôt de la civilisation indienne. Le 8 inversé qu'on connaît actuellement serait issu d'une divinité qui se nomme Vishnu. Le dieu a en sa compagnie Ananta, un mot sanskrit qui désigne infini. Ananta n'est autre qu'un serpent enroulé sur lui-même rappelant le symbole lemniscate ou de l'infini. La culture indienne associe Ananta avec la fécondité, la connaissance universelle et l'éternité ». <https://www.jewelssimo.com/pages/signe-infini>

⁷ <http://www.cnrtl.fr/definition/intervention>

⁸ Voir De Munck (2011).



secteurs culturels »⁹ procède à un rapide positionnement des acceptions des verbes participer, coopérer et collaborer¹⁰ :

« Participer », du latin *participare*, signifie « prendre part à », « coopérer » est issu d'*operari*, fabriquer avec ses mains, et par extension, cum *operari*, co- opérer, c'est donc travailler à plusieurs, œuvrer ensemble dans un même but. Enfin, « collaborer » provient du latin *laborare* (travailler) qui signifie travailler ensemble. Si coopérer et collaborer font référence explicitement au travail, la participation appelle à une réflexion plus vaste sur les formes possibles de « prendre part à ». Ces notions induisent donc des différences d'engagement dans le processus de création.

Ben Rajeb (2011) précise cette distinction dans le cas de la conception architecturale où se cotoient des démarches participatives, coopératives (ou distribuée) et collaboratives (ou de co-conception) :

- « La démarche participative consiste à convier, les futurs usagers comme consultants ou conseillers à propos de leur espace à vivre. (...) Cette démarche aurait pour objectif de permettre aux maîtres d'ouvrages et aux futurs utilisateurs concernés d'élaborer des décisions et des compromis collectifs concernant la définition du programme et de leurs espaces de vie ».
- « La conception coopérative, elle, est une activité complexe dans laquelle plusieurs concepteurs interagissent sur un même projet architectural, indépendamment des usagers. La division de leurs tâches est claire et définie de manière a priori. (...) Dans ce cadre, un coordinateur désigné met en commun les tâches individuelles de chacun et vérifie leur cohérence relativement aux principes du projet et aux choix du maître d'ouvrage. Seule la nécessité d'accéder à des ressources détenues par les autres concepteurs, pour un projet commun, obligerait ces derniers à travailler ensemble ».
- « Là où, dans le cadre d'une conception coopérative, c'est au chef de projet que revient le droit de valider ou non le travail des protagonistes, en conception collaborative chacun des concepteurs régule en permanence son travail relativement aux choix optés conjointement par l'ensemble des collaborateurs. Ces derniers interagissent autour d'un même projet architectural et collaborent ensemble autour des mêmes tâches ».

Elle les synthétise à l'aide du tableau suivant :

⁹ Le 11 avril 2018, Paris. <https://drive.google.com/file/d/0Bzaunv06QOR-ejhFZHhTWU9QQW8/view>

¹⁰ Broudoux (2014) cible « les trois modes de contribution dans la communication scientifique » en les positionnant dans une gradation entre une forme minimale (participer) et une forme plus responsable (collaborer). Nous citons sa proposition mais ne la suivrons pas :

- « Participer signifie « prendre part à... ». La participation est la condition minimale pour qu'une contribution puisse se produire. Participer consiste à prendre part à une initiative en acceptant les règles proposées et en se conformant à des attendus ».
- « La coopération qui signifie « prendre part, contribuer à une œuvre commune » concerne tous les projets fédérant des équipes qui travaillent à un objectif commun (...) Dans une activité de coopération, les activités à réaliser sont partagées selon le but commun à atteindre. Chacun réalise une partie du travail indépendamment de la partie accomplie par les autres membres de l'équipe. Les tâches sont réalisées en parallèle et l'objet à réaliser est éclaté pendant son élaboration ».
- « Collaborer suppose une responsabilité accrue dans la gestion et l'accomplissement des tâches. Alors que la coopération est conditionnée par une hiérarchie dans les activités et la non remise en cause des objectifs communs, l'activité de collaboration suppose la possibilité de discuter des règles ».



Tableau 1
Démarches participatives, coopératives et collaboratives en conception architecturale (Ben Rajeb, 2011)

	Concevoir seul		Concevoir ensemble	
Acteur(s)	Conception	C.Collaborative (Co-conception)	C.Coopérative (Conception distribuée)	C.Participative
Fonction (officielle)	Architecte	Architectes, Experts	Architectes, Experts	Architectes, experts, Utilisateurs
Rôle (acteur de la conception)	Le Concepteur	Un groupe de Concepteur(S)	Plusieurs concepteurS, Un coordinateur	Le Concepteur
Validation (choix de la conception)	Le Concepteur	Un groupe de Concepteur(S)	Le Coordinateur	Les Utilisateurs

Nous retiendrons de ce rapide survol, la portée plus large du verbe « participer » qui, d'une part, dépasse la seule sphère du travail et, d'autre part, est adaptée à une hétérogénéité de compétences et de statut que n'autorisent pas les deux autres, en se cantonnant à l'exercice professionnel partagé.

1.4 Une participation revendiquée

Nous choisirons donc de parler de participation et de recherche participative plutôt que de collaboration et de recherches collaboratives. Les termes ne sont pas exactement synonymes : Pour collaborer (<http://www.cnrtl.fr/definition/collaborer>), il s'agit de distinguer « collaborer avec quelqu'un » qui revêt deux sens, celui de « travailler en collaboration » et celui, marqué historiquement en France, de « coopérer avec l'ennemi » et « collaborer à quelque chose » qui consiste à « participer à l'élaboration d'une œuvre, à contribuer à un résultat ».

Par ailleurs, la collaboration se caractérise par « l'interdépendance engendrée par le partage d'un espace et d'un temps de travail comme par le partage des ressources » et par le fait que « la coordination des tâches repose ici sur la communication entre les enseignants et sur un travail concerté » (Marcel et al., 2007, p. 10-11).

Pour participer (<http://www.cnrtl.fr/definition/participer>), nous avons également deux sens, « participer de quelque chose », cela signifie « tenir de la nature de, avoir part à » et « participer à quelque chose » c'est y « prendre part activement » (y compris « prendre sa part, cotiser » ou « s'associer aux sentiments de quelqu'un-e »)¹¹.

Les deux arguments principaux qui ont motivé notre choix de retenir « participer » sont, d'une part, que dans « collaborer », l'indépendance des participant-es est plus importante et que, surtout, une hiérarchisation des participant-es est implicite sur l'ensemble du projet : le collaborateur ou la collaboratrice occupe clairement une place subalterne. D'autre part, corollairement, dans « participer », la marge d'action et d'initiative (et le pouvoir d'agir) sont plus étendus et les responsabilités plus équitablement distribuées.

¹¹ Nous pourrions prolonger avec les acceptions en économie (« être intéressé aux bénéfices ou à la gestion d'une entreprise » ou « souscrire une part du capital ») ou en droit (« avoir part à quelque chose »).



1.5 Une évaluation partagée

La schématisation distingue clairement l'évaluation des trois autres composantes. Bien sûr, nous entendons ici évaluation dans une acception suffisamment large pour s'alimenter au paradigme de la mesure (proche du contrôle et privilégiant les résultats), le paradigme des valeurs (accordant le primat au sens et au vécu des acteur·rices) et le paradigme de la régulation (ciblant les apports du dispositif aux acteur·rices : apprentissages, développement, émancipation, etc.) (De Ketele, 1986 ; Figari & Mottier Lopez, 2006). Pourtant nous soulignerons deux caractéristiques fortes de l'évaluation telle qu'elle sera convoquée dans ce texte. D'abord, il s'agit d'une évaluation longitudinale, sur la durée, depuis le démarrage jusqu'à la fin du projet concerné, une évaluation intégrée et indissociable du dit projet. Ensuite, surtout, cette évaluation est partagée, la participation remet en cause la hiérarchie évaluateur / évalué pour tendre vers des modalités de co-évaluation, c'est-à-dire dans une relation plus symétrique entre les partenaires¹².

2. Recherche / participation

La question de la relation entre recherche et participation est sous-tendue par celle de la compatibilité entre la logique de la connaissance (portée, pour tout ou partie, par la recherche) et la logique de l'action (portée, pour tout ou partie, par les autres acteur·rices).

2.1 Deux traditions scientifiques

Dans l'histoire scientifique, deux traditions s'opposent et nous nous bornerons, ici, à les repérer brièvement¹³ :

- L'approche différencialiste souligne (voire exacerbe) et théorise comme indépassables les clivages entre la connaissance et l'action sous l'argument principal qu'il s'agit de deux univers aux logiques fondamentalement distinctes et irréconciliables (mais aussi leurs visées, leurs temporalités, leurs contextualisations, etc.). Elle renvoie à la métaphore d'une science surplombante et coupée du monde, enfermée dans sa tour d'ivoire.
- A l'inverse, au-delà des usages plus ou moins fortement instrumentalisés des résultats de la recherche, l'approche anti-différencialiste insiste sur la porosité et même les passages fréquents entre l'univers de la connaissance et l'univers de l'action. Par exemple, Bruno Latour défend, dans la chaîne de la traduction (où se joue la fabrication du fait scientifique), l'indissociabilité de « la science / la société / le politique ». Elle renvoie à l'image d'un ou d'une chercheur·se, acteur·rice social·e parmi les autres acteur·rices sociaux, simplement dotés (comme les autres) de caractéristiques et compétences particulières.

2.2 Les bases d'une tierce voie

Par rapport à l'opposition radicalisée de ces deux traditions, nous avons choisi d'opter pour une autre démarche, une sorte d'école scientifique buissonnière, un tantinet iconoclaste et subversive, une démarche à inventer, stabiliser et théoriser. De manière quelque peu synthétique,

¹² Notons ici que nous utilisons le terme de co-évaluation différemment de certaines propositions de la littérature en éducation qui place la co-évaluation dans une relation asymétrique (expert-novice, Allal, 1999, par exemple).

¹³ Pour de plus amples développements, voir Robert et Marcel (2019).



nous préciserons que cette tierce voie¹⁴ s'inscrit non pas dans une tentative de rapprochement mais dans une rupture affirmée par rapport aux précédentes. En effet, elle repose d'abord et de manière revendiquée sur l'hypothèse d'un rapprochement possible et souhaitable entre la recherche (ses résultats, ses méthodologies, ses postures, etc.) et l'action (l'engagement personnel et/ou professionnel, les valeurs, le militantisme, les identités, l'expérience, l'efficacité visée, etc.). De plus, elle défend l'idée forte d'un enrichissement réciproque de chacune des sphères dans et par leur articulation, une articulation qui peut d'ailleurs s'envisager à deux niveaux différents mais complémentaires, le niveau individuel (celui du chercheur·se - acteur·rice) ou le niveau collectif (celui d'une équipe de recherche et d'un groupe d'acteur·rices, professionnel·les par exemple).

En revanche, la possibilité même de l'articulation entre recherche et action requiert le respect strict et préalable de trois « conditions » :

1. La préservation de l'autonomie relative de chacune des deux sphères, c'est-à-dire une articulation sans substitution de l'une à l'autre ni sans confusion entre les deux.
2. La poursuite simultanée, complémentaire voire possiblement en tension des deux visées (connaître et transformer), une articulation sans instrumentalisation de l'une par l'autre.
3. L'organisation technique, matérielle et sociale de dispositifs d'articulation et de dispositifs de dissociation distincts (espaces, temps, etc.), condition nécessaire au respect des deux précédentes.

2.3 La participation comme curseur

L'élaboration de ces dispositifs, en particulier autour de la place (position, statut) consentie à chaque membre oriente la réflexion vers la participation et, plus exactement, vers ses variations possibles. Pour préciser ce point nous proposons un curseur dont les pôles extrêmes seraient une « participation minimale » d'un côté, c'est-à-dire simplement accepter de prendre part à l'enquête empirique (de type collecte de traces, questionnaires, observations) et une « participation maximale » de l'autre côté, c'est-à-dire prendre part, effectivement, à l'ensemble du projet (recherche, intervention, etc.). Le positionnement de chaque projet (et/ou dispositif) s'établirait ensuite sur la base d'une appréciation (de type Faiblement (ou pas du tout) / / / / / / / / / Fortement) pour chacun des neuf critères suivants :

1. Prendre part à l'élaboration du projet (diagnostic du besoin ou du problème, esquisse de la « prise en charge »).
2. Prendre part à la définition des objectifs du projet (connaître et transformer, ou résoudre) en lien avec les commanditaires du projet.
3. Prendre part à la construction du dispositif du projet (au design, aux modalités de travail, aux questions de faisabilité et de recevabilité par le contexte professionnel) en lien avec les commanditaires du projet.
4. Prendre part à la structuration du collectif (casting, représentation, règles, normes, langue) porteur du projet.
5. Prendre part au volet recherche du projet (problématisation, construction du dispositif de collecte, enquête, analyse des résultats, publications scientifiques).
6. Prendre part au volet intervention du projet (élaboration des produits, accompagnement de leur appropriation).
7. Prendre part aux négociations (régulation) avec les commanditaire·rices du projet

¹⁴ Pour un développement plus précis, voir Marcel, Bordes et Lescouarch (2019).



8. Prendre part au volet restitution du projet (y compris la rédaction des rapports, diaporamas, flyer et à leurs présentations orales).
9. Prendre part au volet évaluation du projet (volet recherche, volet intervention, volet individuel, volet psychosocial) tant au niveau de ses processus de réalisation que de ses retombées.

Au-delà des conditions de principe, déjà évoquées, cette typologie invite à repérer une condition complémentaire pour stabiliser l'articulation connaissance / action qui caractérise la tierce voie. Cette condition concerne l'amorce du projet et pointe les limites d'une autosaisie par le ou la chercheur-se qui en sollicitant des « partenaires » instaure une hiérarchisation indépassable (une relation de type « rendre service ») qui assujettit d'éventuels intérêts des partenaires à ceux du ou de la chercheur-se (qui par son initiative s'instaure pilote exclusif du dispositif : objectifs, modalités, productions, etc.). Elle plaide pour une phase de commande, négociée, formalisée, contractualisée, seule à même de préserver à la fois la double visée, les conditions d'une participation et une responsabilité partagée.

3. Recherche & participation : la recherche-intervention (RI)

Pour illustrer le cas d'une recherche participative, nous présenterons la recherche-intervention (désormais RI). La démarche de RI est destinée à permettre de répondre à des demandes sociales, prenant la forme de recherches commanditées, dans une logique de conduite et d'accompagnement du changement. Elle est pensée et opérationnalisée à partir des cadres épistémologiques, méthodologiques et théoriques des Sciences de l'éducation.

3.1 Une double visée

La RI revendique de poursuivre simultanément et nécessairement deux visées, interdépendantes et non hiérarchisées. La visée académique (ou heuristique, le « sur ») requiert une forte vigilance par rapport au déploiement et au respect des différentes composantes du procès de recherche : la problématisation, l'élaboration d'un cadre théorique, les choix méthodologiques, le travail empirique (outils, enquêtes, analyses, etc.) la discussion des résultats, l'écriture. Cette visée se traduit par des exigences en termes de validités scientifiques, validité interne relative à la cohérence de la démarche et à l'articulation de ses différentes phases et une validité externe soucieuse de la généralisation des résultats ou des processus.

La visée transformative (ou praxéologique, le « pour ») correspond à une relation renforcée avec le champ social. Elle revendique et assume de prendre en charge des demandes diverses (appui, accompagnement, conseil, évaluation, expérimentation, aide à la décision, élaboration de dispositifs ou de ressources, etc.), demandes émanant de contextes socio-professionnels différents (établissements scolaires, universitaires ou de soins, travail social, associations, collectivités territoriales, administrations, entreprises, etc.) et demandes, bien sûr, en lien avec ses domaines de compétences, c'est-à-dire avec les objets de recherche des Sciences de l'éducation (et leurs évolutions). Cette visée est régie par les exigences de la validité sociale, c'est-à-dire par rapport à l'efficacité de la contribution du produit obtenu à la résolution du problème posé par la commande.



3.2 Deux principes fondateurs

Le refus de hiérarchisation et le maintien de l'interdépendance des deux visées s'opérationnalisent dans deux principes sur lesquels reposent la mise en œuvre de la RI. Le premier insiste sur sa dimension participative (le « avec ») qui offre à chacun la possibilité de prendre part à l'ensemble du travail. Sans occulter les différences et les spécialités de chacun·e (en termes de compétences, de connaissances, d'expériences, de statuts, de rôles, de positionnements, etc.) qui constituent autant de ressources et de richesses, l'ensemble des participant·es prend part à un projet collectif englobant recherche et intervention, c'est-à-dire que chacun·e contribue aux phases de conception, de mise en œuvre, d'évaluation, et en assume la co-responsabilité. Comme il n'y a pas de hiérarchie entre les savoirs des un·es et des autres, qu'ils soient scientifiques (théoriques et méthodologiques principalement), professionnels, expérientiels, d'usage, etc., il n'y a pas non plus de hiérarchie de tâches. Ici, les tâches dites « nobles » sont positionnées au même rang que celles, dites relevant du « sale boulot ».

Le second principe relève la dimension émancipatrice de la RI (le « par ») qui dote le dispositif d'une coloration sans doute originale mais assez légitimement portée par les Sciences de l'éducation (Marcel & Broussal, 2017). Telle que nous la convoquons ici, l'émancipation se caractérise prioritairement par :

- a) La force d'un collectif¹⁵ qui en constitue le potentiel énergétique et dynamique principal. Il est constitué autour d'un projet commun, il est relayé ensuite par l'hétérogénéité des statuts, des spécialités et des acteur·rices mais il est surtout dépendant de l'abolition de toute hiérarchie symbolique, nous l'avons évoquée. Nous reprendrons l'idée de Freire : personne n'émancipe personne, l'émancipation est collective ou n'est pas.
- b) La reconfiguration de ses espaces (incluant le franchissement de frontières) car le dispositif entend permettre, grâce aux dynamiques collectives, le « déplacement » de chacun·e des acteur·rices. Ce déplacement consiste, pour chaque acteur·rice, simultanément à s'extraire du positionnement auquel il ou elle se trouvait assigné au départ et à conquérir un positionnement plus conforme à ses aspirations. Ce positionnement peut concerner, pour tout ou partie, des dimensions professionnelles (comme l'accès à de nouvelles fonctions), des dimensions sociales (comme le choix de nouveaux engagements, politiques ou militants), des dimensions individuelles (comme le développement du pouvoir d'agir), des dimensions symboliques (comme l'accès à de nouvelles formes de reconnaissance).
- c) La réappropriation de ses temps car si l'émancipation repose ici sur un engagement certes intense au sein du collectif, celui-ci n'est déployé que sur une période courte et limitée, celle de la durée du projet. Ce constat, outre qu'il invite à une modestie certaine, est sans doute celui qui caractérise le plus fortement une nouvelle approche de l'émancipation, coupée de grands collectifs stables et permanents, à l'image des grands récits dans lesquels ils s'inscrivaient traditionnellement jusqu'à présent. Ici l'émancipation repose sur l'individu, véritable héros existentialiste proche de Sisyphé (Camus, 1985), condamné à reconstruire et à inventer perpétuellement une dynamique et une cohérence entre des collectifs et des engagements transitoires et temporellement bornés.

¹⁵ La mise en place d'un collectif requiert, nous l'avons écrit par ailleurs, deux dimensions irréductibles : l'existence d'une marge d'autonomie (permettant d'élaborer un projet) et l'engagement de chacun·e de ses membres (l'appartenance à un collectif ne se décrète pas).



3.3 Une globalité intransigeante

Nous avons évoqué l'importance de la relation dialectique (autonomie relative / interdépendance) entre les deux visées mais il convient de l'étendre également aux deux principes. Les choix portés par la RI, qu'ils soient scientifiques, épistémologiques ou politiques requièrent la préservation de la prise en compte simultanée du « sur », du « pour », du « avec » et du « par ». Bien sûr cette prise en compte peut, selon les types de dispositifs, selon les projets, moduler quelque peu le « dosage » de chacun des termes mais en n'aucun cas elle ne saurait escamoter l'un d'entre eux. C'est sur leur complémentarité que repose la cohérence de notre proposition. Nous envisageons cette complémentarité comme dynamique et empruntons à Morin (2004) le terme de reliance pour penser ce « champ de forces » que constitue la RI : pour lui, « relié est passif, reliant est participant, reliance est activant » (p. 269).

3.4 Le design d'une RI

Pour ses aspects techniques et opérationnels, la RI se décompose en grandes étapes, lesquelles permettent de structurer la démarche réalisée sur une temporalité de moyenne et longue durée le plus souvent, comme l'indique le tableau ci-dessous :

Tableau 2
Phases de la RI

Phases principales de la RI	
Quotidien de l'Unité de Recherche	<ul style="list-style-type: none"> - La production d'une réflexion critique les changements conduits ou accompagnés par l'Unité de Recherche (relayée par un collectif de recherche) - L'analyse des demandes sociales en continu à l'aune des expériences précédentes
Démarrage de la RI	<ul style="list-style-type: none"> - La sélection de la demande et la co-élaboration (avec les partenaires) de la commande de RI - La mise en route d'un dispositif de supervision interne à l'équipe de recherche pour renforcer les conditions et les moyens du pilotage et de la coordination du projet
Mise en œuvre de la RI	<ul style="list-style-type: none"> - L'organisation de réunions avec les acteur·rices impliqués·es dans le projet de R-I en diversifiant leur rôle dans le processus participatif et décisionnel (comités de pilotage, groupes de travail prévus par la commande) - La consultation des acteur·rices de terrain (décideur·ses, opérateur·rices, bénéficiaires) par des enquêtes qui leur « donnent la parole » et qui « parlent de leurs pratiques », aussi bien pour l'élaboration de connaissances que pour la mise en débat des premières analyses
Bouclage de la RI	<ul style="list-style-type: none"> - La restitution de rapports (intermédiaire et final) assortis de registres de recommandations (ou de points d'appui pour l'action), de livraisons de dispositifs ou de ressources, à différents types de publics cibles (fixés par la commande) et selon des stratégies d'exposition diversifiés - Des modalités de valorisation (journées d'étude, colloque, publications professionnelles) peuvent être envisagées - L'élaboration et la publication d'écrits scientifiques (thèse, article, etc.)
Quotidien de l'Unité de Recherche	<ul style="list-style-type: none"> - La production d'une réflexion critique sur la conduite et l'accompagnement du changement mis en œuvre - La poursuite de l'analyse des demandes sociales en continu

La présentation sous forme de tableau réifie ce design mais cet effet de présentation ne doit pas dissimuler la porosité et les interrelations entre les étapes, qui présentent la dimension activante de la reliance.



3.5 L'évaluation d'une RI

Pour pouvoir effectivement évaluer (séparément et ensemble) les deux visées (le « pour », le « sur ») et les deux principes de la RI (le « avec » et le « par »), l'élaboration d'un outil d'évaluation requiert la mobilisation de plusieurs paradigmes évaluatifs que nous ne reprendrons pas ici (voir à ce propos Marcel & Bedin, 2017). Comme nous l'avons préalablement posé dans sa définition liminaire, trois d'entre eux sont plus particulièrement mobilisés dans cette évaluation. Le tableau suivant reprend une formalisation et opérationnalisation de l'outil :

Tableau 3
Un outil d'évaluation de la RI

Modèles	Logiques	Dimensions	Critères et indicateurs
Evaluation-mesure Contrôle « externe »	Efficacité du dispositif de R-I	Intervention	Livrables (rapports, ressources), acceptation des livrables
		Recherche	Résultats scientifiques, publications, thèse
Evaluation-valeurs Primat du sens et du vécu des acteur·rices	Participation des acteur·rices	Commanditaires	Phases de commande, de restitution, de régulation, de valorisation
		Opérateur·rices	Phases de mise en œuvre, de restitution, de régulation, de valorisation
		Destinataires	Phases de mise en œuvre, de restitution, de valorisation
	Chercheur·ses- intervenant·es	Elaborer et animer le tiers-espace socio-scientifique : plurilinguisme, circulation des savoirs, etc.	
	Arbitrages éthiques		Vigilance sur la dimension relationnelle Arbitrages lors des phases de démarrage et de bouclage
Evaluation- gestion Régulation et pilotage de la démarche	Transformations sociales	Emancipation	« Déplacements » des participant·es dans les champs professionnels ou sociaux, en lien avec leurs aspirations
		Développement	Apprentissages (professionnels et sociaux) et socialisation (dans et hors l'organisation)
		Régulation	Evolutions et ajustements de la commande, des instances de la R-I, du tiers-espace socio-scientifique
		Aide à la décision	Adéquation des conseils, recommandations, ressources produites avec la commande et les besoins des bénéficiaires Faisabilité (pertinence sociale, efficacité technique) des propositions et des modes d'accompagnement générés

Là encore les trois modèles sont exposés de manière étanche et cloisonnée. Or, cette séparation stricte est artificielle et, au-delà de leur évidente complémentarité, la reliance nous invite à envisager des formes d'hybridation entre eux.



4. Discussion conclusive : recherche + participation = ∞

La présente réflexion sur les fondements et les orientations de la recherche ne se limitent pas aux Sciences de l'éducation et rencontrent aujourd'hui les préoccupations d'un mouvement plus large, celui des sciences participatives.

4.1 Les potentialités d'un rapprochement

Le « manifeste pour une recherche scientifique responsable »¹⁶ milite pour « un nouveau contrat entre la science et la société dont les maîtres-mots sont rigueur méthodologique¹⁷, démocratisation et transparence des choix et des pratiques, participation et co-construction des connaissances ». Il prône « le développement de la recherche participative – au sens de co-construction de connaissances dans le cadre de collectifs porteurs d'une variété de savoirs et compétences, incluant des chercheurs et d'autres professionnels et acteurs de la société civile ».

Les sciences participatives visent la co-élaboration, entre chercheur·ses et citoyen·nes de « savoirs alternatifs, au sens où ils sortent des cadres thématiques, paradigmatiques et méthodologiques qui dominent les institutions de recherche » (Le Crosnier et al., 2013, p. 69). Elles redéfinissent la place du et de la citoyen·ne dans l'élaboration des savoirs et dans la conception du changement et le rôle et la fonction du ou de la chercheur·se, comme acteur·rice social, ce que Storup (2013, p. 7) n'hésite pas à rapprocher de démocratie participative : « Les citoyens développent un savoir par l'action, par la participation. C'est à ce moment-là que le terme de démocratie participative trouve tout son sens : le processus d'auto-formation permet au citoyen de devenir réellement acteur des changements sociaux par la production de savoirs, d'analyses et de questions de recherche » (Storup, 2013, p. 7). La dimension politique de la recherche est explicitement revendiquée.

4.2 Sciences participatives et évaluation

Ce courant de recherche offre une place privilégiée à l'évaluation. Au-delà des différentes dimensions déjà développées à propos de la R-I, il met en avant le processus de référentialisation. Ainsi le premier acte de participation active serait constitué par l'élaboration du référent, la confrontation des valeurs, des cultures, des visées, des langages, la négociation et la construction des accords entre chercheur·ses (et citoyen·nes) et citoyen·nes (pas nécessairement chercheur·ses), référent qui serait (pour partie seulement) formalisé dans la commande. Au travers de la référentialisation les sciences participatives assument leur projet politique de changement au service d'un progrès social et les Sciences de l'éducation, par leurs travaux sur l'évaluation ont une contribution importante à fournir. La co-évaluation se voit positionnée au centre même du projet.

¹⁶ Une recherche scientifique responsable, « seule capable de rebâtir la confiance entre science et société et de faire que la science soit partie prenante d'une société durable et de bien-être ».

<https://sciencescitoyennes.org/manifeste-pour-une-recherche-scientifique-responsable/>

¹⁷ Soulignons le fait que ce choix politique n'altère en rien les exigences de la démarche scientifique, ce qui rejoint le respect que nous défendons en objectivant les conditions épistémologiques liées au trait d'union.



4.3 Au centre de la participation, la co-évaluation

Nous avons vu que la participation pouvait concerner toutes les étapes du projet, tant de recherche que de transformation, étapes initiées lors de la co-conception et maintenues lors de la co-réalisation (collaboration, coopération, coordination, etc.). En revanche, ces différentes modalités de participation, même si elles ne se limitent pas à la sphère du travail (nous l'avons vu), courent le risque d'être mobilisées séparément, sur un mode cloisonné. La mise en cohérence générale nécessite la co-élaboration d'un sens partagé.

Bien sûr, individuellement, chaque participant peut construire le sens de son action et de son engagement, ils vont jusqu'à nous permettre d'imaginer Sisyphes heureux (Camus, 1985). Pourtant le sens qui est en jeu ici est un sens collectif, qui oriente le projet et ses deux visées. Or, la co-élaboration de ce sens ne peut se faire qu'au travers l'opération de co-évaluation. Elle s'initie, avant même la stabilisation du projet, par la phase de référentialisation, mêlant confrontation, négociation mais surtout explicitation, phase qui va stabiliser une première forme de référent. C'est sur cette base, précaire certes, que le projet peut se penser car elle permet d'apporter des éléments de réponses à des questions quasi existentielles pour les participants : pourquoi sommes-nous là ? aujourd'hui ? pourquoi ensemble (qu'est-ce qui nous réunit) ? quels changements voulons-nous promouvoir ? de quelles ressources disposons-nous ? quelles sont les contraintes que nous avons à gérer ? de quels outils allons-nous nous équiper pour être en mesure d'apprécier ces changements ? Et cette base constituera le générateur du sens collectif, partagé, approprié par chaque participant, impulsant les engagements, renforçant les adhésions et cimentant le collectif.

Bien sûr, ce sens ne peut être envisagé que de manière dynamique, c'est-à-dire renforcé, amendé, renégocié, ajusté, etc. Que l'on choisisse la métaphore du paysan chez La Fontaine (« Creusez, fouillez, bêchez ; ne laissez nulle place ; Où la main ne passe et repasse » (Jean de La Fontaine, *Le Laboureur et ses Enfants*) ou celle de l'artisan chez Boileau (« Hâtez-vous lentement, et sans perdre courage ; Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage ; Polissez-le sans cesse, et le repolissez » (Boileau, 1674, *L'Art poétique*), nous constatons que ce sens collectif, pour continuer à fédérer, doit faire l'objet d'une vigilance soutenue de la part des participants et ce, jusqu'aux dernières phases du projet, celles du bilan, souvent propédeutique à de nouveaux engagements. La co-évaluation s'érige non seulement en préalable mais également en condition requise pour toute recherche participative.

Références

- Allal, L. (1999). Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation : Promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck.
- Ben Rajeb, S. (2011), Collaboration, coopération ou participation ?, *DNArchi*, <http://dnarchi.fr/culturenumerique/collaboration-cooperation-ou-participation>
- Broudoux, E. (2014). Participer, coopérer et collaborer en milieu scientifique. *Les cahiers de la SFSIC*, 178-181.
- Camus, A. (1985). *Le mythe de Sisyphes*. Paris : Gallimard.
- De Ketele, J.-M. (1986) (Ed.). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck.
- De Munck, J. (2011). Les trois dimensions de la sociologie critique. <http://journals.openedition.org/sociologies/3576>



- Le Crosnier, H., Neubauer, C., & Storup, B. (2013). Sciences participatives ou ingénierie sociale : quand amateurs et chercheurs co-produisent les savoirs. *Hermès, La Revue*, 67(3), 68-74.
- Figari, G., & Mottier Lopez, L. (Eds.) (2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie (20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe)*. Paris : L'Harmattan.
- Marcel, J.-F. (Ed.) (2015). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation. Accompagner le changement*. Dijon : Educagri Editions.
- Marcel, J.-F., & Broussal D. (Eds.) (2017). *Emancipation et recherche en éducation*. Paris : Editions du Croquant.
- Marcel, J.-F., Bordes, V., & Lescouarch, L. (2019). Chercheur-e - Militant-e. Plaidoyer pour un « tiers construit ». *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 40, 95-104.
- Morin, E. (2004). *La méthode, VI. « Éthique »*. Paris : Le Seuil.
- Maubant, P., & Piot, T. (2011). Étude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44(2), 7-11.
- Robert, A. D., & Marcel J.-F. (2019). Des relations entre recherches en éducation et engagements militants : éléments pour un débat. In V. Bordes, L. Lescouarch, & J.-F. Marcel (Eds.), *Recherches en éducation et engagements militants. Relations en débats*. Toulouse : PUM (à paraître).
- Storup, B. (2013). *La recherche participative comme mode de production de savoirs. Un état des lieux des pratiques en France*. Paris : Fondation Sciences Citoyennes.

Jean-François Marcel

Professeur, Directeur de l'UMR EFTS, Université de Toulouse Jean-Jaurès (France), responsable du Master Sciences de l'éducation, élu de la Commission Recherche de l'UT2J.

Ses travaux portent sur la conduite et l'accompagnement du changement dans les organisations d'enseignement, de formation, d'animation, de travail sanitaire et social.

