

Chapitre 18 – Méthode d'évaluation et recherche-action en formation supérieure – le regard des utilisateurs

- Philippe Missotte*¹ -

La méthode d'évaluation de Francis Alföldi est étudiée ici dans le cadre d'un module d'enseignement du Master 2 professionnel² proposé par le Service de formation continue de l'Université de Paris III Sorbonne nouvelle. Ce Master 2 a pour objectif de faire acquérir à des praticiens du social³ en situation d'emploi et expérimentés, la capacité de former des adultes et de conduire le changement social en accompagnant des recherches-actions, que ce soit avec un individu, que ce soit avec un petit groupe. Non seulement l'objet (quatre promotions et une centaine d'étudiants⁴) sur lequel porte cette investigation est récent ce qui réduit la validité des résultats, mais aussi les limites de cette investigation sont tracées par son angle de vue : le regard des étudiants sur la méthode et éventuellement l'utilisation qu'ils en ont faite. La mise en question de sa théorie et la comparaison avec d'autres méthodes d'évaluation ne sont abordées qu'incidemment et dans ce cadre. Plusieurs informations préalables sont indispensables pour établir la place du module « évaluation » dans cette formation. La première concerne sa fonction dans le cursus. D'une part, le module où est enseignée la méthode Alföldi requiert de l'étudiant un travail d'évaluation personnel écrit, dont la note entre dans le résultat général et dans l'obtention du diplôme. D'autre part, l'étudiant réalise cette évaluation sur une action d'accompagnement de recherche qu'il conduit pour satisfaire aux exigences du cursus (cf. infra). Il ne s'agit donc pas d'une matière accessoire.

* Philippe Missotte, docteur en sciences sociales, a créé ce Master avec Pierre-Marie Mesnier et en a assuré la coordination pédagogique pendant cinq ans.

¹ Ce chapitre a été réalisé avec la collaboration de Céline Buanic qui, après un Master 2, a intégré un cabinet de ressources humaines spécialisé où elle est consultante accompagnatrice de VAE.

² Titré « *Formateur d'adulte, Consultant accompagnateur de projets par la recherche-action. Projets individuels. Projets collectifs. Validation des acquis* ». Ce Master 2 intervient comme une suite du parcours pour l'obtention du Diplôme des hautes études des pratiques sociales (DHEPS) devenu le Master 1 de ce programme (cf. infra p. 4-5 et note 15).

³ Educateurs, travailleurs sociaux, agents des collectivités territoriales ou de la politique de la ville, chefs de projets, agents de développement, enseignants, mais aussi cadres et responsables d'entreprises, etc. ces étudiants sont en situation d'emploi, souvent des cadres, avec entre cinq et vingt-cinq ans de pratique. Le terme « praticiens du social » est entendu ici au sens large d'acteurs de la vie en société et non d'agents de l'action sociale au sens français du terme, même si certains étudiants exercent ces professions. Ce Master ne vise pas à former des professionnels de « l'action sociale » publique ou privée.

⁴ Quatre promotions (2001-2007) ont soutenu leur travail final. Les deux dernières promotions en cours (2006-2008 et 2007-2009) n'ont pas été consultées pour ce travail, n'ayant pas encore expérimenté le module en question.

Cette intégration du module « évaluation », donc de la méthode Alföldi, à la pédagogie du Master étant établie, le repérage des origines de ce dernier explique la cohérence de ses intentions pédagogiques et son rapport à l'évaluation.

La première partie de ce propos établit ces sources dans le courant des formations supérieures par la recherche-action (Desroche, 1982, p. 46-48) et les recherches collectives de Christian Hermelin au Collège coopératif de Paris et au Sénégal.

La seconde partie présente le processus de formation spécifique à ce Master et sa validation. Ceux-ci sont fondés sur une articulation entre les actions conduites par l'étudiant pendant les alternances, sur son lieu de travail et lors des regroupements à l'université. Le module « évaluation » s'inscrit comme une acquisition nécessaire à la cohérence des capacités envisagées pour accompagner des recherches-actions et plus largement conduire un changement social, *a fortiori* quand celui-ci s'appuie explicitement sur la mobilisation des acteurs.

En troisième lieu, intervient l'étude réalisée à partir du point de vue des étudiants quant aux effets du module sur leur conduite des actions menées au cours de la formation et *in fine* dans l'ensemble de leurs acquisitions professionnelles au cours de cette période. La méthode pour réaliser cette étude a été d'interroger six étudiants(e)s par des entretiens guidés¹, puis d'envoyer un questionnaire (cf. infra) à la totalité des étudiants(e)s ayant participé à ce cursus². Trente d'entre eux ont répondu.

I - DESROCHE, AUX RACINES DE LA RECHERCHE-ACTION ET LES ATELIERS D'HERMELIN

Double origine pour cette formation : au départ le cursus proposé par H. Desroche au Collège coopératif³ (Paris⁴) et, plus proche, les ateliers de recherche-action collective, créés et animés par Ch. Hermelin, son successeur (1988-1995).

Dans les années cinquante, Desroche étudie les communautés de travail et les processus coopératifs et associatifs en France, puis dans le monde, entre autres dans les pays en développement. Parallèlement, au début des années soixante, la demande de formation supérieure visant des acteurs de développement pour les pays du « champ⁵ » est insistante. Desroche enracine son projet de formation dans plusieurs références. La première source de Desroche s'inspire de loin de *l'action-research* de Lewin (Desroche, 1982, p. 39-64). Le cursus pédagogique prend forme en s'entrelaçant avec plusieurs autres courants, novateurs en cette deuxième moitié

¹ Nous remercions Véronique Bénavent, Patrice Dabe, Hélène Fromont-Marnières, Claudine Guédrat et Caroline de la Mardière d'avoir bien voulu se prêter à cet exercice, auquel s'est également jointe Céline Buanic.

² Quatre-vingt dix-sept étudiants sur les quatre promotions concernées par ce Master 2 dans le cadre de cet article.

³ Le Collège coopératif a d'abord été le laboratoire de recherche d'Henri Desroche au sein de l'École pratique des hautes études (6^e section où Desroche est directeur de recherche, devenue en 1975 l'École des hautes études de sciences sociales, EHESS) de 1958 à 1988. Puis le Collège s'est inscrit dans le cadre de conventions avec les universités de Paris 3, Lyon 2 et Rennes 2 qui proposaient également le DHEPS (cf. note suivante). Les deux fondateurs et responsables de ce Master 2, ont été impliqués de nombreuses années dans la mise en œuvre de cette formation supérieure par la recherche-action pour le Diplôme des hautes études des pratiques sociales, Pierre-Marie Mesnier comme enseignant au Collège coopératif de Paris et Philippe Missotte comme thésard de Desroche, puis directeur des études (1992-1995), directeur et président dudit Collège coopératif (1993-2002).

⁴ Une pédagogie proche est mise en œuvre dans les quatre instituts de formation supérieure que sont les Collèges coopératifs (Rhône-Alpes à Lyon, Provence-Alpes-Côte d'Azur à Aix-Marseille, en Bretagne (Rennes et Brest) et Paris, auxquels s'ajoutent les universités de Tours, Toulouse-Mirail, Strasbourg 2 (jusqu'en 2007), Mulhouse, Linz (Autriche) et Lausanne (Suisse). Ces Collèges et ces universités se regroupent au sein du Réseau international des hautes études de pratiques sociales (RIHEPS).

⁵ États dits « du champ » : les anciennes colonies françaises surtout d'Afrique.

du vingtième siècle. L'orientation des études supérieures souhaitée par l'UNESCO, est tournée vers le « développement des peuples » et la promotion sociale des acteurs dits « de base »¹. L'un des appuis théoriques est *L'anthropologie appliquée* de Roger Bastide (1971) ou « anthropologie praticienne », sociologie *impliquante*, différenciée d'une sociologie *explicative* et d'une sociologie *applicable* (Desroche, 1982, p. 41). Une métaphore, l'apprentissage des Compagnons du Tour de France, éclaire l'intention. Pour devenir Compagnon, à l'issue de son Tour de France, l'apprenti réalise un chef d'œuvre qu'il présente devant des Compagnons expérimentés. L'idée de Desroche a été de transposer cette démarche dans une pédagogie de la recherche que Wright Mills appelle le « métier intellectuel » (1971, p. 205) : l'acteur se fait apprenti-chercheur sur ses propres pratiques et soutient sa production devant un jury universitaire. Cette démarche de formation par la recherche-action individuelle anticipait les processus actuels de validation des acquis. En l'occurrence, avec une nette distinction : l'impétrant fait de son expérience un objet de recherche et conduit celle-ci à son terme dans la rédaction et la soutenance d'un mémoire du niveau de la maîtrise universitaire.

Sur le plan plus théorique des sciences sociales, la démarche proposée par Desroche se situe « [...] au cœur de la construction à la fois intellectuelle et praxéologique de la recherche-action. Desroche évoque les démarches constitutives de cette « nouvelle sociologie » : « Habilitier ou réhabiliter la culture des acteurs devant les pouvoirs de leurs obédiences (à la manière de Paul-Henri Chombart de Lauwe), la créativité des acteurs devant les contraintes du système (à la manière de Crozier), la voix des acteurs devant le regard du chercheur (à la manière de Touraine), la compréhension des acteurs devant l'explication de leurs conditionnements (à la manière de Boudon) » (Colin, 2003, p. 33).

A rebours de la programmation pédagogique habituelle, Desroche ne s'interroge pas sur les capacités que l'étudiant doit avoir acquises au terme de ses études pour exercer le métier envisagé et/ou leur conformité aux traditions universitaires. Il propose au praticien de produire de la connaissance sur son action avec la rigueur d'une recherche « à projet scientifique » (Simon, 1991, p. 29). Inversant le processus, cette recherche émerge de l'expérience pratique de l'acteur pour constituer le point de départ et le questionnement initial de la démarche. Le programme de formation sera « à la carte » explique Desroche (1990, p. 33) : un « menu » où puise l'acteur pour soutenir sa création tout au long de sa recherche, guidé par un chercheur chevronné. A l'instar des coopératives ou des communautés de travail qu'étudie Desroche², les apprenants réunis en atelier, animés par un chercheur, travaillent mutuellement le projet de chacun. La proposition de Desroche conduit l'apprenant à se documenter et à trouver ses références en fonction des domaines soulevés par

¹ « Participer à des tâches collectives, apprendre des populations autant que par des études savantes devrait constituer une des fonctions nouvelles de l'Université. Mais il lui faut pour cela renoncer à la position à laquelle elle s'est parfois tenue, de citadelle où, un petit nombre de détenteurs du savoir s'isolaient à l'abri des hautes murailles, semblant refuser de partager la connaissance qui fondait leur pouvoir » A. M. M'Bow, 1978. « Le rôle des universités dans les pays en développement », Discours d'Upsala (28/9/1977) in ASSCOD n° 43, 1978, p. 39-53. Cité par Desroche (1982, p. 43).

² Une référence particulière est difficile à préciser : en dehors de son apport à la sociologie des religions, l'autre partie de l'œuvre de Desroche porte sur les organisations d'économie sociale (coopératives, mutuelles, associations). Parmi une centaine de références (Desroche, 1992, p. 281), retenons (non repris dans la bibliographie finale de cet article) : *Les Shakers américains. D'un néo-christianisme à un pré-socialisme*, Paris, 1955, Ed. de Minuit, 332 p. *Le projet coopératif. Son utopie et sa pratique. Ses appareils et ses réseaux. Ses espérances et ses déconvenues*. Ed. Ouvrières, 1976, 464 p. *Histoires d'économies sociales. D'un Tiers-État aux Tiers Secteurs. 1791-1991*, Paris, Syros alternatives, 264 p.

son questionnement et notamment la méthode mise en oeuvre. La recherche sur son action l'amènera à formaliser ses pratiques¹, pour y repérer tendances, régularités et les théoriser (Desroche, 1971), autant qu'un apprenti peut le faire. Le double désir de clarification de ses pratiques et de promotion se conjugue pour créer la motivation nécessaire à l'adulte, au demeurant peu attiré par des cours magistraux, élaborés pour satisfaire un programme souvent fort éloigné des questions quotidiennes de sa pratique et tenant peu compte de ses expériences. Qu'elle vise ou non des changements, la recherche met au jour une nouvelle intelligibilité des causes sociales des phénomènes, produite avec la rigueur du détour épistémologique. Les praticiens restent insérés dans leur action, objet même de leur recherche. L'alternance² est constitutive du processus. Cette recherche est impliquée.

Combinées aux recherches individuelles réalisées par les acteurs, Desroche affirmait l'opportunité de recherches-actions collectives, quasiment comme allant de soi³. Cependant, comme nous avons pu l'observer de nombreuses fois dans les parcours des étudiants en DHEPS⁴ (Mesnier et Missotte, 2003, p. 93-157), cette dimension collective reste, dans les meilleurs des cas, un effet de la recherche-action individuelle de l'acteur concerné plus qu'un travail collectif de recherche.

La seconde trajectoire, plus récente, sur laquelle se situe ce Master 2 — où s'inscrit le module d'évaluation ausculté ici — est celle des ateliers de recherche-action collective que Christian Hermelin crée et met en oeuvre depuis les années quatre-vingt⁵. Un groupe de praticiens (8 à 10) se réunit régulièrement pour mener une recherche-action sur le même objet. Chacun participe à la recherche. Au même titre que la réunion d'atelier, le journal d'atelier et le rapport final publié constituent un pilier de cette méthode. Dès 1993, la demande est telle qu'Hermelin initie ses collaborateurs de l'équipe du Collège, dont l'auteur de cette étude avec lequel il entreprend de former d'anciens étudiants à cette méthode. Parallèlement au Master 2 de Paris 3, Christian Hermelin et son équipe animent de nombreux ACORA à travers toute la France depuis 1993. Dans certains cas, ces démarches en vue d'un changement participatif sont de véritables chantiers articulant plusieurs ateliers.

II - FORMATEURS D'ADULTES PAR L'ACCOMPAGNEMENT DE RECHERCHES-ACTIONS

¹ A ce titre, Christian Hermelin évoque souvent l'idée qu'il serait plus juste à propos de cette démarche de l'appeler « recherche d'acteur » plutôt que recherche-action.

² Cette stratégie pédagogique rencontre l'expérience des Maisons Familiales Rurales (Chartier, 1978-1986) dont le délégué général, André Duffaure, animait un séminaire au Collège Coopératif (Paris) sur ce thème dans les années soixante-dix.

³ « Apparemment, une recherche classique est le fait d'un acteur ou d'une équipe de recherche (celui ou ceux qui signent l'ouvrage où cette recherche est consignée) » [...] « Par opposition, une recherche-action se signale par une certaine socialisation de cette forme heuristique. Le collectif des acteurs — soit qu'on lui offre soit qu'il le demande — se trouve induit à devenir, en quelque sorte et de quelque façon, co-auteur de la recherche, même si, simultanément, il en demeure la cible et le destinataire » (Desroche, 1982, p. 46-55). Il évoque plus précisément des recherches-actions collectives à propos de l'entreprise LIP, par exemple, ou de l'animation de projets de développement.

⁴ Henri Desroche, à sa retraite de l'EHESS, crée sur le même modèle, le *Diplôme des hautes études des pratiques sociales* (DHEPS Bac+4), avec une douzaine d'universités, les ministères concernés et les partenaires de la société civile au sein du *Groupement d'Intérêt Scientifique - Réseau des Hautes Etudes des Pratiques Sociales* (GIS RHEPS) en 1985.

⁵ Il affecte ce processus du sigle ACORA, pour *Atelier Coopératif de Recherche-Action*.

Le Service de formation continue de l'Université de Paris III Sorbonne Nouvelle (FCP3)¹ reprend l'idée d'une formation d'animateurs d'ateliers de recherche-action en 2002 dans un Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS Bac+5) de *Formateurs d'adultes par la recherche-action*². A l'apprentissage de l'animation de recherches collectives s'ajoute celui de l'accompagnement d'un individu conduisant un changement professionnel ou social, l'un et l'autre par la recherche-action sur ses pratiques et/ou son milieu. Entre les regroupements universitaires³, chaque étudiant⁴ accompagne donc deux recherches-actions, celle d'un individu et celle collective d'un petit groupe. Dans un cas comme dans l'autre, il rencontre les commandes d'un groupe et d'une personne. Il anime l'un et l'autre et les accompagne pour produire de la connaissance sociale ou/et psychosociale sur les phénomènes en cause, souvent à partir de l'intuition de la nécessité d'un changement, recherché à brève ou lointaine échéance. Dans le cas de l'atelier, l'aboutissement se concrétise dans son rapport de recherche final. Pendant les deux ans, les modules⁵ concernant les accompagnements sont constitués de deux types de modalités pédagogiques, d'une part des séminaires d'enseignement et de l'autre des séances collectives de supervision⁶ des actions que chaque étudiant conduit pendant l'alternance. Pour valider *in fine* sa formation — et en sus de la validation par un travail écrit des autres modules — chaque étudiant soutient donc deux documents étroitement liés : un mémoire d'analyse critique et théorisée de ses accompagnements de recherches-actions et un dossier professionnel⁷. Par l'observation, les capacités de mise en œuvre, l'analyse et la réflexion théorique qu'ils requièrent, ces deux accompagnements sont non seulement au centre de l'apprentissage et de l'ingénierie pédagogique du Master 2, mais c'est l'ensemble de leurs productions (dossier professionnel) et son analyse qui constituent le mémoire final soutenu par l'étudiant.

Le travail de mise en œuvre pour le module « évaluation » fait l'objet d'un mini mémoire corrigé à part.

Même si les résultats sont plutôt encourageants⁸, les exigences de cette formation tracent aussi ses limites. Pour les étudiants en situation d'emploi, souvent

¹ Le Collège Coopératif (Paris) est partenaire de l'Université Paris III, pour le Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales, devenu le Master 1 de cette démarche en 2005.

² Ce DESS est habilité Master 2 professionnel en 2005. A l'occasion de cette habilitation, l'option d'accompagnement d'une personne préparant une validation des acquis complète le dispositif.

³ Les sessions universitaires sont de quatre jours par mois pendant deux ans. Cette formation fonde sa dynamique sur l'interaction entre la conduite des recherches-actions vécues pendant l'alternance et les séminaires. Sur ce thème de l'alternance cf. Mesnier P.-M. et Missotte Ph., 2007.

⁴ Le critère d'admission est la maîtrise (Bac+4) ou une validation des acquis. S'ajoutent pour ce Master 2, trois critères : la pratique antérieure de la recherche-action ou de la conduite de projets collectifs, l'expérience professionnelle ou une action sociale avérée d'au moins trois ans et la capacité explicite de créer un groupe de recherche confirmée par un projet écrit, même s'il reste encore très général à ce niveau.

⁵ La formation est organisée en modules, correspondant à des crédits d'enseignement.

⁶ Ces supervisions d'une demi-journée, à chaque regroupement, sont essentielles au principe de la formation, puisqu'elles assurent le suivi des travaux réalisés en dehors de l'université, mais au cœur du processus. Quatre ou cinq étudiants, animés par un chercheur familier de la recherche-action, s'entraident en partageant les recherches-actions qu'ils conduisent. Les étudiants confrontent ainsi leurs expériences de la recherche et de l'animation du groupe. De mois en mois, cette mutualisation, dynamisée et étayée par l'enseignant, offre à chacun la possibilité de nommer ce qu'il vit et d'en apprécier l'adéquation.

⁷ Ce dernier rassemble tous les documents produits par les deux accompagnements collectif et individuel (journaux des ateliers et des rencontres, production des participants à l'atelier et de la personne accompagnée, rapport final de recherche).

⁸ Sur 97 étudiants concernés par ce Master 2 (pour cette étude), deux ont abandonné en cours par manque de disponibilité de temps, deux pour changement de situation professionnelle. Quatre ayant perdu en cours de

d'encadrement, aux obligations de toute formation supérieure s'ajoute l'impératif du processus : animer une recherche-action collective et accompagner un individu en recherche-action, et pour cela organiser et préparer les rencontres, la documentation, puis rédiger les journaux de recherche. Réaliser ces accompagnements suppose un ancrage professionnel et social¹, mais aussi une certaine créativité et la capacité de convaincre. Il s'agit en effet de susciter chez la personne accompagnée comme pour les membres de l'atelier, le désir de se mettre eux-mêmes en recherche sur leur environnement social pour trouver une intelligence nouvelle de la situation et des phénomènes sociaux² qui la constituent.

Le processus requiert aussi une implication de l'institution universitaire et de ses enseignants. La conduite de chaque recherche-action, donc de chaque étudiant(e), s'imbrique dans d'autres expériences, se heurte à des systèmes plus ou moins théorisés ou au moins fondés sur des habitudes ayant pris valeur de dogmes, adossées à des sub-cultures corporatives, voire idéologiques. L'animateur et ses acolytes observent ce contexte, en font leur objet de recherche, y recueillent les données et les analysent. Pour solliciter avis et guidance, les questions émergent au jour le jour, l'étudiant présente le tout à l'enseignant. La recherche prend un tour incarné, car elle est impliquée au quotidien et engage des personnes, voire leur carrière. Au-delà de l'alternance, au-delà même d'une formation d'adultes professionnels dont l'université est déjà familière³, l'enseignant universitaire, spécialiste d'une discipline, est confronté à des travaux de terrain conduits sur une réalité sociale prégnante extérieure aux programmes des disciplines et à sa culture. Les questions pratiques et théoriques issues de l'action des étudiants produisent des points de vue différents de ceux qu'il adopte dans ses propres recherches, dont elles sont souvent très éloignées. L'enseignant est sans cesse confronté aux difficultés que chaque étudiant fait émerger, notamment dans la manière de mettre en œuvre la méthode de recherche, mais aussi parfois sur le fond même des recherches entreprises et des stratégies envisagées. Il s'agit donc moins pour l'enseignant de transmettre un savoir que d'appliquer son érudition à cette réalité dans une

formation leur emploi et leurs accompagnements ont trouvé, avec l'aide de leurs collègues ou des formateurs, un autre terrain d'action et conduit leur formation à terme avec succès. Trois étudiants des deux premières promotions ont créé leur micro entreprise de consultant au cours de la formation : tous avaient un emploi permanent qu'ils ont quitté pour cette création.

¹ Ce cursus, relevant de la formation continue, est destiné à des praticiens confirmés, coutumiers de la conduite de projet et des relations sociales, il ne concerne pas les étudiants après le baccalauréat. L'ancrage social qu'il nécessite présente des obstacles pour d'autres catégories de public, notamment les chômeurs et les praticiens venant de pays lointains. Le demandeur d'emploi peut animer un atelier dans une association ou se porter volontaire auprès d'une entreprise. On constate cependant que l'artificialité de la démarche ne résiste pas à la pression de la recherche d'emploi. Les étudiants des pays du Sud résidant en France plusieurs années, peuvent y animer un atelier, mais celui-ci, éloigné des préoccupations de leur pays, soit reste artificiel et guère motivant, soit les fixe en France. La solution expérimentée avec succès pour six étudiants de Nouvelle-Calédonie — auxquels s'ajoutent dans les deux dernières promotions quatre Sénégalais — a été de structurer avec eux leur parcours autour d'alternances longues. Pendant ces séjours au pays de plusieurs mois, les étudiants conduisent leurs accompagnements sur un phénomène local. Si ce dispositif évite des voyages onéreux et surtout permet l'ancrage sur le terrain professionnel et social, il nécessite la mise au point d'un suivi constant par Internet, ainsi que l'envoi de tous les cours par le journal des regroupements.

² Les origines des « commandes » sont diverses. Parfois il s'agit d'une commande institutionnelle, parfois il s'agit d'un problème qui cristallise les désirs de changement d'un groupe professionnel.

³ Dans le cadre des Masters professionnels et de recherche d'une part, et, de l'autre, de la formation continue. A partir des années 1950, la promotion supérieure du travail se met en place dans plusieurs universités, alors que les Instituts du Travail prennent en charge l'éducation ouvrière. La loi Edgar Faure de 1968 donne mission aux universités de s'impliquer dans l'éducation permanente. Dans le sillage de la loi de 1971, le ministre de l'Education, Olivier Guichard, les invite à s'engager dans la formation professionnelle continue.

dialectique constante entre lui et l'étudiant, articulant ses savoirs théoriques et méthodologiques avec les questionnements des différents terrains. L'expérience de ce type de recherche-action et la capacité d'une écoute attentive des problèmes, sur un plan plus méthodologique que compassionnel, sont indispensables. Cette rencontre est une des richesses du processus. Si cette formation demande une implication des étudiants, celle des enseignants n'est pas moindre, à la fois pour créer une ingénierie cohérente et la gérer, et simultanément accepter une ouverture à des questions et des situations souvent nouvelles ou déjà entrevues mais sous un angle plus théorique. En revanche, la convergence de l'action et de la réflexion se substitue aux divergences — voire concurrences — si fréquentes entre espaces de formation et terrain, entre formateurs issus des deux instances.

Le séminaire sur l'évaluation s'intègre donc dans cet ensemble comme on l'a vu au début, en proposant la méthode de Francis Alföldi¹, qui est responsable de ce module. En lui proposant de participer à l'équipe d'enseignants, les créateurs de cette formation avaient pour objectif de faire acquérir aux praticiens des capacités de rigueur qui renforceraient celle de la recherche-action et les équiperaient pour approcher et maîtriser une phase essentielle de tout changement.

III - LA METHODE ALFÖLDI VUE PAR DES ETUDIANTS EN RECHERCHE-ACTION

Cette étude a été réalisée avec deux outils d'investigation. Un guide très simple a permis de conduire des entretiens en profondeur, pour créer ensuite un questionnaire administré par écrit et par internet. Le questionnaire comportait 52 questions dont 12 questions ouvertes et 7 à choix multiples (voir tableau 1). Les questions du début s'enquêtent de la manière dont l'étudiant a réalisé le travail demandé et pourquoi, puis comment il considère la méthode et le séminaire où il l'a découverte. Les questions suivantes visent à éclairer les difficultés rencontrées pour entrer dans la méthode et la mettre en œuvre. La suite porte sur la compatibilité de la méthode Alföldi avec la recherche-action, moteur de cette formation, pour s'achever sur la question de l'utilisation hors formation.

¹ Francis Alföldi a lui-même, quand il était éducateur spécialisé, obtenu son DHEPS à Paris III qu'il a prolongé par un DEA et un doctorat centré sur l'évaluation.

- 1/ Avez-vous réalisé votre module 505 ? Avec plaisir ? Avec difficulté sans plaisir ? Avec plaisir et difficulté ? Avec intérêt ?
- 2/ Avez-vous réalisé votre module 505 ? Uniquement pour répondre à une commande de l'université ? Pour découvrir une méthode d'évaluation ? Pour porter un regard critique sur l'action ?
- 3/ Avez-vous appliqué cette méthode à : L'accompagnement de la recherche-action individuelle ? L'animation de la recherche-action collective ? Aux deux ?
- 4/ Pourquoi avoir fait ce choix ? Q.O. (question ouverte)
- 5/ Pensez-vous que cette méthode pour juger une action passée vous serait spontanément venue à l'esprit si elle n'avait pas été transmise par un séminaire ? oui et j'aurais pu réaliser le même travail sans suivre le séminaire - oui intuitivement mais je n'aurais pas su la mettre en œuvre - non
- 6/ Pensez-vous que cette méthode nécessite l'apprentissage d'une technique spécifique ? oui ou non
- 7/ Le séminaire sur l'évaluation dans ma promotion a duré ? 3 jours ou 4 jours
- 8/ Pensez-vous que cette méthode nécessite l'apprentissage d'une technique spécifique plus long que celui que vous avez suivi ? oui ou non
- 9/ Estimez le nombre d'heures nécessaires en plus ?
- 10/ Pensez-vous que cette méthode nécessite un apprentissage plus court que celui que vous avez suivi ? oui ou non
- 11/ Estimez le nombre d'heures à supprimer : combien ?
- 12/ En dehors de cette méthode, quand vous réfléchissez à vos actions passées pour leur donner une valeur avez-vous tendance à le faire en disant : « globalement c'est bon ou c'est pas bon » ? oui ou non
- 13/ En dehors de cette méthode, quand vous réfléchissez à vos actions passées pour leur donner une valeur avez-vous tendance à le faire en passant en revue chaque détail de cette action ? oui ou non
- 14/ et en portant un jugement de valeur explicite sur chaque détail ? oui ou non
- 15/ Avez-vous eu du mal à entrer dans cette méthode d'évaluation ? oui ou non
- 16/ Avez-vous eu du mal à entrer dans cette méthode d'évaluation à cause de sa technicité ? oui ou non
- 17/ Avez-vous eu du mal à entrer dans cette méthode d'évaluation à cause de l'effort intellectuel qu'elle exige ? oui ou non
- 18/ Avez-vous eu du mal à entrer dans cette méthode d'évaluation à cause de sa rigueur ? oui ou non
- 19/ Avez-vous eu du mal à entrer dans cette méthode d'évaluation parce que c'est difficile de regarder froidement ce qu'on a fini de réaliser ? oui ou non
- 20/ Avez-vous eu du mal à entrer dans cette méthode d'évaluation parce que c'est difficile de prendre du recul quand on est engagé dans l'action ? oui ou non
- 21/ Combien de temps avez-vous consacré à ce module 505 ? (estimation en heures)
- 22/ Après avoir appliqué cette méthode, avez-vous eu un point de vue nouveau sur l'action évaluée ? oui ou non
- 23/ Après avoir appliqué cette méthode, avez-vous porté un regard nouveau sur vous-même dans cette action ? oui ou non
- 24/ En avez-vous été ? Rassuré ? Gratifié ? Remis en question ?
- 25/ Ou quoi d'autre ? Q. O.
- 26/ Après la réalisation du module avez-vous perçu différemment cette méthode ? oui ou non
- 27/ Après cette évaluation, avez-vous trouvé que votre point de vue sur l'action évaluée et sur vous-même dans l'action était moins subjectif qu'avant de l'appliquer ? plus subjectif ? ni plus ni moins ?
- 28/ Cette manière d'évaluer s'apparente-t-elle à une recette ? oui ou non
- 29/ Cette manière d'évaluer s'apparente-t-elle à une méthode à adapter ? oui ou non
- 30/ Quels sont les deux termes qui correspondraient le mieux à votre représentation de cette méthode ? Précision - Prise de distance par rapport à l'objet - Objectivité - Froideur - Contrainte - Enfermement - « Usine à gaz »
- 31/ En quelques mots sans consulter vos notes décrivez cette méthode Q. O.
- 32/ Diriez-vous que cette méthode est une gymnastique intellectuelle ? oui ou non
- 33/ Cette méthode vous a-t-elle aidé à prendre de la distance par rapport à l'action que vous avez choisie d'évaluer ? oui ou non
- 34/ Pensez-vous que vous craignez habituellement de vous remettre en question ? oui ou non
- 35/ Qu'avez-vous trouvé le plus difficile quand vous avez appliqué cette méthode ? Q. O.
- 36/ Avec la recherche-action, diriez-vous que cette méthode d'évaluation est ? Compatible ? Incompatible ?
- 37/ Pourquoi ? Q. O.
- 38/ Pensez-vous que cette méthode présente des avantages pour pratiquer la recherche-action ? oui ou non
- 39/ Pourriez-vous citer quelques avantages ? Q. O.
- 40/ Pensez-vous que cette méthode présente des inconvénients pour la recherche-action ? oui ou non
- 41/ Pouvez-vous citer ces inconvénients ? Q. O.
- 42/ Pensez-vous que cette méthode puisse enrichir la recherche-action ? oui ou non
- 43/ De quelle manière ? Q. O.
- 44/ Cette méthode présente-t-elle un danger pour la recherche-action ? oui ou non
- 45/ Quels dangers ? Q. O.
- 46/ Cette méthode permet-elle l'auto-évaluation ? oui ou non
- 47/ Cette méthode permet-elle une évaluation en groupe ? oui ou non
- 48/ D'après vous à quelles conditions ? Q. O.
- 49/ Dans la recherche, pensez-vous que cette méthode facilite l'analyse des données ? oui ou non
- 50/ Avez-vous utilisé cette méthode en dehors de la formation ? oui ou non
- 51/ Dans quel cadre ? Q. O.
- 52/ Quels points auriez-vous souhaité qu'on aborde concernant cette évaluation qui ne l'ont pas été ? Q. O.

Tableau 1 : Le guide d'entretien du questionnaire

Regard d'ensemble

Face au travail demandé pour l'évaluation, qu'ils trouvent difficile, voire rebutant au premier abord, les étudiants manifestent leur intérêt et même leur plaisir d'avoir eu à appliquer cette méthode dans un travail concret et sur leur propre pratique.

Plus des deux tiers des répondants (22 sur 30) déclarent l'avoir fait avec plaisir, mais 13 soulignent néanmoins la difficulté rencontrée. A cette dimension de plaisir s'ajoutent 20 d'entre eux qui répondent le faire avec intérêt. Seuls 3 sur 30 choisissent « *avec difficulté et sans plaisir* ».

Réactions qu'éclairent cinq entretiens sur six : « *Au début j'étais très dubitative sur cette histoire d'évaluation [...], finalement je me suis piquée au jeu. Parce que ça m'a intéressée et ça m'a permis de poser concrètement et de diffuser [des données factuelles] à un certain nombre de participants. Il faut jouer le jeu* ». « *Au départ j'ai trouvé cela très abstrait et après quand je l'ai appliqué à la réalité que je voulais évaluer, j'ai trouvé cela très pertinent. Parce que ça m'a permis d'entrer dans les différentes dimensions de la réalité que je voulais évaluer en me la représentant autrement que par le ressenti* ».

Pour 7 sur 30 ce travail correspond seulement à une commande de l'université. 22 estiment en revanche qu'ils l'ont réalisé pour découvrir une méthode d'évaluation (un tiers).

Le travail demandé sur l'évaluation a porté en majorité sur l'animation de la recherche-action collective (17 sur 30). L'accompagnement de la recherche-action individuelle a été l'objet d'évaluation pour 8 sur 30. 5 ont fait un double travail sur les deux accompagnements.

Le pourquoi de ce choix suscite d'abondantes réponses et s'appuie sur des critères variés. Sans compter ceux qui n'ont réalisé qu'un accompagnement¹, le choix est guidé par le désir de mesurer son recul pour une action jugée plus propice que l'autre : « *celui pour lequel j'avais le plus de matériaux à ma disposition* ». Même s'il revient plus ou moins explicite dans plus de la moitié des réponses, le désir d'éclaircir son action s'exprime clairement : « *Je voulais avoir un regard critique (au sens de constructif) sur mon action [...] je n'étais pas sûre d'avoir effectué une « vraie » recherche-action* » ou plus simplement « *pour apprécier avec distance les plus et les moins de l'accompagnement mis en œuvre* ».

A quatre reprises sur huit le choix de l'accompagnement individuel s'appuie explicitement sur la volonté d'élucider ses ressentis. « *[J'ai fait ce choix] principalement pour sortir d'une impression, d'un ressenti face à la personne accompagnée ; besoin d'une mesure de l'évolution de l'accompagnement individuel qui ne soit pas un effet de ma subjectivité* ». « *Evaluer un accompagnement qui avait été un échec me semblait plus profitable pour progresser qu'évaluer un accompagnement réussi* ». « *Parce que la problématique posée m'intéressait et que je souhaitais découvrir des éléments en dehors de mes ressentis* ». « *Parce que dans la démarche individuelle, l'implication de l'acteur a été incontestable, tandis que dans la démarche collective, la dimension implicationnelle des acteurs n'était pas évidente et était donc à questionner. La méthode proposée par Francis Alföldi m'a facilité ce travail* ».

¹ Les étudiants de la première promotion avaient la possibilité d'opter entre un accompagnement collectif et un accompagnement individuel, option reprise pour la sixième promotion (2007-2009) non prise en compte dans cette étude.

Dans le choix d'évaluer l'animation de la recherche collective se retrouve l'objectif professionnel (6 réponses) « *Par choix d'orientation professionnelle : [mon métier] m'amène plus à animer des recherches-actions collectives* » ou « *Je travaille quotidiennement avec des collectifs d'habitants* ».

Opportunités, péripéties et supputations

16 estiment qu'une telle méthode ne leur serait pas venue à l'esprit et 11 qu'ils en auraient eu l'intuition, mais n'auraient pas su la mettre en œuvre. L'opportunité de cet apprentissage s'affirme. Confirmant cette réponse, 26 estiment qu'un apprentissage est indispensable pour la pratiquer et 1 seul qu'il est superflu. Les séminaires afférents des deux premières promotions ont duré 3 jours et les deux suivantes 4 : cette évolution de la durée n'a pas d'effet significatif sur ces réponses.

Une étudiante lie sa représentation de la méthode à son apprentissage : « *C'est un instrument qu'il faut vraiment apprendre à manier, parce que c'est une manière de revenir sur une action qu'on a menée qui n'est pas naturelle. On ne réfléchit pas à ses actions passées de cette manière de façon spontanée. C'est vraiment une technique à acquérir, en fait une gymnastique intellectuelle à acquérir.* »

Un seul répondant estime que la formation devrait être plus courte. 19 sur 30 voudraient un séminaire plus long — y compris ceux qui l'ont reçu sur quatre jours — mais ceux qui ont bénéficié d'un séminaire de trois jours sont un peu plus nombreux à vouloir une formation plus longue. Pour 3, cet allongement est désiré d'une journée « *mais plus de pratique et moins de théorie originelle* » et de deux jours pour 8 (entre 10 heures et 14 heures). 2 étudiants demandent trois et même quatre jours de plus. Ce souhait d'allongement de l'enseignement est modéré par 9 qui ne répondent pas à cette question (1 sur 3).

L'idée d'apprendre en pratiquant est manifeste pour 2 : « *c'est en l'appliquant sur son propre terrain qu'on apprend le plus* » ou « *les cours et la lecture des livres pour [ce module] donnent l'essentiel, après c'est à mon avis une histoire de pratique* ». Deux répondants sont plus dubitatifs sur la pédagogie : « *Le temps de la digestion donc de l'appropriation et de l'application [devrait être] plus guidé à partir d'un sujet simple* ». Un entretien prolonge cette orientation qui reviendrait à apprendre en « *traitant des cas* » puis de réaliser le travail demandé sur un événement, cas et objet du travail extérieurs à la recherche-action. Cette méthode semble à cet étudiant plus efficace pour acquérir une compétence explicitement distincte de la recherche-action et des accompagnements réalisés. Ce choix n'a pas été retenu au départ au motif qu'il aurait l'inconvénient de briser la cohérence de l'ensemble, alors que dans la solution actuelle le travail sur l'évaluation la renforce.

En résumé plusieurs répondants auraient préféré un séminaire plus long, mais surtout comportant des phases de supervision de leur travail personnel, comme le confirme la partie d'analyse suivante.

Si on évoque des habitudes d'évaluation antérieures à la formation, la moitié (15) dit avoir l'habitude de juger ses actions à partir d'un critère global et manichéen : « *bon ou pas bon* ». Bien que 19 disent passer en revue les détails de chaque action, seulement 13 portent un jugement de valeur sur chaque détail, ce qui confirme en profondeur la nécessité d'acquérir une méthode d'évaluation dans le cadre de ce

Master. Une remarque sous forme de préconisation conteste la méthode choisie : « *reprendre à zéro et avec du temps, une véritable exploration de ce qu'évaluation veut dire* » ; pour ce répondant, la méthode même ne prend pas assez en compte le phénomène d'évaluation sur un plan plus théorique notamment en lien avec l'analyse des mécanismes de pouvoir. Deux entretiens sur six abordent la question de l'enseignement de la méthode en lien avec des expériences antérieures.

« Ce qui est intéressant avec Francis, c'est qu'on prend les choses étape par étape. J'avais une grosse expérience d'évaluation en entreprise : dans tous les cas [vécus, l'évaluation] est rapide. Là, en fait ce qui est intéressant, c'est qu'il oblige d'abord à bien caler l'objet : qu'est-ce qu'on veut évaluer ? en fait [définir explicitement] sur quoi porte l'évaluation avec une très grande rigueur. Après, il oblige quand on part de la situation un peu floue, à dégager par rapport à cet objet, vraiment les grandes masses importantes ce qu'il appelle « les dimensions », les choses vraiment importantes. Puis, il oblige à descendre palier par palier en définissant chaque terme utilisé et en étant très, très précis. Moi j'avoue que c'est ça, par rapport à ce que je pouvais connaître précédemment qui vraiment m'a marquée. »

Cette acquisition n'est pas de tout repos. Une difficulté peut se décrire par des obstacles ou des ressentis, mais voyons d'abord le temps passé à faire le travail demandé¹. Il est très variable pour les 25 qui le détaillent, parfois avec embarras, parfois avec une certaine exagération liée à leur réaction — irritée ou contestataire — à l'égard de la méthode. Des réponses sont vagues : un ne se souvient pas, un ne répond pas, quatre autres ne peuvent pas préciser le temps passé, dont un : « *beaucoup de jours, voire de semaines* ». 5 ont consacré à leur évaluation 10 à 15 heures, auxquelles pour un il faut ajouter la lecture du livre de Francis Alföldi après une absence au séminaire. 3 répondent entre 25 et 30 heures. 9 totalisent entre 40 et 50 heures.

Dans son impossibilité de cadrer une action étendue sur plusieurs mois, y compris sa rédaction en fin de course, un répondant donne des détails significatifs de la difficulté qu'il a rencontrée. « *Difficile de me rappeler : je sais que je l'ai commencé très tôt et rendu très tard. C'est le module qui m'a demandé le plus de temps et qui a pris la plus grande amplitude de travail. Je viens de regarder le planning, le module a commencé le 22 septembre 2005 sur une journée j'ai donc dû commencer à le travailler vers janvier 2006 quand mon Acora avait commencé. Quantifier le nombre d'heures me semble impossible mais j'y ai passé une semaine c'est sûr en comptant tous les allers retours effectués (recueil de données, critères à poser, analyse)* ».

Deux précisent un temps important, 200 à 300 heures, ce qui reste vraisemblable et un autre — probablement soucieux de précision mécanique — a traduit trois mois en heures soit 2160 heures (ce qui correspond sans jour de congé à 24 heures par jour). En conclusion la réalisation de ce module est loin d'être une formalité.

20 sur 30 ont eu du mal à entrer dans cette méthode. Ce n'est ni à cause de sa rigueur (15/30), ni de sa technicité (20/30), ni de l'effort intellectuel (19/30). Alors quoi ? Le recul sur l'action ? Là aussi, 16 estiment qu'ils n'ont pas de problème à regarder froidement l'action qu'ils viennent de réaliser, alors que simultanément 13 répondent « *c'est difficile de prendre du recul quand on est engagé dans l'action* ». Cinq ne répondent pas. En croisant avec les entretiens et les observations de terrain,

¹ Les réponses indiquant des journées ont été converties en heures à raison de huit heures par jour.

on peut dire malgré ces réponses, que pour le plus grand nombre, l'effort intellectuel pour créer leur modèle d'évaluation selon cette technique est l'obstacle à vaincre.

Descriptions précises et impressions a posteriori

L'acquisition de la méthode peut se vérifier en la faisant décrire aussi bien dans les entretiens que les questionnaires. Tous les étudiants répondent à l'item : « *En quelques mots sans consulter vos notes décrivez cette méthode* ». 11 répondent d'un mot à une ligne : « *application* », « *choix des critères* », « *élaboration de la grille* », « *processus d'analyse des situations et des actions* ». Certains tentent de détailler, mais sans sortir des généralités : « *fonctionnement en arborescence* » ; « *nature des critères, fondements, correspondance, chronicité, mesure* » ; « *à partir des dimensions, formuler des questions pour obtenir un recueil de données* ». Un début de synthèse apparaît plus ou moins axé sur les phases de la construction de la grille : « *Décrire les processus, les qualifier, les graduer précisément et lisiblement* » ; « *Il s'agit d'une méthode qui permet d'évaluer une réalité au travers de critères et indicateurs* ». Certains donnent une appréciation : « *Méthode efficace pour favoriser une meilleure appropriation de son objet de recherche de manière transversale* » ou évoquent l'enseignement : « *Cette méthode nécessite un temps d'apprentissage et d'expérimentation aux côtés d'utilisateurs entraînés* ».

En deux lignes, 8 apportent des précisions sur les différentes phases de création de la grille : « *Définir l'objet d'évaluation, le pourquoi, qui demande, quelle est ma position, les dimensions les plus importantes que j'évalue, à partir de quoi j'évalue* » ; ou « *A partir des dimensions repérées, définir des critères et trois niveaux, sans oublier de noter comment on recueille les données* ». 11 répondent de trois à six lignes. La contestation de la rigidité se manifeste clairement : « *il s'agit d'une mécanique bien huilée connue des mathématiciens — on définit des notions (référents, référés, indicateurs, critères, etc. — on définit des règles de relations entre ces notions pour que ça fabrique une Machine Molaire — on tortille le monde réel pour qu'il rentre dans la Machine* ». Ce point de vue est relevé par une étudiante comme une qualité : « *pour moi ça me paraît bien, ça n'a pas été compliqué pour moi, peut-être parce que j'ai un esprit un peu carré. [...] avec quelque chose de l'ordre du ressenti ! Donc l'idée de proposer des outils pour aller au-delà du ressenti moi c'est quelque chose qui m'a tout de suite intéressée* ».

La description est parfois un peu générale. « *Cette méthode permet de répondre de manière pragmatique a un questionnement sur une action menée. Elle prend en considération différents niveaux d'évaluation à partir de critères qui vont être confrontés, questionnés pour aboutir à un jugement sur l'action menée.* »

Dans l'ensemble, les autres retracent les phases de la démarche plus ou moins justes et détaillées. « *1re partie : "périphérique" : choix de l'objet à évaluer, le commanditaire, le rappel du contexte, l'évaluateur, le pourquoi de l'objet à évaluer. 2e phase très longue avec beaucoup de concentration : choix des dimensions et des critères ainsi que des niveaux, trouver les termes = "prise de tête"* ». « *Le choix de l'objet à évaluer appelé : concept doit être décliné en plusieurs dimensions. Chaque dimension est décomposée en un certain nombre de critères pertinents reflétant des degrés de réalisation ou satisfaction, en se basant sur des*

référés. Cela est censé donner une idée sur l'écart entre la situation réelle et la situation souhaitée ».

« Tout d'abord identifier tous les questionnements concernant cette action, lister les impressions. Identifier ce que l'on veut évaluer. Définir des critères à partir des objets d'évaluation choisis et se donner des hypothèses face à chaque critère. Chaque critère sera étalonné au regard d'un référentiel le plus « objectif » possible : les journaux, des notes, des enregistrements ».

Au lieu de décrire, certains prennent du recul par rapport à la méthode. Le rapprochement avec les mathématiques revient dans un entretien. « Il s'agit de mesurer l'acquisition de compétences, des apprenants, mais aussi la compétence des formateurs/évaluateurs à former et à évaluer, d'où la nécessité de construire pour chaque action un modèle d'analyse rigoureux et argumenté qui tienne compte des variables spécifiques à l'action menée et au groupe en question. C'est la combinaison de ces divers éléments et/ou leur confrontation qui permet une évaluation qualitative fine ». « Évaluation par rapport à des critères choisis froidement en amont. Mise en tableau et calcul de situation presque mathématique. Pose d'objectifs en final après regard sur tous les aspects de l'évaluation ».

Les entretiens sont plus prolixes, la description orale étant plus facile. « Comment on fait ? D'abord on définit ce qu'on recherche à évaluer. D'abord on le cerne parfaitement pour ne pas faire un hors sujet, pour être précise dans son évaluation. Après on se pose la question : qu'est-ce qu'on veut évaluer ? On pose les critères qui sont importants pour nous. Après c'est la collecte d'informations à travers cette grille de lecture, cette grille de critères avec un système de notation. Je veux acheter une maison. Je vais établir des critères d'importance de ce que je vais privilégier avant tout dans l'achat de cette maison. Est-ce que c'est un quartier sympa ? Un quartier central ? Un quartier arboré ? Est-ce qu'il y a un étage ? deux étages ? Donc, à la fin, il y a ce que j'appelle un « effet entonnoir ». On est extrêmement précis dans son évaluation. Ces référents sont la base sur laquelle on se cale. On les prend où ? Ça dépend. Si c'est de l'ordre personnel, c'est moi-même qui les définis. Si c'est dans le monde social, à ce moment-là ça demande de se documenter, d'aller chercher l'information pour mieux cerner d'abord son sujet. Il s'agit d'abord de faire une recherche avant d'évaluer, de s'emparer du sujet, en tous cas de la question, du phénomène qu'on veut évaluer. Parce qu'on a déjà des critères en stock, mais moi j'ai peur de passer à côté d'autres. C'est la raison pour laquelle je me tourne toujours vers l'extérieur pour voir ce qui a été fait, pour avoir une vision d'ensemble. »

Une étudiante choisit l'accompagnement individuel parce qu'il lui semblait le plus difficile. Elle explique pourquoi elle a associé *in fine* la personne accompagnée à l'évaluation de la démarche. « Tu viens de faire une action, tu viens de faire quelque chose.[...] Tu as forcément plein d'impressions. Avec une personne ou avec un groupe, eux ils ont forcément aussi plein d'impressions. Tu as envie d'avoir une vision un peu plus réaliste, un peu plus juste de ce qui s'est passé. Ou tu te poses une question très spécifique par rapport à ce qui s'est passé par rapport à cette action-là. Par exemple, savoir est-ce que les gens ça les a fait finalement bouger ou pas ? A partir de cette question, tu vas mettre en face de cette question plein d'autres petites questions qui permettent d'avoir des éléments. Ces questionnements-là sont des dimensions qui te donneront des renseignements sur la question que tu te poses. A partir de chaque dimension, tu forges des critères pour te

permettre de traiter cette dimension-là et tu vas donner des niveaux à chaque critère, pour éviter la réponses du genre « oui ou non ». [...] Plus tu vas te poser de questions, [...] plus tu vas avoir de dimensions, plus tu vas avoir de réponses de plus en plus fines à la question initiale que tu te posais ». « A la fin de l'accompagnement [...] je n'arrivais pas bien à avoir une image : est-ce que ça s'est bien passé ? Ça ne veut rien dire, bien passé, mal passé ! Ma question c'était ça. A partir de là, j'ai essayé de voir qu'est-ce qui aurait pu gêner ou pas gêner, qu'est-ce qui aurait pu favoriser ou pas favoriser, la recherche-action de l'autre et le changement qu'il souhaitait, à partir de là j'ai construit les dimensions. A partir d'une espèce de brain storming j'ai pris la question, j'ai écrit en face plein d'autres questions : qu'est-ce qui a gêné ou pas gêné ? Qu'est-ce qui a favorisé ou pas favorisé la recherche-action ? Et pourquoi je l'aurais pas utilisé ? Pourquoi ne l'aurais-je pas bien utilisé ? Donc après j'en suis venu à : est-ce que j'étais une étudiante ? Je ne maîtrisais pas complètement la recherche-action, est-ce que du coup ça a interféré ? Est-ce que le fait que je connaisse la personne ça a pu interférer de façon majeure ? Ou au contraire est-ce que ça a favorisé ? [...] Qu'est-ce que j'ai pris d'autre comme dimensions ? J'ai essayé de voir ce qui me permettait de renseigner chaque dimension et donc après je me suis posée la question : est-ce un outil qui m'est propre ? Est-ce que c'est moi qui renseigne chaque item ou est-ce que je demande à la personne « qui m'a accompagnée » de le remplir aussi. Je n'imaginai pas faire toute seule parce que je trouvais que c'était rajouter un élément de subjectivité assez important, en sachant qu'il y aura toujours de la subjectivité dans l'évaluation. J'avais envie que ce soit quand même au plus près et puis que moi ça me calme un peu, donc j'ai traité toutes les parties qui me concernaient moi et qui concernaient l'accompagné, je les ai traitées moi-même. Ensuite j'ai demandé à l'accompagné de donner son avis sur ce qui le concernait particulièrement lui, sur les questions sur lesquelles j'avais répondu à sa place. »

Une étudiante donne en exemple son expérience d'explication dans un cours de la méthode. « C'est une méthode à trois niveaux. J'ai passé une journée l'année dernière avec les dhepsiens pour une journée sur l'analyse des données. Je leur ai dit : imaginez que vous êtes le directeur de l'office de tourisme de Val d'Isère et que vous évaluez la sécurité de la station de skis. Vous pouvez prendre un premier critère : y a-t-il beaucoup d'accidents de ski ? Je leur avais dit après : encore faut-il préciser ce qu'est un accident de ski. Quand vous allez interviewer les gens qui sont venus dans votre station de sport d'hiver la saison précédente : [...] peut-être que quelqu'un qui s'est cassé la figure en allant acheter son paquet de cigarettes va considérer cela comme un accident de ski, parce que ça s'est passé pendant sa semaine de ski. Peut-être que pour un autre ça ne sera pas un accident de ski parce qu'il n'avait pas les skis aux pieds. Est-ce qu'être brûlé au second degré parce qu'on n'a pas mis de crème solaire sur les pistes de ski est un accident de ski ou pas ? Je leur ai dit ainsi que définir les critères était extrêmement important : « c'est quoi un accident de ski ? » dans le cadre de cette évaluation-là. La définition pratique, concrète des mots est extrêmement importante dans cette méthode ». « L'étalonnage, les niveaux. C'est ce que j'ai trouvé de plus complexe, les niveaux. Parce que évidemment on a envie de dire en parlant d'un outil d'accompagnement : « efficace, peu efficace, pas efficace ». C'est encore une histoire de définition : c'est quoi efficace pour moi dans cette évaluation-là, c'est quoi peu efficace, ou moyennement efficace ? Si ces termes-là, ces niveaux, ne sont pas précisément définis, on tombe dans les grilles d'évaluation lambda, vagues et qui ne mènent à

rien, où généralement tout le monde coche « au milieu », « moyen ». « Avez-vous apprécié un peu ? Beaucoup ? Pas du tout ? » on a toujours tendance à cocher au milieu et, à la fin, on ne sait pas ce que les gens pensent. [...] J'ai trouvé que le gros du travail d'évaluation c'était — et c'est ce que j'ai aimé — la précision dans les termes utilisés ».

Sur ces questions des niveaux un entretien descend dans le détail. « Par exemple, pour savoir si le volume de demande d'emplois arrivant au Centre social était important, j'ai dû mettre zéro si c'était pas du tout, 20 c'est un peu et au-delà de 20 ça commence à faire. Voilà, il y a une part de feeling. L'étalonnage est en fonction de l'objet. Tout est en fonction de l'objet. Une fois qu'on a bien défini son objet, comment arriver à le renseigner. Après il y a pas mal de tâtonnements. »

Après cette première application de la méthode, comment les étudiants s'en représentent ses effets ? 23 sur 30 estiment avoir un point de vue nouveau sur leur action après l'avoir évaluée avec cette méthode. 5 non. La méthode ne s'arrête pas à l'action au sens strict, pour 20 elle a amené un regard nouveau sur eux-mêmes : 16 en ont été rassurés, 9 gratifiés et 14 remis en question, 5 ne répondent pas.

Si l'application n'est pas facile, elle apporte des résultats positifs correspondant à un objectif et à sa finalité. Après utilisation, 23/30 regardent la méthode différemment. Pour 24/30 cette méthode leur apporte un outil nouveau d'objectivation des conduites de leur action à la fois sur cette dernière et sur eux-mêmes. 21 considèrent qu'elle les a aidés à prendre de la distance contre 7 qui n'ont pas constaté la même démarche. Ces réponses montrent que mettre la méthode en pratique a des effets positifs sur elle-même.

Méthode versus recette

Pour 25 répondants sur 30, il s'agit d'une méthode à adapter, 6 considèrent cependant que c'est une recette à appliquer. On retrouve ces positions dans les mots qui viennent à l'esprit pour définir la méthode. Reste à explorer comment *a posteriori* les étudiants qualifient globalement ce dispositif instrumental. Deux réponses simultanées étaient possibles. La distance par rapport à l'objet obtient le meilleur score avec 21 choix sur 60 possibles. La précision vient ensuite avec 17 choix, l'objectivité : 8. Les propositions moins positives souvent observées dans les conversations, froideur, contrainte, enfermement, usine à gaz n'obtiennent que de 1 à 3 choix. Ces impressions, à prendre avec toute la réserve d'un tel questionnaire, montrent que ceux qui se sont intéressés à la méthode la considèrent de manière positive.

	Non réponse	Précision	Recul par rapport à l'objet	Objectivité	Froidueur	Contrainte	Enfermement	Usine à Gaz	Total
Non réponse	1								1
Cette méthode est une recette		3	3	3		1	1	1	12
Cette méthode est à adapter		14	18	5	3	2		2	44
Total	1	17	21	8	3	3	1	3	57

Tableau 2 : Représentations de la méthode

Si on croise ces impressions d'ensemble avec les réponses à la question portant sur : « *est-ce une recette ?* » ou « *est-ce à une méthode à adapter ?* » (cf. tableau 2), on découvre que ceux qui considèrent que c'est une recette ne choisissent pas globalement de termes plus négatifs que ceux qui considèrent que c'est une méthode à adapter. Ce qui permet de conclure que le terme recette n'est pas unanimement choisi d'une manière péjorative, mais un peu comme synonyme d'outil.

Cette dimension de l'outil se confirme en entretien. « *Pour moi c'est un vrai outil pour avoir une vision plus claire plus explicite, moins empreinte de tout ce qu'on peut penser « comme ça », de tout ce qui est sentiment : « j'ai l'impression que ça s'est passé comme ci », « j'ai l'impression que ça c'est passé comme ça ». Du coup, [...] c'est un travail qui m'a permis d'aller au-delà du ressenti. Vraiment l'évaluation m'a permis, me semble-t-il, d'avoir une vision plus sereine, plus réaliste et sûrement un peu plus juste de ce qui s'est passé dans l'accompagnement individuel ».*

« *C'est une technique qui pousse à regarder froidement et avec distance nos propres actions. [...] [à propos de l'accompagnement individuel, si la personne accompagnée] me « pose des lapins », les moments alternent où on se dit : « c'est un goujat » et ceux où on se dit : « s'il me posait des lapins, c'est que j'étais tellement nulle qu'il n'avait pas envie de venir ». Il faut sortir de : « c'est de ma faute ou de c'est de sa faute » et cet outil force à ça, en fait, à sortir de cette affectivité-là ».*

« *D'abord ça m'a bien rassuré, ça m'a vraiment rassuré sur ce qui s'est passé. Finalement il y a eu un véritable accompagnement, [la personne accompagnée] n'a pas fait quelque chose pour me faire plaisir parce que j'avais besoin de faire un accompagnement. L'évaluation m'a permis de me dégager de toutes ces impressions-là. Elle m'a renforcé dans l'idée qu'il s'était passé un accompagnement par la recherche-action, avec des failles, on est d'accord, mais dans quelque chose qui est en train de se construire et qui devient de plus en plus clair pour moi. [...] Je peux maintenant à nouveau accompagner quelqu'un, forcément différemment, mais, de façon plus positive, en tous cas avec plus de légitimité et plus d'assurance ».*

Ces propos rejoignent les prises de position, notamment sur la réassurance et la gratification (cf. infra). Ces impressions *a posteriori* sur l'acquisition se précisent dans les questions ouvertes et les entretiens.

Carrément négatif, un étudiant, praticien confirmé de l'éducation populaire, conteste fortement cette méthode et ce type d'évaluation, non sans ironie : « *car la colère*

gronde... la colère du monde (pas la nôtre, si insignifiante) ». Dans le même esprit un répondant constate : « en fait, c'est une méthode qui ne me correspond pas ». Certaines critiques pointent une difficulté de fond. « Rigoureuse par la déclinaison des dimensions, des critères et des indicateurs, [cette méthode] nécessite un réel travail d'objectivation de la part de l'évaluateur car dans le cas de la commande universitaire, cette déclinaison se construit pendant l'animation d'ACORA (cf. supra). On se retrouve donc à la fois juge et partie d'une évaluation sur sa propre action. La part de subjectivité est donc fortement à prendre en compte ». Cette critique rejoint celle, faite fréquemment à la recherche-action par ceux qui estiment qu'un chercheur étranger au terrain et à l'action étudiés est une garantie d'objectivité. D'autres répondent avec plus de neutralité : « c'était une manière de terminer l'accompagnement » ou « [faire ce travail] a été un temps pour échanger comment chaque participant avait vécu le déroulement de la recherche-action ». La technicité est diversement appréciée : « [le facteur] technicité est rassurant » ; « Etant donné les connaissances que j'ai des méthodes d'évaluation qui existent sur le marché, je ne peux pas extraire d'une façon tranchée ce qui est en rapport direct avec la méthode de Francis Alföldi ». Certains confirment des réponses précédentes sur cette technicité porteuse d'objectivité : « sensation d'avoir un regard plus « objectif » sur l'action menée » ou « un regard plus pertinent sans état d'âme particulier ». « [Cette méthode m'a permis de] regarder froidement ce qu'on a fini de réaliser, ça aide, la rigueur apporte un cadre ».

En sus d'un outil d'objectivation, certains y puisent une forme de discernement, voire d'apaisement face à leurs doutes ou au moins des impressions dans ou après l'action : « A posteriori : j'ai eu le sentiment [grâce à la méthode d'évaluation] d'avoir agi avec réflexion et pondération alors que j'avais eu parfois [sur le coup] l'impression d'agir comme une dilettante. J'ai été remise en question mais de manière positive, pas déstabilisante. ». Quand les impressions quittent les généralités, elles évoquent la difficulté technique. « [J'ai eu] du mal à entrer dans cette méthode d'évaluation parce que c'est difficile de prendre du recul quand on est engagé dans l'action : non, pas trop la méthodologie de la recherche-action est aidante et habitue à l'alternance de l'action et de la réflexion ». « J'ai eu du mal surtout à distinguer les dimensions et les critères. C'était plus facile pour les niveaux ». « [Cette méthode permet de] porter un jugement de valeur explicite sur chaque détail : j'essaie, je dirais plutôt analyse, j'essaie de distinguer les actions : leur type, leur effet... ».

Un des entretiens insiste sur la possibilité de communiquer sur l'action grâce à la méthode : « [...] Et puis c'est un bon outil de communication, comme tout est bien clair, je trouve que c'est très crédible ».

Plusieurs entretiens évoquent, voire affirment, des résultats de l'apprentissage. « Ça m'a appris à acquérir une méthode, à bâtir une méthodologie faite à partir des critères qui sont vérifiables, applicables, qui ne sont pas choisis au hasard. Puis à travers ces critères, à travers cette grille de lecture, d'évaluer une situation sociale avec justement d'autres critères, mais cette fois-ci, externes, sociaux, sociologiques, liés au contexte professionnel ou même psychologique. [Je pouvais ainsi] mesurer un phénomène, un dysfonctionnement de façon plus scientifique, tout en écartant tout ce qui est préjugé, ressenti, tout ce qui est de l'ordre de l'affectif. »

21 répondent ne pas avoir de mal à se remettre en question a contrario des entretiens d'un avis différent. « C'est pas évident de regarder froidement et avec

distance ses propres actions, ses propres modes de fonctionnement. [...] Ça n'était pas facile. Parce que dans les actions d'accompagnement que depuis quelques mois j'avais menées on met automatiquement beaucoup d'affects, d'affectivité, on met beaucoup de soi donc beaucoup d'affectivité donc il faut par cette méthode d'évaluation de Francis A. qu'on arrive à regarder sa propre action comme si c'était celle de quelqu'un d'autre, donc on arrive à sortir de soi et à poser un méta regard sur son action. »

Parmi les 6 qui disent avoir du mal à se remettre en question, aucun ne choisit des termes à connotation négative, en revanche ils répondent tous les 6 que la démarche leur a apporté de la précision et 5 de la prise de distance.

Cette prise de recul a été facilitée pour 21. Un entretien précise : « *Ça m'a permis d'avoir une vision plus claire du noir, du blanc et du gris. Tu vois les trois teintes et les demi-teintes.* » 7 n'ont pas perçu cet effet.

Le terme de « *gymnastique intellectuelle* » ou « *d'effort intellectuel* » est employé spontanément avec force, à plusieurs reprises dans les entretiens. « *Ce qui m'a marqué ? Une certaine exigence intellectuelle. Ça a été un dépassement de soi d'un point de vue intellectuel. C'est l'effet que ça m'a fait. Ça m'a vraiment forcé à cogiter de façon rationnelle et scientifique. Pour moi c'était une première* ». Cette dimension est confirmée par 24/30 et infirmée par 3 répondants. L'idée est reprise dans les expressions libres en fin de questionnaire : « *Pendant ce temps de découpage de la réalité, de la pratique professionnelle, je mesure à quel point tellement de choses sont difficiles à mesurer, cela demande un véritable effort !* ».

Ces réponses conduisent à dire que cette méthode requiert un travail nécessitant du temps, comme on l'a vu (cf. supra), mais pas seulement, il exige aussi et d'abord de se concentrer pour la comprendre puis l'appliquer. Cette représentation peut être un des facteurs si ce n'est de refus au moins de rejet ou de peu d'inclinaison à l'égard de la méthode. Dès son exposé, certains mesurent l'importance du travail et elle fait peur. Un étudiant le souligne : « *[...] toutes les craintes liées à l'utilisation de cet outil surgissent : certains le contestent avant même qu'il n'existe* ».

Cette attitude *a priori* ne peut cependant pas s'appliquer à tous les cas de refus (cf. supra), certains exposent des raisons réfléchies de contester la méthode (« *trop rigide* », « *trop complexe* », « *trop mécanique* ») et d'autres son principe même d'organisation de l'évaluation à partir de critères et de niveaux dans chaque critère, au motif que ce qui touche à l'humain doit être plus « *souple* », « *moins quantifié* ». Un d'entre eux s'interroge sur le « *pouvoir institutionnel* » qui décide des critères et de leur quantification¹.

¹ Ces questions sont posées dans l'ouvrage collectif du CEPEC, dirigé par Ch. Delorme, *L'évaluation en questions* (ESF éditeur, 1987-1992) surtout centré sur l'évaluation scolaire. Francis Alföldi prend les devants en exposant l'ensemble de sa méthode dans ses deux ouvrages *L'évaluation en protection de l'enfance ; Théorie et méthode*, ch. 7 et 8 (1999) et *Savoir évaluer en action sociale et médico-sociale* (2006) ch. 5. On trouve une volonté de précision dans des ouvrages généralistes antérieurs Hadji Ch. (1992), *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils* ; ESF éditeur, mais aussi dans un autre domaine, Easton Peter, (1984), *L'éducation des adultes en Afrique noire. Manuel d'auto-évaluation assistée*, Paris ; Karthala, A.C.C.T., 2 tomes, insiste particulièrement sur la nécessité de partir du modèle d'origine visé ou de le reconstituer avec la plus grande précision s'il n'est pas formalisé. Un modèle proche de celui d'Easton est préconisé par Bernoux J.-F. *L'évaluation participative au service du développement social* (2004) notamment pour les Centres sociaux et les projets de développement urbain.

Méthode Alföldi : évaluation et recherche-action

21 estiment que cette méthode est compatible avec la recherche-action, contre 3 d'un avis contraire. Dans les réponses à la demande d'explication ouverte qui suit, la compatibilité est argumentée par huit textes d'une ligne, cinq textes de trois lignes et quatre textes de quatre lignes et plus. Ce volume montre l'intérêt porté à cette question.

Un des répondants exprime clairement leur incompatibilité : « *je pense que ce sont deux outils différents. Ils n'ont en commun que de rendre la personne « actrice » de son action et de permettre une réflexion a posteriori sur l'action* ». Moins définitif, mais plutôt sceptique : « *[cette méthode] demande trop d'engagement dans un contexte de recherche-action. Trop de temps, trop de disponibilité pour que ce soit fait par le groupe, en interne.* » Il ajoute une condition, qu'on retrouve à plusieurs reprises : « *Ou alors, il faut savoir se donner plus de temps, pour former le groupe ou une partie du groupe, en sachant que pour des étudiants ce n'est déjà pas simple de rentrer dans le cours* ». En fait cette condition de temps, sur laquelle d'autres reviennent plus loin, est en l'occurrence considérée difficilement accessible.

La compatibilité s'exprime de plusieurs manières. Avec prudence : « *Compatible, même si j'ai du mal à répondre. Peut-être parce qu'elle permet à un groupe de se poser des questions sur le travail entrepris ; elle permet une prise de distance et donc une réorientation possible du groupe de recherche-action. Cela me paraît être un temps possible dans la recherche-action* ». Parfois d'une manière affirmative : « *[Compatibles] parce qu'évaluer son action est déjà être en recherche sur elle* ». La méthode Alföldi permet « *le réajustement permanent du chercheur et de son objet de recherche* ». Pour trois répondants, l'outil peut devenir collectif à certaines conditions : « *on peut l'adapter à différentes situations. Mais dans le cadre d'une réflexion avec le groupe, il faut beaucoup de temps, car il faut que les critères soient partagés avec les membres du groupe ainsi que la richesse des indicateurs* ». La rigueur semble importante pour corriger des tendances laxistes de la recherche-action : « *Elle permet de donner un cadre, de limiter au regard d'une réalité qu'on doit à un moment circonscrire* ».

Un étudiant donne un point de vue réaliste sur la mise en œuvre par un groupe. « *C'est une méthode dynamique qui inclut l'ensemble des éléments d'une action dont l'objectif [est souvent] de participer à une transformation. Elle évalue les moyens mis en œuvre pour atteindre des résultats. Elle est en même temps globale et transversale [par rapport à l'atelier et à son objet]. L'évaluation est effectuée [...] par au moins un des participants avec de façon explicite l'animateur d'atelier, mais aussi des acteurs de l'atelier, [qui le font] pour l'ensemble de l'atelier [...]* ».

La similitude entre recherche-action et méthode Alföldi est souvent appuyée dans les entretiens¹. « *C'est une démarche d'évaluation par la recherche-action. Après plusieurs années d'expérience, on doit arriver à s'auto-évaluer au fur et à mesure de la recherche-action et non plus une fois qu'elle est finie. Ça serait le summum : arriver à s'auto-évaluer pendant la recherche-action, et non plus quand elle est finie.*

¹ Landelle J.-J., s'appuyant sur Edgar Morin, tout en conseillant la vigilance épistémologique sur les méthodes quantitatives — ce que réalise la méthode Alföldi en proposant d'adapter les niveaux à chaque critère et chaque critère à chaque cas — pose l'évaluation comme une recherche-action dans son article « L'évaluation une pratique scientifique ? » in CEPEC, Ch. Delorme éd., *L'évaluation en questions* (ESF éditeur, 1987-1992) p. 57 à 66.

A la limite, il faudrait à chaque atelier de recherche-action faire une mini évaluation sur cet atelier avec des dimensions, des critères, des niveaux, etc. ».

« Quand René Barbier parle d'évaluation dans son livre, ça fait partie intégrante de la recherche-action. Ça permet d'avoir une méthode bien cadrée et donc ça donne du poids à ce qu'on raconte. Parce qu'on peut faire dire à une évaluation ce qu'on veut. Ça permet de présenter quelque chose de très carré, d'inattaquable. Je trouve que c'est un avantage vraiment précieux. L'inconvénient est qu'il faut beaucoup de temps et à la limite je dirai qu'il faudrait y penser, comment dire ? Il faudrait l'intégrer dans le processus [...], peut-être pas au début, mais en cours de parcours. Notamment, quand on voit que ça n'avance pas comme on le souhaiterait, ça peut être une façon de réveiller les participants [à l'atelier]. »

26/30 considèrent en effet qu'elle présente des avantages pour pratiquer la recherche-action. Un seul est d'un avis contraire (alors que 21 considèrent les deux démarches compatibles à la question précédente) : *« Le cadre de l'un s'intègre bien au cadre de l'autre. Le chemin méthodologique comporte des logiques similaires : l'acteur [se faisant] chercheur (nécessité de trouver des moyens de se distancer, de regarder différemment), [ainsi que la similitude] de la logique des étapes à franchir ».*

Les avantages de cette méthode sont divers. Une réponse la qualifie en quatre mots : *« Fiabilité, modélisation, transmissibilité, effectivité »*. La plupart des répondants apprécie sa démarche d'objectivation et le recul qu'elle leur apporte dans la recherche-action, déjà observé abondamment : 14 réponses en font mention dont 8 sans commentaires. Certains explicitent leur point de vue, elle les satisfait *« en ciblant certains indicateurs de terrain »*, *« de par sa rigueur, sa construction formelle, la méthode offre un cadre théorique dans lequel s'inscrit le travail collectif, offrant ainsi une économie en temps et aussi en effort de coordination initiale si important avant la mise en œuvre de toute démarche évaluative »*. Elle conduit à une certaine objectivation, mais aussi elle cadre. *« [Par cette méthode on peut] arriver à comprendre par soi-même une situation qui apparaît complexe. [Elle est un] soutien à une démarche d'acteur-auteur »*. Elle peut compléter un travail collectif comme une *« auto-évaluation qui permet l'avancée du chercheur et de l'acteur »*. Certains précisent ce rôle : *« L'évaluation est possible en temps quasi direct de chaque étape du travail, ce qui permet d'ajuster [la conduite] de la recherche-action »*. Cet aspect d'évaluation en cours, *« formative¹ »*, se précise parce qu'elle agit sur le groupe de chercheurs d'un atelier : elle crée une *« prise de recul pour le groupe sur le travail déjà entrepris et une réorientation possible ensuite. Chacun des membres peut s'exprimer. »*

Cette méthode d'évaluation pousse à la distance et à l'objectivation, mais pas seulement : *« [C'est une] évaluation professionnelle plus pertinente »*, *« Elle apporte de l'objectivité, sa rigueur la rend opposable à des tiers et apporte une crédibilité supplémentaire à la recherche-action »*; *« à mon avis, c'est une manière de rassurer, d'inscrire cette démarche dans un contexte professionnel, d'action »*. Cet aspect permet *« l'interaction entre divers "environnements" »*. Cette stratégie se précise dans un jeu de traduction entre deux cultures : *« [Elle permet de] fabriquer une langue locale avec un donneur d'ordre, un financeur, pour obtenir des moyens avec des mots qui lui conviennent »*. Cette méthode apporte entre autres à ceux qui la mettent en œuvre une image professionnelle vis-à-vis de l'extérieur, souvent peu

¹ Qui réforme, qui « reformate » au sens informatique du terme et non formatrice comme certains le traduisent souvent, ce qu'elle est vraisemblablement, mais qui n'est pas l'objet ici et reste à démontrer.

attribuée à la recherche-action. Sa rigueur, sa technicité peuvent lui conférer une dimension stratégique, particulièrement pour les recherches-actions collectives et leur négociation avec des commanditaires.

Les entretiens sont plutôt enthousiastes : « *Ça a des avantages oui oui oui ! [...] ça nourrit intellectuellement et ça permet vraiment une approche fondée, étayée* ». Suivent immédiatement des conditions de connivence qu'on retrouvera plus bas ou d'effort intellectuel déjà évoqué : « *Maintenant il faut se prêter au jeu. Je sais qu'il y a pas mal de collègues qui étaient démissionnaires. [...] Ça demande vraiment un effort intellectuel. C'est un effort en plus long, soutenu. Tu as mal à la tête à la fin.* »

« *Ce type d'évaluation peut-il enrichir la recherche-action ?* » recueille 25 avis positifs. Un considère la question sans objet : « *La recherche-action n'existe pas de façon idéale, qu'est-ce qui pourrait l'enrichir ?* ». Face à une recherche-action sans cesse en mouvement, mais moins lapidaire, un apport quelconque est mis en doute : « *[compatibilité] oui, sans doute, mais la recherche-action est tout d'abord sur le terrain et donc en constante évolution et je ne veux pas être en constante évaluation dès qu'un critère ou une dimension change* ». Deux réponses observent pour leur part que cette méthode est plus compatible avec la recherche-action individuelle que collective. La plupart reprend l'idée du cadrage qu'apporte cette méthode dans la recherche-action — n'oublions pas que nous avons affaire à des accompagnateurs de recherche-action qui ont aussi leur logique d'action : « *Par sa rigueur et sa formalité* », « *par sa logique* », cette méthode permet de « *circonscrire [l'objet] quand on doit faire le lien avec une réalité professionnelle, ce qui ne laisse pas la place à une recherche-action indéfinie* ». On retrouve des idées déjà évoquées : « *Par les questionnements qu'elle suscite autour de la dimension d'implication* » ; « *Dans la confrontation des résultats avec les avancées de la recherche* » ; « *En donnant une dimension moins subjective à une recherche qui porte la plupart du temps sur des pratiques sociales, qui sont donc chargées d'affectif.* » (4 notations similaires) ; « *Par l'action objective et professionnelle qu'elle propose. Par la garantie scientifique épurée qu'elle peut donner si on en a le temps.* » Ces notations en réponse à des questions ouvertes soulignent l'apport d'un « *point d'étape* » possible, de « *recul par rapport à l'objet presque toujours « chaud » pour les chercheurs* », de « *précision* », voire « *d'exactitude* ».

Cinq réponses situent cet enrichissement dans une mise en œuvre de la méthode Alföldi au sein même de la démarche de recherche-action : « *Notamment lorsqu'il s'agit de la restitution* », « *Je la vois comme un temps ou la fin d'un groupe de recherche-action, comme l'ouverture à un autre groupe de travail, [elle peut aussi] impulser une nouvelle dynamique dans le groupe de recherche-action* », « *en invitant par exemple les acteurs d'une recherche-action à définir en amont les critères qui seront retenus pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs* ».

Les réponses à la question sur les inconvénients éventuels de la méthode pour la recherche-action montrent avec une majorité de 12 contre 11 qu'elle présente des inconvénients et 7 non-réponses. Si l'appropriation de la méthode est manifeste pour une vingtaine sur trente répondants, elle est réfléchie et attentive. Il ne s'agit nullement d'une adoption les yeux fermés. Cependant les réponses ouvertes interrogeant sur ces inconvénients recueillent un volume moitié moindre que les avantages. Ce qui tendrait à montrer, soit que l'intuition existe d'un danger pour la

recherche-action sans être formalisée, soit qu'elle est plus difficile à répondre car elle nécessite une familiarité avec les théories des deux méthodes. Pour répondre à cette question, un des contestataires conseille de « lire *Les mains sales de Sartre !* » signifiant que contraindre l'idéal à se compromettre avec le réel conduit à la trahison de l'idéal. Un autre avis est moins radical : « *[les inconvénients existent] si [cette méthode est] présentée comme le mode unique d'évaluation* ».

Plusieurs avis évoquent la formation nécessaire pour « monter la grille » (revient trois fois) ou la condition adéquate d'utilisation : « *[il faut un] temps d'appropriation de la méthode car le but d'une démarche participative est de favoriser l'apprentissage de la méthode. Il faut avoir un double souci : 1/ objectivation ; 2/ adaptation aux réalités quotidiennes* ». Certains approchent l'embarras majeur : « *La rigidité de la méthode peut bloquer l'avancée de la recherche-action si la méthode est prise trop "au pied de la lettre"* ».

Malgré ces points de vue sur les inconvénients possibles, pour 21/30 la méthode ne présente pas de danger pour la recherche-action. Elle en présente pour 3. « Quels dangers » (question ouverte) ne recueille que 6 réponses dont une sans avis et l'autre pour les éliminer d'emblée : « *Pas de danger quand on arrive à donner du sens à une méthode après réflexion et temps d'adaptation.* ». Les 4 autres entrent dans des perspectives moins assurées : « *En s'interdisant d'adapter l'outil en fonction de l'avancée des travaux (nouveaux critères...)* » ; « *[L'évaluation peut aussi] déstabiliser, voire interrompre le groupe (peut-être pour un mieux)* ». Deux réponses soulignent un danger majeur : « *Figier l'action et la recherche* » ; « *[Il y a danger] en s'enfermant (ou en enfermant les acteurs) dans la rigueur demandée par la méthode* ». Ce danger est explicité dans les entretiens quand un étudiant déclare qu'il faut que les critères soient établis *a posteriori*. *A priori*, ils risquent de fausser la recherche en « *enfermant le travail intellectuel* » et surtout en écartant toute possibilité d'inattendu, finalité de toute recherche. A l'inverse, pour un autre entretien la méthode pose « *des balises dans quelque chose de créatif. Du coup cela permet au contraire qu'on se dise ça me donne des éléments factuels. Je sais où je vais. Tu n'es plus dans l'impression. [...] tu peux sentir la progression, tu la vois à travers l'évaluation. Dans les items, tu peux prendre des niveaux qui marquent l'évolution dans le temps de la dimension que tu as prise* ». Le même entretien penche pour utiliser la méthode très tôt dans l'action : « *plus vite tu peux avoir une espèce de lucidité autour de qu'est-ce qu'ont été les failles d'avant et autour de quoi il faut faire attention. Autour de quoi moi je dois faire attention* ».

Sur ce danger de « téléguider » les résultats, un étudiant conclut : « *La recherche-action serait en danger non pas de recourir à des méthodes, mais d'oublier qu'elle est d'abord un point de vue critique sur les méthodes* ».

21 sur 30 estiment que cette méthode peut être utilisée en groupe. 20 exposent les conditions qui leur semblent nécessaires. 8 posent la nécessité de la formation à la méthode ou au moins une explication large *sine qua non* auprès du groupe. « *Une formation préalable pour permettre aux personnes désireuses de l'appliquer est nécessaire pour leur permettre de l'apprivoiser et de l'intégrer comme méthode de travail.* » ; « *Que tous les membres du groupe maîtrisent la technique et aient tous le même degré d'investissement dans l'évaluation. Et qu'il aient tous envie de « jouer le jeu* ».

Ce qui correspond aux requêtes de 6 pour lesquels cette participation du groupe à la mise en œuvre est première : « *A condition d'avoir été acceptée par le groupe et élaborée avec lui* » ; « *en groupe, idéalement, il faudrait concevoir l'ensemble du modèle avec le groupe* » ; « *à condition d'avoir le temps de s'approprier la démarche et la partager avec le groupe* ». Un étudiant précise les attitudes souhaitables des membres du groupe : « *Sincérité des membres ; avoir l'optique d'avancer ; ouverture ; parole libre. Évaluation en sous-groupes et rapporter les objections sur le travail d'évaluation réalisé* ». Le facteur temps revient trois fois et deux fois la présence d'un meneur formé, lui aussi évalué : « *Avoir du temps et être accompagné par un détenteur du savoir presque comme le Prof qui dispense ce cours et la méthode* ». « *Que la restitution ait vraiment lieu et que le « formateur » puisse être à son tour évalué par les « formés »* ».

D'une manière plus générale concernant toute recherche, pour 26 répondants, cette méthode peut faciliter la difficile analyse des données, en créant une démarche rigoureuse de définition des indicateurs à partir des dimensions des concepts.

16 ont utilisé la méthode en dehors ou au-delà de la formation. Deux d'entre eux estiment que la méthode donne un esprit nouveau par rapport à l'appréciation des actions et des événements : « *[Je l'ai utilisée] pas de manière formalisée, mais j'examine dorénavant mes actions ou réactions même d'ordre personnel avec une volonté de porter un jugement distancié en créant des critères et des niveaux de jugement pondéré. L'objectif est de sortir des « j'ai été nulle » etc.* ». Même quand la méthode n'a pas été appliquée concrètement, elle exerce une certaine influence sur la conception de l'évaluation, même dans les secteurs où évaluer n'est pas forcément bien vu : « *[Je ne l'ai pas utilisée] de manière directe parce que pas eu le temps de m'y repencher, mais la méthode influence aujourd'hui un positionnement favorable sur l'évaluation en général face aux frilosités ambiantes du secteur social la concernant* ». Deux l'ont utilisée dans le cadre d'une action politique ; l'un d'eux précise que c'était pour arrêter les « *critères et fondements d'une coopération de 29 personnes sur une liste municipale* ». Dans le cadre professionnel, où la plupart disent la mettre en œuvre, en fait elle est encore souvent en élaboration. « *Bientôt à la DRASSIF dans le cadre des nouveaux diplômés d'État d'auxiliaires de puériculture* ». Elle peut représenter un atout à la prise de poste et un schéma à prendre en compte dans une création d'action : « *Je vais être salariée en janvier dans une structure où j'interviens bénévolement pour faire de l'accompagnement depuis un an et demi. J'aurai la responsabilité de l'accompagnement social et dois réorganiser cette activité qui s'est éloignée du projet de la structure. Dans ce cadre je vais avoir besoin d'évaluer l'accompagnement, mais aussi l'organisation que je dois faire évoluer et j'espère mettre alors en pratique cette méthode* ». Certains ont déjà obtenu quelques résultats : « *j'ai essayé de m'en inspirer dans la mise en place du site qualifiant (stagiaire assistante sociale)* ». Une étudiante qui à l'issue de la formation a été embauchée par une agence de « chasseurs de tête » dit utiliser cette méthode « *dans l'évaluation des candidats que je recrute* ». Trois autres témoignages mentionnent des applications diverses : « *dans la réflexion avec un groupe de cadres : début d'élaboration d'une méthode d'évaluation des professionnels lors de l'entretien annuel* » ou dans l'appréciation des effets de chantiers d'insertion ou encore la réorganisation d'un établissement d'accueil de personnes polyhandicapées. Un étudiant, agent de développement dans les quartiers sensibles, note une expérimentation dans son travail : « *J'ai utilisé cette méthode, non pas pour évaluer la fin d'une action, mais pour clarifier les critères* ».

selon lesquels l'organisation pour laquelle je travaille doit s'engager ou non dans une action de soutien d'un collectif d'habitants. Lorsque nous envisageons de nous engager dans un nouveau quartier, je rencontre des habitants, les acteurs institutionnels et associatifs du quartier. Je participe à l'organisation d'une « petite action » qui « révèle » certaines caractéristiques des acteurs et du territoire. Ce travail croisé de rencontres et de participation me fournit des informations qui viennent renseigner les catégories et critères choisis dans la grille d'évaluation ». Ces réponses montrent que la méthode est appliquée au quotidien malgré la difficulté qu'elle représente.

A une dernière question ouverte sur « *ce qui n'aurait pas été abordé par cette évaluation de la méthode Alföldi* » — question ambiguë car elle pouvait porter aussi bien sur le séminaire lui-même que sur le questionnaire — seul un répondant la comprend de cette façon pour le trouver « *très complet* ». Les autres répondants s'interrogent sur le premier sens possible, le séminaire et le module dans son ensemble. Ils pensent que leurs pré-requis sont insuffisants : « *Le niveau requis pour accéder à ce savoir, et à la possibilité de l'exploiter. L'ambition est ambitieuse... Mais il faut de la pratique et de la rigueur dans l'évaluation, ce dont je n'ai pas une habitude aussi rigoureuse.* » Ces propos sous-entendent que l'exigence dépasse les capacités initiales des étudiants, ce qui interroge le niveau à l'admission à cette formation, situé à bac+4.

Un répondant relève une difficulté avec une des promotions : « *la présentation de la méthode s'est arrêtée en cours de route, Francis nous proposait de lire son livre pour avoir le complément d'information. Je pense qu'en commençant une présentation dans un cadre de formation, la méthode dans son entier devrait être présentée* ». Les autres suggèrent des modifications technico-pédagogiques, parfois en lien avec un allongement du séminaire évoqué précédemment : « *Développer davantage le passage de l'objet d'évaluation aux dimensions et le passage des dimensions aux critères d'évaluation.* »

Certains évoquent l'initiation : « *Peut-être la manière de la transmettre et de l'expliquer en dehors d'orienter les personnes sur le livre de Francis* » ; d'autres souhaiteraient des modifications du séminaire ou des répartitions différentes du temps, jugé insuffisant : « *les applications individuelles au regard de la multiplicité des objets de recherche et du temps réel insuffisant* ». Le séminaire pourrait ouvrir à une plus large application : « *Montrer que cette méthode peut être appliquée en dehors des sciences sociales* ». Un autre met sa pénétration de la méthode en rapport avec le parcours d'ensemble, pour regretter que cet enseignement ne soit pas intervenu plus tôt dans la formation : « *Par contre, après, le processus d'évaluation en lui-même a été difficile, je pense que je n'en ai pas perçu le processus intellectuel, j'ai tâtonné, essayé d'être au plus juste des mots, mais il n'a pas été réellement appliqué avec le groupe. Peut-être a-t-il été réalisé trop tard dans l'avancement de la recherche-action, i.e. à la fin.* ». Ce qui a fait modifier le programme dans les dernières promotions.

Certains considèrent l'ensemble du séminaire et du travail afférent, pour souligner sa cohérence, par exemple : « *Ce fut un travail très long à réaliser qui m'a permis de comprendre l'importance de poser toutes les données que nous avons sur le groupe et le travail de recherche-action pour partir des participantes* ». Un des entretiens montre l'étendue de l'effet de cette méthode dans sa vie quotidienne : « *Je l'éprouve*

quotidiennement. Par exemple, quand ma fille m'a dit qu'elle ne m'aimait pas, je cherche à évaluer son critère de jugement. J'en déduis ce qui lui fait dire cela. [...] Quand on m'attaque je dis : « sur quels critères vous justifiez votre vision ? » [...] Je suis passée dans une autre dimension. Ça m'a vraiment étoffée. »

Importance de l'évaluation et d'une méthode

Les perceptions des étudiants apparaissent clairement. Pour eux savoir évaluer leur recherche-action est capital. Un des résultats de ce séminaire et du travail afférent est la substitution de l'appréhension habituelle à l'égard de la démarche par une adhésion, au moins intellectuelle, au principe d'évaluation. Manquant d'outil d'évaluation, ils en ont conscience et en sont demandeurs, la méthode Alföldi leur apparaît comme répondant à leur besoin. Certains en contestent la rigueur au regard de la souplesse attribuée traditionnellement à la recherche-action.

Pour intégrer cette méthode dans la réalité de leurs pratiques d'accompagnement, ils sont dans un premier temps affolés, dubitatifs ou rebutés par la rigueur qu'elle impose. En sus du temps nécessaire qu'ils subodorent d'emblée, ils craignent que cette méthode ne les enferme dans un carcan — qu'ils qualifient de « théorique » alors qu'il ne pourrait être au pire que formel ou formaliste —, qui les éloignerait du terrain et ferait obstacle à la découverte des aspects positifs ou négatifs de l'action d'accompagnement qu'ils mettent en œuvre. Progressivement, ils découvrent que la rigueur imposée par cette analyse est au contraire une façon de reformuler à froid, puis d'analyser des ressentis et de prendre du recul par rapport à ces derniers.

Cette méthode fait découvrir que même des ressentis très subjectifs (donc de l'ordre de l'affectif) peuvent être analysés comme des faits, à condition de s'en donner les moyens. Il en découle que les accompagnements ultérieurs seront mieux maîtrisés parce que moins submergés par l'émotion qui sera prise en compte comme un fait. L'étudiant-accompagnateur-futur professionnel sait ainsi qu'il convient d'éviter toute estimation sauvage, sans méthode, donc empreinte de trop d'affectivité.

Sur le plan pratique de la transmission de la méthode, il est donc logique que les étudiants soient demandeurs d'un outil plus que d'une théorie. Ces remarques impliquent que s'ils ne demandent pas moins de temps passé sur la théorie de l'évaluation, au moins souhaitent-ils que plus de temps soit consacré à la pratique et à la pratique personnalisée. Concrètement, il ressort que le responsable du séminaire « évaluation » devrait disposer de temps de supervision où il pourrait guider l'étudiant à répondre à la question concrète du « comment je fais », et mieux s'approprier l'outil. Une hypothèse est que l'on pourrait réfléchir à des exercices pratiques sur des problématiques d'évaluation qui ne concernent pas directement les recherches-actions des étudiants. En effet, prendre en exemple la recherche-action d'un étudiant comme étude de cas revient à mettre une ambiance dans le groupe où l'un est aidé par l'intervenant à mettre en place son évaluation alors que les autres ne sont pas plus avancés à la fin de la journée, ce qui est toujours le problème des travaux pratiques.

L'étude montre que l'évaluation est reconnue comme indispensable à toute recherche-action et à toute action de formation au sens large du terme. La méthode Alföldi est plutôt reconnue comme pertinente et efficiente. Si les sentiments et le ressenti sont importants, elle permet de passer de l'appréciation à une vision plus rigoureuse dans l'analyse organisée. Cette méthode est une tournure d'esprit à

adopter, une habitude à prendre d'évaluer chaque détail dans le temps pour évaluer l'ensemble du processus d'une action de changement. En cela, elle s'inscrit pleinement dans un cursus de formation à et par la recherche-action.

- ALFÖLDI, F. (1999), *L'évaluation en protection de l'enfance. Théorie et méthode*, Paris, Dunod, 204 p.
- ALFÖLDI, F. (2006), *Savoir évaluer en action sociale et médico-sociale*, Paris : Dunod, 250 p.
- AUMONT, B. et MESNIER, P.-M. (2005-1995), *L'acte d'apprendre*. Paris : L'Harmattan. Coll. Recherche-action en pratiques sociales.
- BASTIDE, R. (1971). *L'anthropologie appliquée*. Paris : Payot.
- BERNOUX J.-F. (2004), *L'évaluation participative au service du développement social*, Paris : Dunod, 180 p.
- CEPEC, DELORME Ch. (éd.). (1992), *L'évaluation en questions*, Paris : ESF, 218 p.
- CHARTIER D. (pas de date connue), *A l'aube des formations par alternance histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*. Paris : L'Harmattan.
- COLIN, R. (2003), « Henri Desroche et les racines de la recherche-action », in MESNIER, P.-M. et MISSOTTE, Ph. (éd.). *La recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, transformer*. Paris : PUF. Coll. Recherche-action en pratiques sociales, p. 28-36.
- CROS, F. (éd.). (2006), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan. Coll. Action et savoir.
- DESROCHE, H. (1971), *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*. Paris : Les Éditions Ouvrières.
- DESROCHE, H. (1978), *Apprentissage 2. Éducation permanente et créativité sociale. Lettres ouvertes sur une utopie d'université hors les murs*. Paris : Les Editions ouvrières.
- DESROCHE, H. (1982), « Les auteurs et les acteurs. La recherche coopérative comme recherche-action ». ASSCOD (*Archives des sciences sociales de la coopération et du développement*), n°59, janvier-mars 1982.
- DESROCHE H. (1990), *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action. Apprentissage 3*. Paris : Les Editions ouvrières.
- DESROCHE H. (1992), *Mémoires d'un faiseur de livres, Entretiens et correspondances avec Thierry Paquot (août 1991)*. Paris : Édima/Lieu commun.
- DESROCHE H. « Le rôle des universités dans les pays en développement », ASSCOD n° 43, 1978, p. 39-53.
- DUFFAURE, A. (1985), *Éducation. Milieu et alternance*, Textes choisis et présentés par Daniel Chartier, Paris : Mésonnance.
- EASTON P., (1984), *L'éducation des adultes en Afrique noire. Manuel d'auto-évaluation assistée*, Paris : Karthala, A.C.C.T., 2 tomes.
- HADJI Ch. (1992), *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*, Paris : ESF, 192 p.
- LATOUR, B. (1996), « Sur la pratique des théoriciens », in BARBIER, J.-M. (éd.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. Coll. Pédagogie d'aujourd'hui, p. 131-146.
- MESNIER, P.-M. et MISSOTTE, Ph., (2007), « Une formation supérieure de formateurs d'adultes par l'accompagnement de recherche-action », in Merhan France et al., sous la dir. de, *Alternances en formation*, Bruxelles : De Boeck Université éd., Collection Raisons éducatives, 268 pages, p. 165-181.

MESNIER, P.-M. et MISSOTTE, Ph. (éd.) (2003), *La recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, transformer*. Paris : L'Harmattan, Coll. Recherche-action en pratiques sociales.

PAUL, M. (2003), *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

SIMON, P.-J. (1991), *Histoire de la sociologie*, Paris : Puf.

WRIGHT MILLS, C. (1967), *L'imagination sociologique*. Paris : François Maspéro.