

RA & EPS

– *Au carrefour entre recherche-action et évaluation productrice de sens* –

- Francis Alföldi¹ -

Dès son ouverture, le master *Développement des pratiques professionnelles par la recherche-action* intègre dans son programme un séminaire sur l'évaluation. Pierre-Marie Mesnier et Philippe Missotte m'invitent à assurer la conception et la coordination d'un module intitulé *Evaluation de dispositifs d'action de formation*. Le séminaire est lancé en 2004 sous l'appellation *module 505*. Le présent article traite des liens existant entre l'approche évaluative dispensée dans ce module, et la culture de la recherche-action.

Comme l'ensemble des contenus du DEPRA, la pédagogie du 505 a considérablement évolué au contact des cinq promotions qui se sont succédées sur les bancs de Paris 3. La formule pédagogique a revisité maintes fois les boucles du processus essai-erreur-correction. Effet corollaire, au fil des ans les productions des étudiants se sont améliorées. Les travaux remis aujourd'hui ont une qualité méthodologique supérieure. Cela ne signifie pas pour autant, que le module soit une partie de plaisir. L'apprentissage de la méthodologie d'évaluation ne se fait pas sans difficultés. Les étudiants continuent de signifier l'ampleur de l'investissement requis, que certains persistent à croire excessive. Il est vrai que la validation passe par la réalisation effective d'un travail conséquent et balisé de telle sorte, qu'il ne laisse pas beaucoup d'échappatoire. Bien qu'il y ait peu de protestations, on peut raisonnablement dire que ça travaille dur dans le 505.

Aujourd'hui le programme du module est relativement stabilisé. Ce qui n'est pas sans lien avec l'évolution de la méthode proprement dite. Les travaux fondateurs remontent à mon DHEPS soutenu en 1997, premier acte d'auteur comme pour tant d'autres. Deux ans plus tôt, Pierre-Marie Mesnier réalise une impulsion maïeuticienne décisive : « Toi, ton sujet, c'est l'évaluation ». Surprise, je n'en avais pas la moindre idée. Irritation, je ne voulais pas travailler sur l'évaluation. Comme tout le monde, je pensais que l'évaluation : tout le monde sait ce que c'est ! J'ai fini par réaliser que Pierre-Marie avait raison. Il m'a fallu encore un peu de temps pour comprendre que ceux qui parlent d'évaluation sont bien plus nombreux que ceux qui savent ce que c'est. Ainsi va la vie du praticien-chercheur, contre toute attente je suis devenu concepteur de méthode. J'ai entrepris d'avancer pas à pas, parcourant des sentiers parfois escarpés, rarement arides, toujours pittoresques. Passant constamment de la pratique à la théorie, je suis parti à la chasse aux concepts sur les territoires des auteurs de l'évaluation. Je me suis emparé sans vergogne des procédés méthodiques qui me paraissaient utiles. J'ai trouvé le nécessaire dans *L'évaluation en formation* édité aux PUF par Jean-Marie Barbier (1985). Je continue de penser que si l'on ne doit retenir qu'un livre sur l'évaluation, c'est celui-là. Quelques autres bonnes lectures m'ont apporté les compléments requis pour forger les premiers prototypes. J'ai malaxé et mixé tout cela, en m'autorisant d'un axiome subversif

¹ Francis Alföldi, docteur en sciences de l'éducation, est consultant en méthodologie de l'évaluation.

appris en cours d'heprien : « Saluez les grands maîtres, puis exécutez-les ! » Précieuse autorisation, merci encore Rozen Guibert. L'édifice méthodologique s'est constitué par expérimentations successives, auprès d'acteurs sociaux divers, en tant que praticien, puis en tant que formateur. L'élaboration du modèle est aussi passée par l'ébullition éditoriale. Deux premiers ouvrages publiés chez Dunod ont notamment ponctué le parcours : un livre d'instrumentation évaluative sur l'enfance en danger : *Evaluer en protection de l'enfance*, première édition en 1999, puis édition revue et augmentée en 2005 ; la troisième édition également révisée est prévue pour 2010. Le second ouvrage *Savoir évaluer en action sociale et médico-sociale* traite du versant méta-évaluatif ; il tire sa substance d'une thèse de sciences de l'éducation, que j'ai soutenue à Toulouse en 2006. Parallèlement, un nombre croissant d'acteurs, ont commencé à utiliser mes instruments. Certains ça et là se sont mis à parler de « méthode Alföldi ». Voyant poindre quelques risques de contrefaçon, j'ai dû poser une série d'actes déterminants : définir formellement ma méthode d'évaluation ; en déposer la marque à l'Institut national de la propriété intellectuelle (INPI) ; engager la rédaction d'un ouvrage collectif montrant les développements de la méthode à partir du témoignage de ses utilisateurs.

La mise en œuvre de ce livre intitulé *18 cas pratiques d'évaluation en action sociale et médico-sociale* (2008) m'a fait solliciter Philippe Missotte, lequel a entrepris d'examiner l'impact de l'apprentissage méthodologique du module *Evaluation de dispositifs d'action de formation*. Son chapitre, d'une grande densité, établit en plus de 80 000 signes, un bilan contrasté du séminaire, à partir de l'interview des étudiants. L'étude met en relief la nécessité de rigueur : inconvénient majeur pour certains, avantage significatif pour d'autres. La rigueur est contestée au nom de la souplesse revendiquée dans l'exercice de la recherche-action. Les témoignages plus positifs attestent que l'apprentissage évaluatif, après un premier temps d'affolement, tend à réduire l'appréhension ordinaire envers la méthodologie. Les étudiants découvrent la possibilité d'analyser les ressentis subjectifs à partir de faits tangibles. Le chapitre conclut sur une appréciation globalement positive et prononce un avis favorable sur la compatibilité des enseignements du module 505 avec la dynamique de la recherche-action (Missotte, 2008, p.275).

La méthode reçoit sa définition formelle dans l'introduction de *18 cas pratiques* :

La *méthode Alföldi* est constituée d'un ensemble de concepts et de techniques permettant d'évaluer des comportements, des projets, des actions, ou des organismes, dans les différents domaines de la vie sociale. Elle organise les opérations spécifiques de l'évaluation : modélisation de la démarche, fabrication des critères, recueil d'informations, analyse diagnostique, synthèse des résultats, écriture des productions. Elle est caractérisée par une série d'instruments : modèle d'évaluation, matrice critérielle, guide d'analyse, guide de lecture, conclusion modélisée, protocole de rédaction. Elle comporte trois versants : l'évaluation diagnostique (analyse des points forts et points faibles), l'évaluation de l'implication (impact du ressenti émotionnel des évaluateurs) et l'évaluation prospective (recherche de solution et préconisations d'actions). Elle aboutit à la production d'un avis d'évaluation pondéré. Son caractère adaptable permet d'ajuster les instruments à la singularité de chaque réalité évaluée. (Alföldi, 2008, XVI)

La méthode a désormais un nom. C'était nécessaire. Mais au-delà du marquage territorial par l'auteur, quel est son objet ? De quoi s'agit-il, de quoi ça parle ? J'ai longtemps considéré et dit que je faisais de l'évaluation qualitative. J'entendais ainsi me démarquer des approches quantitatives caractéristiques de l'évaluation des politiques publiques ; laquelle domine le champ de l'évaluation en France. Cependant l'espace lexical a considérablement évolué au cours de la dernière décennie. Il a bien fallu en tenir compte. J'assiste comme tout un chacun, à l'avènement du couple *évaluation* et *qualité*, avec en corollaire l'explosion médiatique de l'inévitable *démarche qualité*. Je conviens que tout n'est pas à jeter dans cette approche commerciale de l'évaluation. Il n'empêche que les vocables en vogue font partie des nouveaux instruments de la domination socio-politique. Ce qui se vend aujourd'hui derrière cet écran lexical, ne me paraît pas vraiment conforme à l'étiquette sur le produit, et je constate non sans affliction, que les marchands d'évaluation de plus en plus nombreux se réclament de l'évaluation qualitative. Or bien souvent, la prétention qualitative de ces instruments, couramment appelés *référentiels*, ne résisterait pas cinq minutes à un examen méta-évaluatif un tant soit peu méthodique.

C'est un vrai problème ; aujourd'hui le terme *qualité* est tellement baguenaudé que j'ai renoncé à parler de ma méthode en termes d'évaluation qualitative. Alors quoi d'autre ? Eh bien comme tout praticien-chercheur, je cherche. Pour l'heure, je suis en pleine exploration prospective. Il faut un terme ajusté, simple autant que possible, un label sobre et efficace pour désigner la portion du champ évaluatif sur lequel s'inscrit ma méthode. L'avancée actuelle du chantier esquisse la notion d'*évaluation productrice de sens*, avec une définition en cours de façonnage :

L'évaluation productrice de sens entreprend une démarche d'élucidation socio-clinique sur le devenir d'un objet déterminé : processus, système, organisation, action, personne.

L'emploi du verbe *entreprendre* est fondé par la notion « d'entrepreneur-expérimentateur » développée par Pierre-Marie Mesnier et Bernadette Aumont (1995, p.70), en droite ligne avec les travaux précurseurs d'Henri Desroches. Elucider s'entend ici au sens basique du Robert informatique : *rendre plus clair ce qui présente à l'esprit des difficultés*. L'élucidation dont il s'agit, a une visée résolument socio-clinique. Sur le champ des sciences sociales, l'approche socio-clinique paraît la plus pertinente pour localiser l'orientation évaluative de la *méthode Alföldi*. Elle associe la dimension microsociale où se situe la singularité d'un objet restreint (une personne, un petit groupe de personnes), et le contexte macrosocial qui détermine les conditions d'existence du phénomène évalué. Je fais également référence à l'*évaluation clinique* avec Anne-Marie Favard qui a défini ce concept dans un petit ouvrage concis et efficace (1991). Mon approche socio-clinique intègre également la notion d'*évaluation dynamique*, formule heuristique par laquelle Vincent de Gaulejac (1995) a caractérisé une évaluation dont les résultats sont réinjectés dans l'action de terrain, par un évaluateur qui est aussi praticien. La dimension socio-clinique métisse en permanence les composantes sociales et psychologiques du fonctionnement humain, qu'il soit interne ou collectif. Quant à l'introduction de la notion de *devenir*, elle marque la dynamique de changement qui caractérise l'acte évaluatif. L'énoncé en chantier propose enfin un balayage typologique de la diversité des réalités sociales touchées par cette approche évaluative : processus, système, organisation, action, personne.

Qu'on pardonne ce développement dans un article qui n'est pas sensé abriter le document publicitaire d'un fabricant de méthode. La présente tribune éditoriale ne doit pas être confondue avec l'étal d'un camelot. Je le sais. Mais avant d'envisager l'impact formatif du module *Evaluation de dispositifs d'action de formation* ; il est nécessaire de faire le point sur l'avancée de la méthode qui en détermine la pédagogie. On pourra ensuite envisager les effets du module 505 en termes d'apprentissage, de professionnalisation et de développement cognitif.

* * *

Le module *Evaluation de dispositifs d'action de formation* poursuit un objectif à visée microsociale : mettre en œuvre, seul ou avec d'autres, comme concepteur et réalisateur, l'évaluation et l'auto-évaluation de l'action d'une personne singulière ou d'un groupe de base, dans le cadre d'un projet de dimension restreinte. Ce travail conduit à la création d'un outil ajusté à la réalité spécifique de chaque acteur. Les quatre journées du module sont organisées par des séquences théoriques, alternées par des travaux d'ateliers. Les aspects historiques de l'épistémologie évaluative sont visités en introduction, avant le passage en revue des pré-requis méthodologiques : représentations de l'évaluation, grands axes théoriques, positionnement éthique et philosophique, place du contrôle et de la mesure, articulations qualitatives et quantitatives, caractère irréductible de l'erreur. Le cheminement pédagogique aborde ensuite les composantes principales du processus d'évaluation : le référé (l'ensemble des informations) ; le référent (l'ensemble des critères) ; le système de référence (les valeurs implicites des évaluateurs) ; le jugement d'évaluation (la production finale avec avis et préconisations).

On traite ensuite la dimension participative dans l'évaluation. La notion d'auto-évaluation est abordée dans ses dimensions sociologique et psychologique : endogénéité et détention des critères ; implication et impact du ressenti de l'évaluateur ; participation active et passive : empowerment et pseudo-participation. La session suivante porte l'accent sur les instruments du recueil d'information : notamment les enquêtes, questionnaires, journaux de recherche. Les techniques de dépouillement et l'analyse des faits sont ajustées à l'étude de l'objet d'évaluation. On aborde également les résultats de l'évaluation et la question de leur transmission. Il est question de lisibilité, de traçabilité, de stratégie évaluative, de relations intra et inter-organisationnelles. On considère également le problème de la violence décisionnelle. Le dernier épisode théorique aborde le domaine de la compétence évaluative, il s'agit alors d'évaluer l'évaluation. L'introduction à la démarche méta-évaluative donne lieu à la présentation du *Programme instrumental d'évaluation de la compétence évaluative* (PIECE), avec présentation de ses 34 critères (Alföldi, 2005).

En atelier, les étudiants mettent en chantier la maquette d'un dispositif d'évaluation ajusté à leur projet de recherche. Ils sont invités à conjuguer les approches cliniques (centration sur la réalité sociale qu'ils veulent évaluer), auto-évaluative (analyse de leur implication) et méta-évaluative (vérification de la pertinence du dispositif d'évaluation). Les étudiants en sous-groupes déterminent en premier lieu leur objet d'évaluation ; certains choisissent de travailler sur un accompagnement individuel, d'autres optent pour l'accompagnement collectif. Ils vont ensuite repérer les étapes préliminaires du processus : objet d'évaluation, finalités et demande d'évaluation, identification des évaluateurs. Ils déterminent le mode d'étalonnage de leurs critères et envisagent les instruments de recueil d'information. Vient ensuite l'élaboration de la première mouture du modèle d'évaluation. Lors des ateliers suivants, on travaille sur la matrice critérielle, avant d'engager la construction d'un premier critère, et de mettre en perspective son expérimentation sur le terrain. Le temps est réparti entre les membres du sous-

groupe, afin d'amorcer pendant l'atelier la rédaction du document qui servira à valider le module. Plusieurs séquences sont dédiées aux questions des étudiants : expérimentations sur les ébauches de critères, mise en œuvre des procédés méthodologiques, apports théoriques complémentaires.

La validation du module 505 porte sur un document de recherche évaluative ajusté par l'étudiant à son projet de recherche. L'élaboration rédactionnelle distincte du mémoire, est encadrée par une série de consignes. L'écrit doté d'une reliure et d'une couverture rigide, doit être conforme aux normes universitaires ; il comporte un sommaire paginé et une bibliographie formalisée. L'appréciation considère quatre opérations successives. 1. Le document comporte un repérage des étapes préliminaires du processus d'évaluation : objet, finalités, demande initiale, identification des évaluateurs. 2. La partie principale comprend un modèle d'évaluation regroupant dans un tableau, les critères discriminants et ajustés à l'objet, et au moins un critère intégralement rédigé. 3. Une réflexion prospective annonce les corpus d'information choisis pour décrire la réalité de l'objet. 4. Le document intègre le compte-rendu succinct des premières applications d'un ou de plusieurs critères expérimentaux sur le terrain.

* * *

Le DEPRA touche une frange assez large dans la population des adultes en exercice. Les étudiants viennent de métiers très divers. L'éventail des formations initiales est également étendu. Conséquemment, les objets d'évaluation choisis par les étudiants du module 505, offrent une grande variété. Certains objets reviennent fréquemment, par exemple : les actions d'accompagnement individuel dans les démarches de reconversion, notamment les processus de validation des acquis de l'expérience (VAE), autre exemple : l'appréciation des acquisitions pédagogiques dans un parcours de recherche-action. Certains étudiants choisissent des objets plus particuliers comme l'accompagnement d'un camarade de promotion dans le cadre du master. D'autres optent pour des domaines moins usités ; le plus exotique dans ce genre portait sur l'implantation d'une forêt fruitière dans le département de l'Ardèche. Quelque soit l'objet, la plupart des étudiants profitent de la circonstance pédagogique, pour travailler sur leur implication et son impact dans leur pratique d'accompagnement. Et ils y sont vivement encouragés tout au long du module.

L'intérêt manifesté par les étudiants varie depuis le début entre deux attitudes assez typiques. Il y a tout d'abord ceux qui n'adhèrent pas au modèle proposé. Ceux-là peinent à suivre le cursus. Suivre les consignes du protocole de validation, revêt alors l'aspect d'un pensum ennuyeux, coûteux en énergie et en temps. Ils sacrifient bon gré mal gré à la prescription, puisque l'obtention du diplôme est soumise à la validation de tous les modules. Et puis il y a ceux qui accrochent à l'évaluation productrice de sens. Leur ouverture à la méthodologie évaluative va les conduire à revisiter certains secteurs clefs de leur structuration psychique, intellectuelle, processuelle. La plupart achoppent sur les contours abrupts du modèle, lequel revêt au départ l'apparence d'un fatras de tableaux, de chiffres et de termes compliqués. Il suffit de saisir un fil dans cette pelote compacte, le tirer et le sens surgit. Je parle du sens propre, celui qui importe au sujet, qui le propulse jusqu'au carrefour où se joignent la rigueur méthodique et la quête existentielle, motrice essentielle des intentions du praticien-chercheur.

Qu'on conteste le modèle ou qu'on y adhère, il importe de garder l'esprit critique en éveil. En dernier recours, il appartient à chacun de se situer face à la méthode et à ses instruments. Les contenus du 505 ne sont pas à prendre au pied de la lettre, ni à appliquer dans leur intégralité. A

chacun de faire ses choix, selon ses priorités, ses besoins en méthode. L'étude de Philippe Missotte a révélé chez les étudiants, des attentes de soutien plus personnalisé, « du temps de supervision » (2008, p.275). Leur réaction est compréhensible, car l'évaluation productrice de sens confronte le praticien à des choix, à des orientations qui le conduisent à modifier son positionnement d'acteur. A chacun d'assumer la responsabilité de ce qu'il fera des savoirs visités, convoités ou acquis, durant son parcours d'apprenti chercheur. Il faut aussi accepter que l'acquisition méthodique ne soit pas immédiate, et laisser opérer le processus d'assimilation propre à chacun.

* * *

L'articulation entre la recherche-action et l'évaluation productrice de sens comporte de nombreux points de jonction. Ces liens trouvent leur origine dans la filiation cognitive, puisque la seconde découle de la première. En effet, les savoir-faire essentiels de la recherche-action ont servi de creuset à la conception de l'évaluation productrice de sens. Il n'y a donc aucune dichotomie entre ces deux-la.

Au-delà des instruments formels, le pont principal est la nécessité de rigueur, qui marque un passage obligé, une condition *sine qua non* au sérieux de la démarche et à la pertinence des résultats. Pas seulement contrainte mais aussi compétence, la rigueur méthodique est une exigence formelle, imparable, incontournable. Pourtant accéder à la rigueur méthodique n'est pas chose facile. Et les étudiants sont invariablement confrontés à cette difficulté, qu'ils l'expriment ou ne l'expriment pas. Le rapport problématique avec la nécessité de rigueur, est développé par Philippe Missotte, lorsqu'il analyse les résultats de l'enquête auprès des étudiants du 505.

« Pour intégrer cette méthode dans la réalité de leurs pratiques d'accompagnement, [les étudiants] 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 (Missotte, 2008, p.275). »

Effectivement le cheminement est plutôt chaotique aux abords de la méthodologie d'évaluation : pesanteur, doute, obstacles, mais aussi au terme du périple, compréhension et distanciation. On peut néanmoins parier que les premiers résultats ne seront pas toujours fameux. La rigueur est une arme à double tranchant. Manquer de rigueur en appliquant un instrument rigoureux, se voit comme le nez au milieu de la figure. Représentons-nous un rapport d'évaluation réalisé à partir d'un instrument bien construit mais mal appliqué. Le lecteur pour peu qu'il ait quelque intelligence méthodique et c'est souvent le cas du destinataire d'un rapport d'évaluation, ce lecteur n'aura aucun mal à identifier sur quels points précis, le rédacteur maladroit s'est pris les pieds dans le tapis. De la même manière, les productions des étudiants comportent souvent des biais, des erreurs, dont la netteté d'apparence est renforcée par la lisibilité du modèle dont ils font l'apprentissage. A l'issue du séminaire, les étudiants n'ont pas acquis la maîtrise de la méthode d'évaluation. Leur

prototype n'est pas encore rodé et ils ne savent pas bien l'utiliser. Il appartiendra aux plus motivés de persévérer. Ils y parviendront d'autant mieux que les premiers essais leur auront paru encourageants.

Au-delà de la situation pédagogique créée par le DEPRA, s'il l'on est vraiment fâché avec la rigueur méthodique, mieux vaut s'abstenir de recourir à l'évaluation productrice de sens. Autant s'en tenir aux méthodes à moindre traçabilité. L'on évaluera sûrement pas mieux, mais l'on s'exposera beaucoup moins. Je veux bien concéder que l'évaluateur féru de méthode affiche une légère pointe d'obsession, voire le prononcé d'une persistance maniaque. Ces vestiges de complications antérieures, aident certainement dans la mise en œuvre de la rigueur méthodique. Quoi qu'il en soit, la démarche évaluative est indissociable d'une tendance aux opérations de rangement et de classement. Certains répugnent à tout rentrer dans des cases, à juste titre d'ailleurs, la créativité a certainement besoin d'une marge de désordre. Il faut du jeu dans les rouages. Mais ce serait mal comprendre la méthodologie d'évaluation, que considérer son mécanisme comme étant dépourvu de jeu.

Non seulement la rigueur s'impose en évaluation, mais encore faut-il lui associer la persistance. Pour bâtir une évaluation solide, il faut être rigoureux, et l'être longtemps. Chercher la confrontation du construit au réel, accepter le constat de l'erreur, puis tester de nouveau, autant de fois qu'il le faut. Le recul venant, l'expérience croissant, je dis à mes interlocuteurs, étudiants, professionnels, militants : « Pour faire un bon instrument d'évaluation, il faut cinq à six ans ». Cinq à six ans de travail, de réflexion, d'expérimentation, d'essais, d'erreurs, de modifications et ce qu'il faut ajouter de persévérance. Parfois, certains me regardent de manière peu amène quand j'envisage une telle temporalité, surtout quand la rencontre a pour but la fabrication d'un nouvel instrument. Il faut pourtant se faire une raison : ça prend du temps. Je sais bien que parler de cinq ou six ans pour produire un instrument, n'est pas au diapason de la désirabilité sociale qui clame et réclame la satisfaction immédiate du client/usager, ce roi/gogo du raz-de-marée socio-libéral. Il n'est pas étonnant que le caractère laborieux et au demeurant mystérieux de l'apprentissage évaluatif, décourage les bonnes volontés un peu flottantes.

* * *

Une culture évaluative rigoureuse enseigne également qu'avant d'entamer le processus d'évaluation, c'est-à-dire la comparaison du réel perçu avec le système de référence, il faut avoir recueilli une information significative de la réalité qu'on veut apprécier. L'information significative est un ensemble de faits observés ou retransmis qui renseigne effectivement sur le sens recherché. Par exemple si je veux évaluer ce que pensent les participants d'une formation à propos de la compétence de l'intervenant, il me faut recueillir leurs avis explicites avec un support utilisable. Si j'opte pour un questionnaire, j'ai besoin de réponses écrites et rédigées, et non de quelques croix dans quelques cases. En recherche-action, c'est exactement la même chose. Avant tout travail d'analyse, avant toute tentative de réponse à l'hypothèse, il faut aller chercher les données sur le terrain, recueillir des faits, et garantir leur traçabilité. La méthodologie d'évaluation montre que recueillir une information pertinente est une opération difficile et incertaine, pleine d'embûches, génératrice d'erreurs, productrice de leurre, de scientificité factice. La démarche évaluative enseigne qu'il faut beaucoup d'énergie et du sérieux, pour espérer réduire l'amplitude de l'erreur dans nos productions, en évaluation tout comme en recherche-action.

* * *

Une autre caractéristique relie recherche-action et évaluation productrice de sens : la prise en compte de l'implication. La dimension de l'implication est la particularité saillante de l'évaluation productrice de sens. Ce concept fait l'objet d'un développement dans *Evaluer en protection de l'enfance* :

« L'évaluation implicationnelle consiste à examiner l'influence de l'affectivité de l'évaluateur sur le jugement d'évaluation produit à l'égard des personnes concernées par l'évaluation (Alföldi, 2005, p.228). »

L'idée au demeurant est assez simple : avant de transmettre une évaluation dont les conclusions peuvent avoir un effet important sur le devenir des personnes, il est prudent et éthiquement indispensable, de vérifier que ces conclusions ne sont pas dominées par des éléments émotionnels propres aux évaluateurs. Pour illustrer, prenons l'exemple d'un rapport adressé à un juge des enfants, par un travailleur social chargé d'apprécier la parentalité, dans une famille ayant fait l'objet d'un signalement d'enfance en danger. L'évaluation du danger subit toujours l'influence de la teneur des contacts entre le professionnel et la famille. L'intervenant reçu au domicile avec une défiance hostile sera enclin à majorer la gravité de la situation ; on parlera alors de dramatisation. A l'inverse, si les parents l'accueillent avec amabilité, le remercient pour ses bons offices, le professionnel aura tendance à minorer le danger encouru par l'enfant ; on parlera cette fois de banalisation. Le processus de banalisation-dramatisation constitue l'une des pires sources d'erreur dans les pratiques de protection de l'enfance. L'évaluation productrice de sens s'applique à réduire ce biais, en intégrant l'analyse de l'implication dans la structure même de ses instruments. Il s'agit bien en fin de compte d'atténuer les déformations liées à l'affectivité de l'évaluateur. On voit bien le parallèle avec la recherche-action : tout praticien-chercheur confronté à son objet de recherche, expérimente la nécessité de mettre une distance entre son implication d'acteur toujours majeure, et sa volonté de produire une analyse distanciée sur la réalité où s'inscrit sa pratique.

* * *

Autre passerelle significative, la méthodologie évaluative engage ses utilisateurs à justifier tout élément constitutif de la démarche. Chaque contenu doit être présenté dans la perspective d'une contradiction toujours possible. On retrouve ici la notion de soutenance, qui caractérise la production des résultats dans la recherche. Il en est de même dans l'évaluation : son objet doit être précisé, décrit et défini ; le choix des critères argumenté ainsi que leur mode de construction ; ces critères nécessitent une rédaction intégrale dans un style lisible ; les instruments de recueil sont soigneusement identifiés, choisis ou construits s'il le faut ; le lien entre les appréciations diagnostiques et les informations recueillies doit être clairement tracé , l'implication des évaluateurs soigneusement visitée ; le jugement d'évaluation et les préconisations en fin de parcours sont ajustées à l'ensemble du raisonnement diagnostique.

On reconnaît l'application d'un principe longuement rodé par la recherche-action : *tu peux dire ce que tu veux, du moment que tu l'argumentes*. J'ai assimilé cet enseignement à mes débuts en tant qu'intervenant dans le DHEPS. Je co-animais avec Philippe Missotte, un jury validant les productions des étudiants sur leur objet de recherche. Soudain, Philippe s'est mis à contrer le dhepsien qui présentait, avec la véhémence tonitruante qu'on lui connaît. On a vu le malheureux ployer sous la charge missottienne, puis, tant bien que mal, tenter de se raccrocher aux branches, oser contre-argumenter d'une voix d'abord hésitante, puis trouver

quelque assise et s'expliquer, défendre son point de vue en somme. Redevenu tout-à-fait calme, souriant, Philippe lança d'une voix sereine : « Ah bon ! Tu argumentes, alors ça va ». Et on est passé à autre-chose. Belle leçon, la recherche c'est aussi cela : réfléchir, construire, essayer, réfléchir encore, fonder, soutenir, anticiper, se préparer, défendre, avancer... exister. La construction d'un argumentaire solide constitue un point de convergence majeure entre la recherche-action et la méthodologie d'évaluation.

* * *

L'articulation structurelle entre recherche-action et méthodologie d'évaluation, se vérifie également dans le domaine instrumental. Cette concordance est marquée par la mise en œuvre d'un instrument caractéristique : le modèle d'analyse de Raymond Quivy et Luc Van Campenhout (1995). Le modèle d'évaluation qui continue de servir de point central dans ma méthode, prend directement appui sur l'outil des chercheurs belges. La structure est la même, bien que certains termes soient ajustés aux lexiques respectifs ; la *composante* chez Quivy et Van Campenhout devient le *critère* dans mon modèle, où *l'indicateur* se transforme en *instrument de recueil*. Il arrive aussi que les évaluateurs subdivisent le *concept* ou ses *dimensions* afin d'ajuster l'instrument au traitement de leur objet. Mais la logique méthodologique reste rigoureusement la même.

J'ai retracé dans les grandes lignes, les avantages du modèle belge dans la démarche évaluative :

- « Structurer la pensée, organiser la noria des idées, réduire le désordre cognitif ;
- formuler les hypothèses, mieux identifier les ébauches d'hypothèse ne tenant pas la route ;
- relier les idées abstraites fondant une dimension avec les informations concrètes issues du réel ;
- comprendre l'intérêt d'un instrument de recueil d'information, identifier en quoi l'instrument renseigne sur le problème posé ;
- vérifier que chaque critère peut effectivement être alimenté par une information accessible ;
- établir une hiérarchie entre ce qui est important et ce qui ne l'est pas dès les premières étapes de la démarche ;
- sortir de l'univers des prénotions pour entrer dans une organisation plus rationnelle de la pensée (Alföldi, 2006, p.41). »

De quoi s'agit-il, sinon de savoirs méthodologiques fondés par les travaux de générations de chercheurs. Transférables, ils s'appliquent aussi bien à la recherche qu'à l'évaluation. L'introduction du modèle de Quivy et Van Campenhout dans la pédagogie du module, me fait souvent dire aux étudiants : « L'évaluation productrice de sens c'est de la recherche-action ».

* * *

Recherche-action et évaluation ne peuvent aboutir sans l'ajout d'une autre composante essentielle ; pour la désigner, un mot anglo-saxon, étrange, peu usité y compris chez les anglophones : *gumption*. L'évoquer nécessite quelques explications. Dans les années quatre-vingt, un américain nommé Robert Pirsig a écrit un essai philosophique qui connut un certain retentissement, ne serait-ce que par son titre : *Traité du zen et de l'entretien des motocyclettes*. La discussion repose sur le récit à la première personne d'un homme qui traverse les Etats-

Unis à moto en compagnie de son fils. Pirsig développe une métaphore originale associant philosophie et mécanique moto. Il forge plusieurs concepts, dont celui qui nous intéresse ici, pour lequel il n'a pu trouver de terme autre que *gumption*, vocable issu d'un dialecte irlandais.

Le terme offre une certaine traçabilité ; plusieurs définitions disponibles dans la littérature et sur internet, rejoignent celle de l'Oxford Dictionary « common sense and initiative, qualities likely to bring success ». Ce que l'on peut raisonnablement traduire par : *sens commun et esprit d'initiative, qualités favorables à l'obtention du succès*. Mais la définition littérale tourne un peu court pour décrire le processus psychique dont il est question. Ne s'y trompant pas, Robert Pirsig va recourir à la métaphore mécanique pour libérer une étonnante puissance sémantique. Prenant appui sur les avatars mécaniques rencontrés au cours du périple qui sert de motif à l'ouvrage, Robert Pirsig montre les liens étroits qui unissent la mécanique et la philosophie. L'essentiel de sa démonstration tient dans l'histoire du boulon récalcitrant, petit récit qui semblera familier à qui a déjà mis les mains dans le cambouis.

Imaginez-vous le nez dans le capot de votre voiture, contraint de démonter un boulon soudé par la rouille, dans un endroit inaccessible du moteur. Vous vous escrimez du bout des doigts dans une posture inconfortable. La clef ripe une première fois. Vous réessayez aussitôt. Elle ripe à nouveau et vous recommencez. Et ainsi à plusieurs reprises. Vous savez qu'à chaque loupé, l'acier de la tête à six pans s'érode un peu plus, vous ôtant bientôt tout espoir de desserrer le maudit boulon. Votre tension nerveuse s'accroît tandis que la clef dégringole toujours plus loin dans le bas moteur. Le réflexe courant consiste alors à s'obstiner en s'énervant. Maudit boulon ! On sombre vite dans le caprice narcissique, on frise le trépignement, on confine à la frénésie. Résultat probable : l'endommagement irrémédiable du boulon avec un surcroît d'écorchures aux mains. Avant d'en arriver là, stop ! il faut arrêter, un moment mais complètement, interrompre l'opération, lâcher prise, aller faire tout autre chose, boire un café, faire le tour du pâté de maison, juste de quoi sortir du problème cinq minutes et trouver à l'intérieur de soi, ce que Pirsig nomme la paix de l'esprit (1974, p.289). On ne renonce pas, simplement on diffère ; on accepte de différer. Il faut se préparer à différer plusieurs fois, jusqu'à trouver cette paix de l'esprit, état optimal de notre qualité intérieure. On revient alors sur l'ouvrage et ça se produit : le geste précis, adéquat, jubilatoire, inespéré et le desserrage qui allait être impossible, advient. Le maudit boulon cède. Curieusement, vous n'en éprouvez pas de surprise. Vous venez de vivre un instant d'harmonie totale. Voilà, *gumption*, c'est exactement ça. Et ça marche pour tout ce sur quoi on est amené à bricoler, qu'il s'agisse d'un moteur à explosion, d'une méthode d'évaluation ou d'une stratégie de recherche-action. *Gumption*, c'est en somme un mélange d'ardeur, d'enthousiasme, d'opportunité, d'énergie, de persévérance, de patience, de distanciation, d'inventivité, d'expectation, de maturité, de métabolisme, une combinaison subtile, sans laquelle toute démarche de recherche-action comme toute création évaluative, rencontrera probablement l'échec, à court ou moyen terme.

A propos de métabolisme, il est probable qu'il y ait une part importante de psychosomatique dans le processus *gumption*. Certains savoirs ne peuvent être intégrés tant qu'on ne les a pas assimilés avec le corps, tant qu'on ne les a pas effectivement métabolisés, tant qu'on ne les a pas transformés en schèmes propres. On réalise cette expérience quand il s'agit de faire un créneau exigü, on y parvient d'autant mieux qu'on connaît bien son véhicule, on a l'impression que notre auto est devenu un prolongement de notre corps. Je propose d'envisager qu'il en va de même pour les savoirs évaluatifs, il faut les métaboliser avant d'espérer s'en servir de manière efficace. C'est un peu difficile à montrer, encore plus à démontrer, pour reprendre le bon mot de Bourdieu.

Je me contenterai pour l'heure de mentionner à titre d'intuition récurrente, qu'il existe une nécessaire métabolisation des savoirs évaluatifs. Il m'a bien semblé capter ce processus à maintes reprises, de manière réflexive en tant qu'acteur, et aussi chez autrui dans ma fonction pédagogique. C'est arrivé plus d'une fois au contact des étudiants du module 505. Pendant une discussion en cours, lors d'un atelier coopératif, à l'occasion d'un échange individuel, la connexion s'opère soudain entre un savoir évaluatif et l'appareil cognitif de mon interlocuteur. Subitement, un pan de questionnement demeuré jusqu'à présent obscur, s'illumine d'un trait de compréhension fulgurante. Ce processus relève de l'insight, qui est par essence bien difficile à montrer. Ça s'observe dans l'attitude, ça se lit dans la brillance des yeux, ça s'entend dans la vibration de la voix, ça se perçoit dans l'attitude corporelle. Autant de micro-signaux quasiment impossibles à retracer *a posteriori*. Pas facile d'accumuler du corpus sur un objet pareil. On pourrait tenter avec une vidéo, encore faudrait-il avoir la caméra en prise à l'instant où se produit l'éclair. Or bien entendu l'insight ne prévient jamais quand il arrive.

Ce rapport particulier de l'évaluation compréhensive avec la corporéité, est illustré par un trait d'humour que je dois à Franck Henry, formateur à l'Institut national de la recherche en sécurité, (INRS), organisme avec lequel nous avons engagé un chantier de recherche évaluative. Discutant avec le groupe sur ma quête d'un terme générique, j'évoquais le label : *évaluation productrice de sens*. Franck établit alors le lien avec EPS, le sigle bien connu à l'éducation nationale ; « l'évaluation sportive » ajoute-t-il, à peine narquois. J'ai tout de suite trouvé le trait intéressant, au-delà du marquage humoristique. Bien sûr, pourquoi ne pas concevoir l'évaluation comme un sport, l'évaluateur comme le sportif qui développe son savoir, ses capacités et ses performances, par l'apprentissage du corps ? Cette piste est à explorer d'avantage.

* * *

Cheminaut dans l'approfondissement de son art, l'évaluateur appesantit considérablement le regard qu'il porte sur le monde. Il devient moins naïf, socialement et personnellement. L'évaluateur imprégné de méthode ne prend plus rien pour argent comptant : bulletin d'information, résultat de statistiques, discours politique, opinion publique, rumeur issue de l'environnement. La méthodologie d'évaluation conduit à proscrire certains termes du vocabulaire, notamment *vérité, objectivité, preuve, évidence*. Autant de mots que l'évaluateur circonspect renvoie au musée des sciences sociales. Leur emploi ne résiste pas bien longtemps à la démarche méta-évaluative, et au doute méthodique présidant à la forge de ses instruments. Fort peu de choses sont certaines, la plupart peuvent mériter vérification. La correspondance est forte avec la méfiance épistémologique de Karl Popper, et sa théorie de la falsifiabilité (1973). Dans une perspective convergente, la posture méta-évaluative exige de ne jamais prendre pour admis un postulat sans en vérifier la pertinence, sa prétendue évidence fut-elle partagée par une majorité de personnes, ou fondée par la notoriété d'un auteur.

Alors tout peut-il s'évaluer ? En fait non, il est heureusement des objets qui échappent à l'évaluation. Sauf à y consacrer une quantité importante de bêtise, comme demander à un enfant qui il aime le plus entre sa mère ou son père, question d'évaluation on ne peut plus stupide et délétère. On vient d'entrer dans le domaine de l'inévaluable. L'arsenal évaluatif butte tôt ou tard sur les limites de notre conception de l'existential. Et c'est tant mieux. Acceptons de n'évaluer que des choses évaluables. Il n'empêche, une fois admises les limites de l'évaluation, on peut considérer que bien des domaines, ou des aspects de domaines,

mériteraient son exercice approfondi. Parmi eux, les pratiques évaluatives, devraient constituer la cible privilégiée des attentions de l'évaluateur. Je ne vais pas revenir ici, sur l'instrumentation méta-évaluative développée dans un autre ouvrage (Alföldi, 2005). J'entends plutôt, puisque c'est l'objet de la présente contribution, relier la posture méta-évaluative de l'évaluateur préoccupé par le sens, à la vigilance épistémologique qui est l'apanage du praticien-chercheur confronté aux variations de l'objet qui l'implique.

Les outils spécifiques de la méta-évaluation sont pour la plupart applicables au champ de la recherche-action. Qu'il s'agisse de vérifier qu'on a effectivement centré sa démarche sur l'objet et non sur des attracteurs périphériques, qu'on prenne soin de traiter l'implication à tous les stades depuis le recueil des données jusqu'à la production des conclusions, qu'on s'applique à distinguer lisiblement les informations factuelles des appréciations diagnostiques, toutes ces opérations objets d'attention méta-évaluative sont applicables à la méthodologie de la recherche-action. La démarche méta-évaluative n'est autre qu'une formalisation de la posture réflexive critique qui participe à la vigilance épistémologique du chercheur-praticien.

* * *

La motivation initiale annonçait l'étude des liens entre recherche-action et évaluation productrice de sens. On a voulu vérifier l'existence et la teneur d'une symétrie entre les deux approches, Au terme de cette réflexion prospective, j'en viens à interroger la clairvoyance de la question de départ. Plus que des points communs, il semblerait qu'il y ait recouvrement étroit entre les deux domaines. Nous avons examiné quelques correspondances significatives : la nécessité de rigueur, la prise en compte de l'implication, la justification des données et les modalités de leur traitement, la mise en œuvre d'instruments communs, l'activation du processus *gumption*, la posture de réflexivité critique. Ce panel de compétence entre directement dans la professionnalité d'un consultant, d'un accompagnateur de projet individuel ou collectif, cette professionnalité qui constitue la visée ultime et très pragmatique du DEPRA.

Au final la question ne serait-elle pas plutôt : vu l'importance de leur croisement, en quoi diffèrent recherche-action et évaluation productrice de sens ? On pourrait alors se pencher sur la prise de décision bien typique de l'évaluation et la comparer avec l'approche compréhensive qui caractérise la recherche-action. L'évaluation aurait une visée plus pragmatique, tandis que la recherche-action tendrait vers la production de savoir. La recherche-action avec l'autobiographie raisonnée va certainement plus loin dans la réflexion sur l'implication. Les Ateliers coopératifs de recherche-action (ACORA), caractéristiques des pratiques du master, constituent des instruments tout à fait particuliers. La revue de la littérature et sa bibliographie attendues dans un rapport de recherche, trouveraient difficilement place dans un rapport d'évaluation. Le développement de la problématique tient également une place plus importante dans la recherche. Ces caractéristiques sont pourtant bien présentes dans le processus d'évaluation, mais en plus concis. Certes il y a des différences, mais il ne s'agit que de caractéristiques processuelles. Si l'on en reste à la forme, on perçoit des différences fortes, mais l'impression ne résiste pas longtemps à la réflexion sur le fond. La visée principale reste la même : « la transformation sociale qui concilie l'implication dans l'action engagée et la distanciation nécessaire à la scientificité » (Semblat, 2003, p.232).

Je terminerai sur un parallèle définitionnel :

La recherche-action est un processus cognitif, expérientiel et émotionnel, engagé par des acteurs qui se sont positionnés en tant que chercheurs dans une réalité sociale où ils agissent en tant que praticiens.

L'évaluation productrice de sens est un processus cognitif, expérientiel et émotionnel, engagé par des acteurs qui se sont positionnés en tant qu'évaluateurs dans une réalité sociale où ils agissent en tant que praticiens.

* * *

ALFÖLDI Francis, 1997, *De l'outil génogramme au concept d'évaluation*, Mémoire DHEPS, Paris III, 160 p.

ALFOLDI Francis, 2005, [1999], *Evaluer en protection de l'enfance*, Paris, Dunod, 245 p.

ALFOLDI Francis, 2006, *Savoir évaluer en action sociale et médico-sociale*, Paris, Dunod, 250 p.

ALFOLDI Francis (dir.), 2008, *18 cas pratiques d'évaluation en action sociale et médico-sociale*, Paris, Dunod, 286 p.

AUMONT Bernadette, MESNIER Pierre-Marie, 1995, [1992], *L'acte d'apprendre*, Paris, PUF, 302 p., 2^e éd.

BARBIER Jean-Marie, 1985, *L'évaluation en formation*, Paris, PUF, 311 p.

DE GAULEJAC Vincent. & al., 1995, *L'ingénierie sociale*, Paris, Syros, 217 p.

FAVARD Anne-Marie, 1991, *L'évaluation clinique en action sociale*, Toulouse, Erès, 176 p.

MISSOTTE Philippe, 2008, « Méthode d'évaluation et recherche-action en formation supérieure – le regard des utilisateurs », in ALFOLDI Francis (dir.), *18 cas pratiques d'évaluation en action sociale et médico-sociale*, Paris, Dunod, p.241-277

PIRSIG Robert, 1974, *Zen and the art of motor cycle maintenance*, Aylesbury, Corgi Books, 406 p.

POPPER Karl, 1973, [1959], *La logique de la découverte scientifique*, Paris, Payot, 483 p.

QUIVY Raymond, VAN CAMPENHOUDT Luc, 1995, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 292 p.

SEMBLAT Marie-Lyse, 2003, « De la formation-action à la formation par la recherche-action – des femmes rurales devenues « actantes », in MESNIER Pierre-Marie et MISSOTTE Philippe (dir.), *La recherche-action – une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris, L'Harmattan, p.230-241