Penser l'évaluation des recherches participatives en termes d'enquêtes : quels rapports avec les visées heuristique et praxéologique ?

*Evaluation of participatory research projects: how does it relate to heuristic and
praxeological aims?*

Lucie Mottier Lopez

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/4804>

DOI : 10.4000/questionsvives.4804

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2020

ISBN : 978-2-912643-57-5

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Lucie Mottier Lopez, « Penser l'évaluation des recherches participatives en termes d'enquêtes : quels rapports avec les visées heuristique et praxéologique ? », *Questions Vives* [En ligne], N° 33 | 2020, mis en ligne le , consulté le 25 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/4804> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4804>

Ce document a été généré automatiquement le 25 mars 2021.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Penser l'évaluation des recherches participatives en termes d'enquêtes : quels rapports avec les visées heuristique et praxéologique ?

Evaluation of participatory research projects: how does it relate to heuristic and praxeological aims?

Lucie Mottier Lopez

Liminaire

- 1 Dans la communauté scientifique en éducation, il n'y a pas de consensus à propos de la dénomination des différents types de recherche qui impliquent activement les acteurs de terrain dans les investigations menées, entre recherches action, recherches participatives, recherches collaboratives, recherches action collaboratives, recherches partenariales, par exemple. Plusieurs définitions et catégorisations existent. Elles varient en fonction des cultures scientifiques y compris linguistiques (voir par exemple, Anadón, 2007 ; Marcel, 2019 ; Vinatier & Morrissette, 2015), mais également en fonction des champs de pratique auxquels elles s'intéressent, par exemple dans le contexte de la formation des enseignants (e.g., recherches collaboratives, Desgagné, 1997) ou dans des contextes extra-scolaires d'accompagnement au changement et d'émancipation des acteurs (e.g., recherches-interventions, Marcel, 2010).
- 2 Entre autres points communs, ces recherches assument le fait qu'elles concourent à une double visée :
 - Une visée dite *heuristique* (« visant à connaître », Marcel, 2010) associée au développement de connaissances scientifiques en éducation. C'est le versant académique qui est ici désigné.

- Une visée dite *praxéologique* (« visant à agir ») reconnaissant « la nécessité de prendre en charge une demande sociale d'amélioration des pratiques en éducation » (Marcel, 2010, p. 3). Un versant transformateur et émancipateur est ici impliqué. Dans les recherches collaboratives par exemple, cette visée est plus spécialement associée au but d'accompagner le développement professionnel des acteurs concernés par les pratiques d'enseignement (au sens large) conjointement investiguées (Desgagné, 1997, 2007 ; Bednarz, 2013).
- 3 Pour notre part, nous suivons Bourassa, Bélair et Chevalier (2007) qui proposent de regrouper sous le terme générique de « recherche participative » l'ensemble des recherches qui partagent la conviction que :
- le savoir n'est jamais un objet séparé de la personne, qu'il s'inscrit au contraire à même sa relation avec la personne et son expérience immédiate des circonstances dans lesquelles cette relation se produit. En recherche participative, le savoir est rarement l'œuvre d'un seul sujet surtout lorsque cette réflexion concerne le lien éducatif et les processus selon lesquels ce lien se forme. ... la recherche participative constitue une action de la pensée sur soi, sur le groupe et sur l'environnement puisque c'est *dans* et *par* l'échange que chacun apprend à accueillir les limites inhérentes à ses propres structures de signification (Bateson, 1973). (pp. 1-2)
- 4 Cette conception arguant la pertinence épistémologique d'une utilisation, voire intégration, de trois postures (le « je » sujet, le « nous » communautaire, le « ils-elles » de mise à distance, Reason & Bradbury, 2001) dans la double visée énoncée plus haut, interpelle alors la façon même de penser l'évaluation des recherches participatives et la fonction critique que cette évaluation peut avoir sur et dans ces recherches. Ce sera l'objectif de notre article, c'est-à-dire réfléchir à cette fonction critique portée par l'évaluation à propos des recherches participatives¹, plus particulièrement celles qui étudient les pratiques situées² des acteurs de terrain qui y participent.
- 5 Mais quelle valeur et quel rôle accorde-t-on à l'évaluation ? C'est certainement une des premières questions (controversées) à poser, comme le suggère Hadji (2012)³, à propos de l'évaluation dont l'essence est elle-même de « dire la valeur de ». Le fait d'énoncer une valeur à un objet est un dévoilement, une prise de risque, une prise de position sociale souvent politique. Mais c'est aussi une façon de construire du sens à l'objet concerné, de négocier des significations par rapport à des normes (y compris pour les mettre en question, les débattre), de formuler un jugement fondé sur une référentialisation (Figari & Remaud, 2014).
- 6 La suite de cet article poursuit donc sur cette question : quelle valeur accorde-t-on à l'évaluation (et au sens qu'elle produit) eu égard aux visées heuristique et praxéologique des recherches participatives ? Dans le prolongement de travaux empiriques précédemment publiés, cette question nous amène, dans la partie suivante, à exposer une proposition théorique de modélisation de l'évaluation des recherches participatives du point de vue de la référentialisation et des processus de normalisation en jeu. Nous prenons l'exemple du critère de la double vraisemblance pour mettre (en partie) à l'épreuve notre modélisation. L'évaluation prend la forme d'enquêtes qui s'énoncent sous forme de *systèmes de questionnements* fondés sur nos propres expériences de recherches participatives objectivées dans des publications que nous citerons. La conclusion revient sur la spécificité des enquêtes en fonction des visées heuristique ou praxéologique des recherches participatives, d'autres investiguant également leur articulation en termes de possibles médiations.

1. Enjeux de l'évaluation pour les visées heuristique et praxéologique des recherches participatives

- 7 Pour De Muck (2011), toute explication sociologique (scientifique, cognitive, descriptive selon les appellations) est herméneutiquement connectée à des jugements de valeur. L'auteur offre, en ce sens, un positionnement original, opposé à une supposée neutralité de la science. Ces jugements de valeur « relèvent d'une justification complémentaire à celle qui préside à la construction du cadre conceptuel explicatif » (p. 36).

We can say that a given explanatory framework secretes a notion of good, and a set of valuations, which cannot be done away with – though they can be over-ridden – unless we do away with the framework. Of course, because the values can be over-ridden, we can only say that the framework tends to support them, not that it establishes their validity. But this is enough to show that the neutrality of the findings of political science is not what it was thought to be » (Taylor, 1985, cité par De Muck, 2011, p. 31).

- 8 Adopter ce point de vue amène à considérer qu'il ne peut pas y avoir une fonction heuristique sans fonction critique et, ce, dès l'ancrage épistémologique et théorique de la recherche. Produire des savoirs scientifiques au regard de cadres conceptuels et d'approches méthodologiques relève (et donne à voir de façon plus ou moins argumentée) des valeurs qui président au choix des grilles de lecture et d'analyse / interprétation pour expliquer / comprendre les faits ou phénomènes examinés. D'autre part, le fait-même de développer de façon méthodique une mise à distance objective et critique des objets étudiés est définitoire de l'attitude scientifique. Enfin, et ce, de façon largement reconnue, les savoirs scientifiques sont constamment soumis à des évaluations multiples : en amont pour obtenir des subsides, en cours et en fin de recherche pour justifier les fonds obtenus, puis pour pouvoir communiquer et publier les résultats de recherche. Se pose alors la question des « normes » et des critères d'évaluation quand il s'agit des recherches participatives. Quelles sont ces normes ? Ces critères sont-ils / doivent-ils être identiques à des recherches plus « traditionnelles » ? Dans quelle mesure les savoirs scientifiques produits par des recherches participatives devraient-ils engager des processus de validation spécifique qui exigeraient une modélisation conceptuelle particulière ? C'est cette dernière question qui nous intéresse plus particulièrement, en tentant de prendre également en compte la fonction praxéologique des recherches participatives qui, pour rappel, s'articule⁴ à la fonction heuristique (Marcel, 2010).
- 9 Nos propres expériences de recherches participatives (e.g., Mottier Lopez, 2015ab ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2019a ; Mottier Lopez et al., 2010) montrent qu'il est souvent délicat d'introduire la question de l'évaluation dans des recherches qui engagent activement les acteurs de terrain dans des investigations conjointes sur leurs propres pratiques. Dans quelle mesure un collectif de recherche⁵ ose-t-il énoncer une « valeur » aux pratiques des participants conjointement investiguées, sans prendre le risque de mettre à mal le climat de confiance (souvent longuement) construit ? Sans ressentir ou faire ressentir un jugement ? Sans mettre en évidence ce qui pourrait être perçu comme des « défauts », des « insuffisances », des « défaillances » ? Sans ouvrir une porte (supplémentaire) à des prises de pouvoir de certains, etc. ? Sans introduire la conception « d'un pouvoir supposé savoir », c'est-à-dire

un pouvoir qui se donne lui-même, sans le dire bien sûr, non pas simplement comme énonciateur de vérité, mais plus que cela, comme instaurateur de valeur, comme norme de la vérité. Un pouvoir qui utilise des savoirs ou des discours à prétention scientifique, par instrumentalisation de certains acteurs de ces savoirs ou de ces discours, pour assurer son hégémonie et couvrir ses choix simplement arbitraires. (Zarka, 2010, p. 114)

- 10 Au vu de ces risques, l'évaluation reste souvent un objet impensé des recherches participatives (Aussel & Mottier Lopez, 2018). Ou plutôt, en nous référant à nos propres expériences, on préfère parler pudiquement de « réflexivité partagée » quand le collectif de recherche s'interroge ou s'auto-confronte. On fait « comme si » le jugement était suspendu quand il s'agit de s'exprimer sur les pratiques des uns et des autres. On entretient l'illusion de pouvoir rester sur une « unique » description de faits même si cette description est implicitement connectée à des valeurs et des idéologies (au sens de De Muck, 2011, plus haut). On euphémise les discours pour ne pas « blesser », pour ne pas rompre les co-constructions de significations, pour préserver la face du partenaire (enfin, quand « tout va bien », car parfois, c'est précisément ce que l'on ne fait pas...).
- 11 Cet « évitement » ou prudence sociale et interpersonnelle se comprend. Car quand la visée est par exemple d'accompagner le développement professionnel des participants par le moyen d'une recherche participative (visée praxéologique), parler explicitement d'évaluation avec les acteurs impliqués peut représenter une menace en raison des imaginaires de contrôle, d'efficacité, de sanction qu'elle véhicule. Surtout si aucun travail collectif n'est explicitement fait sur les finalités possiblement transformatrices et émancipatrices de l'évaluation, ni sur la nature de la participation attendue des acteurs académiques et de terrain à l'exercice évaluatif. Pourtant, n'est-ce pas un leurre de penser qu'une recherche participative est réellement susceptible de soutenir une transformation des pratiques sans convoquer aussi une fonction critique ? Au nom de quoi les transformations se font-elles ? À partir de quelles visions du monde ? Autrement dit, eu égard à quelles valeurs (implicites, explicites, négociées) ?
- 12 De ces premières interrogations, nous retiendrons que les visées heuristique et praxéologique des recherches participatives peuvent difficilement exister sans une fonction également critique (portée notamment par des démarches évaluatives), mais que celle-ci s'exprime (se légitime et se revendique versus⁶ se détourne et s'ignore) plus ou moins explicitement et différemment selon les visées. Conséquemment, conceptualiser des modalités d'(auto)évaluation dans et des recherches participatives au regard des deux visées qui sont les leur, tout en prenant en considération les différents rôles et postures d'énonciation et d'identification qui s'y jouent, représente un champ d'investigation complexe. Nous n'avons aucune prétention à pouvoir y répondre « simplement » et par ce seul article. Notre intention ci-dessous est de réfléchir plus spécifiquement aux processus de référentialisation et de normalisation en jeu.

2. Processus de référentialisation et de normalisation pour penser (en partie) la fonction critique de l'évaluation des recherches participatives

- 13 Dans un précédent article (Mottier Lopez & Dechamboux, 2019b), une modélisation de l'évaluation des recherches participatives a été initiée, en insistant plus spécialement

sur la *référentialisation* à l'œuvre pendant les processus-mêmes de la recherche en train de se faire (notamment en termes de valuation⁷, au sens de Dewey, 2011), puis de méta-évaluation (ou enquête sur l'enquête) une fois la recherche terminée. La théorie de la valuation de Dewey a pour intérêt de penser l'évaluation sur un continuum, entre des appréciations intuitives, subjectives et provisoires (*de facto valuing*) et des jugements finaux, outillés et formalisés. Classiquement, la littérature en évaluation oppose ces différentes formes d'évaluation, entre celles qui sont « spontanées » et celles qui sont « instituées » (e.g., Barbier, 1985). Comme relevé par Tourmen (2009), « la différence entre les jugements d'appréciation et les jugements finaux [réside] donc essentiellement dans le degré de légitimité attribuée et reconnue (ou non) aux jugements énoncés » (p. 113). Penser l'évaluation dans les termes de Dewey permet de problématiser les temporalités multiples et la pluralité des formes d'évaluations susceptibles d'opérer, tout en y ajoutant des processus méta-évaluatifs qui visent à les objectiver et à les problématiser. Ci-dessous, nous reprenons quelques lignes de cette modélisation pour ensuite poursuivre sur des enjeux de *normalisation* au cœur de toute évaluation.

2.1. De la référentialisation à la co-constitution référentielle entre référents, référés et situations expérimentées

- 14 La référentialisation semble aujourd'hui faire partie du « vocabulaire évaluatif » des travaux de recherche sur l'évaluation des dispositifs en éducation. Elle représente un cadre méthodologique, voire, de façon plus réduite, une opération consistant à établir le référentiel de l'évaluation. Notre projet est de mettre en question cette conception au regard d'un ancrage situationniste (e.g., Lave, 1988 ; Lave & Wenger, 1991 ; Mottier Lopez, 2008).
- 15 Figari (1994) définit la référentialisation comme une recherche méthodique de références pertinentes qui peuvent être la fois « universelles et particulières » (p. 48), se caractérisant par le fait que ces références sont susceptibles de se reconstruire et se transformer au cours de l'évaluation. Autrement dit, le référentiel de l'évaluation n'est pas considéré comme étant fixé une fois pour toute (par exemple, en amont de l'évaluation). Par la référentialisation, des critères d'évaluation et indicateurs préexistants peuvent être remis en question au contact des expériences et de premiers résultats par exemple, mais aussi déboucher sur de nouveaux critères dans la perspective de toujours mieux spécifier et négocier les attentes évaluatives (Figari & Remaud, 2014 ; Mottier Lopez, 2017 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017).⁸ La référentialisation permet ainsi de théoriser la nature *construite* du référentiel de l'évaluation et ses processus ou procédures⁹ de *transformation* au fil des expériences évaluatives plus ou moins explicites, négociées, formalisées (au sens de la valuation, Dewey, 2011).
- 16 Dans Mottier Lopez et Dechamboux (2017), une hypothèse de travail a été formulée amenant à proposer une conception renouvelée de la référentialisation, celle d'une *relation dialectique* entre référés et référents, toujours foncièrement située, c'est-à-dire en rapport avec des contextes (au pluriel) significatifs agissant (pp. 16-17). Par relation dialectique, nous désignons une relation de constitution et de structuration réciproques entre différents composants, dans le prolongement du postulat que "*learning, thinking, and knowing are relations among people engaged in activity in, with, and*

arising from the socially and culturally structured world (souligné par l'autrice). This world is itself socially constituted" (Lave, 1991, p. 67). Si les travaux situationnistes ont aujourd'hui largement théorisé le rapport co-constitutif entre situation et activité, penser une relation également dialectique entre les référents¹⁰ et les référés¹¹ d'une évaluation située (c'est-à-dire théorisée comme une pratique sociale, culturelle et ancrée) débouche sur la conception que « le sens des référés et des référents effectivement retenus dans le jugement évaluatif se co-constitue réciproquement par leur mise en rapport au cours de l'activité interprétative de l'évaluateur-riche et de prises de décision » (Mottier Lopez & Dechamboux, 2019b, p. 11).

- 17 D'une part, cela signifie que le sens des référents et référés co-concernés conservent une part de variation intrinsèquement due à leur relation dialectique en raison notamment des situations singulières et inattendues auxquelles l'évaluation doit faire face. Il est alors illusoire de penser que la relation évaluative à l'objet qui les lie est totalement stable et pleinement reproductible (contrairement aux conceptions docimologiques), bien qu'elle intègre une quête nécessaire de généralité et d'abstraction visant une potentielle comparabilité entre les évaluations (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017).
- 18 D'autre part, notre hypothèse d'une relation dialectique se jouant à plusieurs niveaux, c'est-à-dire entre référents et référés mais également avec les situations vécues, débouche sur la reconnaissance que le sens produit par le rapport co-constitutif entre référents et référés incorpore également les composants contextuels « donnés » (préexistants) et « construits » (émergents, Lave, 1988) des situations elles-mêmes. Les analyses empiriques que nous avons réalisées de pratiques de jugements évaluatifs en éducation (Mottier Lopez, 2017 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017) ont mis en évidence la pluralité des contextes qui sont convoqués pour construire du sens aux interprétations et décisions évaluatives : le contexte immédiat à l'activité évaluative et des contextes distaux, au regard d'expériences précédemment vécues ou projetées notamment. Dans le cas des recherches participatives, cette poly-contextualité (Mottier Lopez, 2019) est tout particulièrement prégnante considérant :
 - Les différentes communautés sociales en présence. De façon caricaturale : la communauté scientifique concernée, la communauté des pratiques éducatives investiguées.
 - Les différents espaces impliqués dans les processus de recherche : les terrains concernés par la pratique étudiée, les espaces collectifs de rencontres (ou tiers-espace, Marcel, 2010), les lieux propres aux chercheurs, notamment.
- 19 Ce sont ces considérations théoriques principalement¹² qui nous amènent à parler de « référentialisation située » appréhendée comme une co-constitution référentielle entre référents, référés et situations plurielles expérimentées. Le déplacement proposé ici vise à saisir dans une même unité d'analyse (ou de méthode, nous y reviendrons plus bas) les normes, les empiries, les contextes qui participent au sens et significations¹³ construites à travers l'évaluation située et les décisions qui en découlent. Pour l'évaluation des recherches participatives, nous retenons de ces premiers développements :
 - qu'il n'y a pas d'évaluations sans un horizon d'attentes (ou *fins-en-vue*, dirait Dewey, 2011¹⁴). Si le projet est d'évaluer une recherche participative, des attentes existent par rapport à sa visée heuristique et sa visée praxéologique.

- Il ne suffit pas d'avoir des attentes (y compris explicitées et opérationnalisées dans un document formalisé, sous forme d'objectifs, de critères, d'indicateurs par exemple) pour que celles-ci fassent sens et « opèrent ».
 - La construction de « ce qui fait référence » pour l'évaluation nécessite l'inclusion de l'expérientiel. En d'autres mots, un référentiel « hors sol » est insuffisant pour circonscrire le système référentiel qui fondera la « valeur » d'une recherche participative.
 - Il y a une acceptation d'une part d'incertitude et d'imprévisibilité dans le système référentiel de l'évaluation générée par les situations expérimentées.
 - Conséquemment, aucune relation évaluative à l'objet ne peut être considérée comme pleinement stable et reproductible. Autrement dit, un résultat « juste » n'existe pas en soi ; il demande à être triangulé par des questionnements, des espaces et des sources multiples afin de réduire l'incertitude des interprétations et des constats évaluatifs.
- 20 Compte tenu de ces éléments, l'évaluation située nécessite une problématisation de la relation dialectique qui la fonde. Nous choisissons ci-dessous de le faire du point de vue des processus de normalisation en jeu.

2.2. Processus de normalisation, rapport dialectique entre normalité et normativité

- 21 L'évaluation, quelle qu'elle soit, convoque des normes¹⁵ (usages, principes, règles, critères valorisés par un groupe social donné) pour construire et formuler une « valeur à » l'objet évalué. C'est précisément ce qui, à nos yeux, fait la spécificité des significations et du sens produit par le moyen de l'évaluation comparativement à d'autres modes de production. Mais l'évaluation est aussi communément vue comme étant *prescriptive* par nature, en raison même de ce rapport aux normes qui la caractérise. C'est un élément récurrent de problématisation, amenant par exemple à considérer que l'évaluation est susceptible d'être aliénante ou, de façon moins radicale et connotée, contrôlante. Pourtant, la co-constitution référentielle, dans la relation dialectique exposée plus haut, remet en question l'idée qu'il n'y aurait que des normes « déjà là » qui imposerait un sens à donner aux empiries examinées et qui s'imposerait aux acteurs. Elle ouvre à une production de normes nouvelles ou renouvelées par le moyen même de l'évaluation. Pour le philosophe allemand Waldenfels (2005), qui inscrit sa pensée entre phénoménologie et structuralisme, le rapport aux normes renvoie nécessairement à une double face constitutive des processus de normalisation. Dans une relation d'interdépendance, cette double face est constituée : (a) d'une *normalité*, en tant que complexe de règles *descriptives* portant sur des questions de fait, (b) d'une *normativité*, en tant que complexe de règles *prescriptives* portant sur des questions de droit. Générée par des mouvements différents de rationalisation (Verhoeven, 2018), les normes peuvent se prescrire « par le haut », c'est-à-dire dans un registre de régulation de l'action, d'imposition de comportements souhaités, de détermination d'usage quand le champ des possibles est ouvert. Ou elles émergent « par le bas », en tant que produits contingents de l'interaction sociale, enracinées dans les situations expérimentées et sensibles aux variations et spécificités de celles-ci.
- 22 Il est possible de faire un lien ici avec la question exprimée par De Ketele en 1986 dans son ouvrage collectif, *L'évaluation, une approche descriptive ou prescriptive ?*, et plus généralement avec les débats qui existent à propos des méthodes de recherche en éducation (e.g., Dessus, 2002 ; Leutenegger & Saada-Robert, 2002). Pour notre propos, ce

qui est intéressant du point de vue de la double face de la genèse des normes au sens de Waldenfels (2005), c'est que la normalisation ne se réduit pas à une vision strictement prescriptive. Pour l'auteur, « il n'y a pas d'acquisition culturelle sans effets de normalisation » (p. 62), tout comme il n'y a pas de normes sans institutions, ni de normes sans appropriation et apprentissage de celles-ci par les actrices et acteurs sociaux. Ce faisant, le rapport aux normes est constitutif de l'apprentissage et de la culture. Il peut être également émancipateur.

23 Penser en ces termes les processus de normalisation pour la fonction critique de l'évaluation, avec notre hypothèse d'une co-constitution référentielle, nous amène à être attentive à la nature des normes et à leur genèse :

- Quels sont les processus de normalisation associés aux visées heuristique et praxéologique des recherches participatives qui relèvent plutôt d'une normalité et/ou d'une normativité ? Quelles tensions ou co-constitutions observe-t-on entre elles ? Pour quelle « imposition » versus négociation, émergence ?
- Quelles sont les normes préexistantes versus quelle référentialisation située l'évaluation offre-t-elle pour reconnaître ce qu'elle produit (parfois à son insu) « échappant » à des normes préexistantes ?
- Dans quelle mesure est-ce possible (indispensable) de reconnaître d'autres rationalités quand l'enjeu est de penser l'articulation des visées heuristique et praxéologique des recherches participatives ?

3. Le méta-critère de la double vraisemblance pour appréhender les visées des recherches participatives/ collaboratives et leur évaluation

24 Comme dit plus haut, tous projet évaluatif est orienté par un horizon d'attentes plus ou moins explicites et formalisées. En ce qui concerne les recherches participatives, différents critères de validité existent, dont celui de la *double vraisemblance*, inspiré de DUBET (1994) pour les recherches dites collaboratives¹⁶ (Bednarz, 2013 ; Desgagné, 1997, 2001 ; Desgagné et al., 2001). Nous retenons plus spécialement ce *méta-critère*, c'est-à-dire qui se décline en plusieurs autres critères, car s'inscrivant précisément dans l'articulation entre les visées heuristique et praxéologique. Bednarz (2013, p. 8) l'opérationnalise en trois critères associés à chacune des trois situations qui, classiquement, modélisent les processus participatifs de la recherche collaborative (Desgagné, 2001 ; Desgagné et al., 2001) :

- La *double pertinence sociale* de la co-situation, c'est-à-dire quand les acteurs académiques et non académiques négocient et élaborent conjointement le projet de recherche qui les réunira ;
- La *double rigueur méthodologique* de la co-opération, c'est-à-dire dans la mise en œuvre du projet et de l'activité réflexive qui y sera associée, (a) pour le recueil des données dans les contextes de la pratique concernée et au cours des rencontres collectives de recherche, (b) et lors des co-analyses et co-interprétations entre participants ;
- La *double fécondité des résultats* de la co-production, c'est-à-dire au moment de la diffusion du travail réalisé dans les différentes communautés concernées et de ses retombées pour chacune d'entre elles.

- 25 Parmi d'autres possibles, cette proposition conceptuelle représente un horizon d'attentes pour l'évaluation d'une recherche collaborative. Dans cette perspective, notre questionnement sur les processus de co-constitution référentielle et de normalisation prend en considération des critères de validité préexistants qui définissent (d'une certaine façon) l'articulation entre les visées heuristique et praxéologique. La figure 1 présente cette articulation.

Figure 1 : Déclinaison de la double vraisemblance pour évaluer une recherche collaborative

- 26 Ci-dessous, pour chaque critère, l'évaluation s'énonce en termes d'enquêtes (au sens de Dewey, 1938/1993¹⁷) en tant que *système de questionnements*, à partir de l'identification d'une situation objectivement « indéterminée » par rapport à l'articulation qui nous intéresse. Les questionnements énoncés n'ont aucune visée d'exhaustivité. Ils le sont à titre illustratif, fondés sur nos expériences objectivées de recherche collaborative¹⁸, notamment pour dégager quelques éléments au cœur d'une normalisation et co-constitution référentielle susceptibles de s'y rapporter. Nous insistons à chaque fois sur les deux visées de la recherche, heuristique et praxéologique, pour revenir dans la conclusion de l'article à des dimensions de médiation entre elles.

3.1. Double pertinence sociale associée à la co-situation

- 27 Pour la co-situation, un critère d'évaluation possible est celui de la *double pertinence sociale* du projet de recherche conjointement élaboré. Ce critère interpelle les origines du projet, du point de vue des « désirs et intérêts » (Dewey, 1938 /1993, 2011) des participants tant académiques que non académiques, à des fins de problématisation de la situation indéterminée / des situations indéterminées justifiant le projet.

- Dans quelle mesure ces désirs et intérêts ont-ils été énoncés ? Par qui ? À quels moments ? Dans quels lieux ? À quelles fréquences ? Au regard de quelle(s) situation(s) indéterminée(s) justifiant une recherche commune ? Dans quelle mesure ces désirs et intérêts débouchent-ils

sur une problématisation négociée afin de co-construire et partager un objet commun de préoccupation délimitant l'investigation à entreprendre ? etc.

- 28 Le tableau 1 synthétise quelques dimensions investiguées par ce questionnaire d'enquête autour de la double pertinence sociale associée à la co-situation de la recherche, et de l'articulation qu'il convoque entre les visées heuristique et praxéologique de celle-ci.

Tableau 1 : Dimensions (parmi d'autres) fondant l'enquête autour de la double pertinence sociale et des visées heuristique et praxéologique de la recherche

	Désirs et intérêts des participants / mise en rapport avec les situations vues comme indéterminées	Problématisation(s) de la / des situations indéterminées	Élaboration du projet de recherche
Visée heuristique	<ul style="list-style-type: none"> • Préoccupations des chercheurs et chercheuses • Situation(s) indéterminée(s) de leurs points de vue à l'origine du projet 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnements scientifiques se rapportant aux préoccupations énoncées • Fins-en-vue du point de vue des savoirs scientifiques sur la pratique investiguée 	<ul style="list-style-type: none"> • Composantes académiques intervenant dans le projet élaboré
Médiation entre les visées	<ul style="list-style-type: none"> • Expression équilibrée des préoccupations des uns et des autres ; écoute ; questionnements mutuels ; intercompréhension 	<ul style="list-style-type: none"> • Négociation de préoccupations partagées, intégrant les points de vue académiques et non académiques • Fins-en-vue interdépendantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Identification / reconnaissance de composantes interdépendantes dans le projet élaboré
Visée praxéologique	<ul style="list-style-type: none"> • Préoccupations des acteurs et actrices non académiques • Situation(s) indéterminée(s) de leurs points de vue à l'origine du projet 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnements non académiques se rapportant aux préoccupations énoncées • Fins-en-vue praxéologiques pour la pratique investiguée 	<ul style="list-style-type: none"> • Composantes praxéologiques intervenant dans le projet élaboré

- 29 L'enquête (sur l'enquête¹⁹) consiste à décrire la présence / l'absence puis les dynamiques propres aux dimensions construites pour être en mesure de formuler un jugement interprétatif au regard du questionnaire qui la fonde, à savoir une situation indéterminée (Dewey, 1938 /1993) par rapport à la double pertinence sociale du projet qu'elle investigate.

- 30 Du point de vue des processus de normalisation, une fois les « désirs et intérêts » reconnus et transformés en projet commun, ils « font référence » pour la suite de la recherche (Mottier Lopez & Dechamboux, 2019b). De *référés* en début de projet, une fois débattus, reconnus et validés par le collectif, ils deviennent des *référénts* (en tant que normalité, Waldenfels, 2005) pour la suite de la recherche et son objectivation évaluative. Dans des recherches collaboratives fondées sur *plusieurs cycles*²⁰ d'*investigation*, des transformations et des reformulations successives émergent au niveau de la co-situation (tant au niveau des désirs et intérêts des participants que de la problématisation qui s'y rapporte), en faveur (ou non) d'un affinement progressif de la double pertinence sociale du projet de recherche qui s'ancre dans des réalisations concrètes (méthodologiques et résultats intermédiaires) et poly-contextuelles (au sens défini plus haut). Autrement dit, la double pertinence sociale, en tant que référent pour appréhender (en partie) la double vraisemblance du projet, s'épaissit de sens au contact de la recherche telle qu'elle est et se régule, et, en cas de dysfonctionnements, s'amointrit quand la recherche perd de son intérêt pour une catégorie de partenaires par exemple.

3.2. Double rigueur méthodologique associée à la co-opération

- 31 Poursuivons avec le critère de *double rigueur méthodologique* pour les processus de co-opération associés aux recueils de données empiriques et aux analyses et interprétations conjointes. La double vraisemblance, ici du point de vue méthodologique, est interrogée au niveau de la rigueur des méthodes et des outils de recherche utilisés, ainsi que de la rigueur des questionnements pratiques et réflexifs individuellement et collectivement entrepris sur l'objet de préoccupation conjoint (Bednarz, 2013). Quels sont les procédés concrets (moyens) déployés pour garantir la rigueur visée (fin-en-vue) ?
- 32 Au plan scientifique, des normes préexistent et orientent de façon proactive les recueils de données et analyses en fonction des ancrages épistémologiques et méthodes retenues²¹. Mais, en même temps, les démarches dans les recherches collaboratives sont souvent complexes, difficilement contrôlables (au sens expérimental du terme), notamment en raison des contraintes du terrain qui imposent leur temporalité et leur logique, ainsi que des « métissages » avec les questionnements pratiques. À partir de cette situation « indéterminée » justifiant l'enquête, la fonction critique de l'évaluation invite au questionnement, par exemple au plan heuristique :
- Quelles sont les méthodes et les outils retenus ? Dans quelle mesure les conditions souvent complexes de la recherche collaborative permettent-elles d'appliquer les critères de validité méthodologique ? Quels sont les partenaires qui en sont les garants ? Sur quelles données empiriques et catégories de pensée précisément ? À quels moments des processus de la recherche ? etc.
- 33 Toujours en fonction d'une situation indéterminée qui justifie l'enquête, l'évaluation portant sur la rigueur des questionnements socio-discursifs et réflexifs peut se décliner comme suit (toujours à des fins illustratives) :
- Quelle est la nature du questionnement réflexif souhaité ? Comment le questionnement réflexif s'organise-t-il concrètement ? Dans quelle mesure les différents points de vue s'expriment-ils de façon équilibrée ? De façon équitable ? Qui régule ? Les questionnements réflexifs permettent-ils des prises de conscience pour engager de nouvelles représentations,

de nouvelles actions ? À partir de quelles empiries, analyses et interprétations conjointes ?
Fondées sur quelles catégories de pensées des acteurs et actrices de terrain ? etc.

- 34 Le tableau 2 synthétise plusieurs dimensions mises en exergue dans ces questionnements.

Tableau 2 : Dimensions (parmi d'autres) fondant l'enquête autour de la double rigueur méthodologique et des visées heuristique et praxéologique de la recherche

	Démarches et outils	Analyses / interprétations
Visée heuristique	<ul style="list-style-type: none"> • Méthodes de recueil des données retenues • Qualités scientifiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Nature des données empiriques • Catégories d'analyse issues du monde scientifique
Médiation entre les visées	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnements réflexifs étant à la fois une source de données empiriques et un moyen de co-analyse et de co-interprétation de la pratique investiguée • Dialogue entre les différentes catégories de pensée, métissage, sérendipité 	
Visée praxéologique	<ul style="list-style-type: none"> • Nature et structure des questionnements pratiques et réflexifs • Qualités relationnelles (équilibre, équité, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fondement empirique des questionnements • Catégories de pensée des acteurs et actrices non académiques

- 35 L'évaluation consiste donc à enquêter sur la qualité des « méthodes » employées, demandant à considérer la nature différente de celles-ci en fonction des visées heuristique ou praxéologique qu'elles poursuivent. Pour les recherches interprétatives et participatives, certains auteurs et autrices insistent par exemple sur des critères dits relationnels ou encore d'authenticité (e.g., Lincoln, 1995 ; Savoie-Zajc, 2011). Mais ni le relationnel ni l'authenticité ne se prescrivent. Les processus de co-constitution référentielle apparaissent d'autant plus forts ici sur leur versant de *normalité descriptive*, car se coconstruisant socialement avec les partenaires et eu égard aux situations problématiques et moyens effectifs mis en œuvre. On peut postuler que ces critères, en tant que fins-en-vue jamais totalement assurées et atteintes, impliquent une imprévisibilité et complexité qui laissent place à la *sérendipité* (ou l'art de découvrir²²), un levier potentiel de fécondité des résultats de la recherche, le critère suivant qui nous intéresse.

3.3. Double fécondité des résultats associée à la co-production

- 36 D'une façon générale, Bedin (2015) observe que l'enjeu des « restitutions » reste souvent un impensé des recherches participatives²³, peut-être parce que l'utilité et l'utilisation des travaux de recherche sont non maîtrisables comme argumenté par l'autrice. Pourtant, le critère de double fécondité des résultats couvre un grand nombre de dimensions à partir déjà de la double question : (a) qu'entend-on par fécondité ? (b) et qu'entend-on par « résultats » dans une recherche participative / collaborative ?
- 37 Il y a évidemment des normes qui régissent les diffusions scientifiques, connues et débattues dans la littérature (e.g., Deville, Capkun & Martinez, 2016 ; Kowalczyk et al., 2015), mais qui sont par ailleurs susceptibles de faire obstacle dans certains supports de

publication qui peinent à reconnaître la valeur scientifique des résultats produits par les recherches collaboratives et plus généralement participatives. Cette difficulté objective peut être considérée comme une situation indéterminée qui, en fonction de désirs et intérêts exprimés, pourrait déclencher une situation problématique et une enquête :

- Quels sont les supports qui publient les résultats des recherches participatives ? Quelles sont les normes utilisées pour évaluer la qualité et la validité des résultats énoncés ? Font-elles l'objet d'une adaptation pour la spécificité des recherches participatives ? De façon plus ou moins explicite et revendiquée ? Dans quelle mesure, les résultats produits sont-ils considérés comme susceptibles de contribuer à l'avancement du domaine scientifique concerné ? etc.
- 38 Pour ce qui concerne la diffusion et les retombées des résultats dans les communautés non académiques :
- Qui a / prend la responsabilité de la diffusion des résultats dans les communautés professionnelles ? Quelle est la nature de l'engagement des partenaires de terrain dans cette diffusion ? Comment les résultats diffusés sont-ils présentés ? Sur quels supports ? Quels sont les contenus spécifiques, adaptés, transposés par rapport au versant scientifique de la recherche ? Quelles sont les retombées et effets attendus, y compris de transfert ? etc.
- 39 Le tableau 3 présente un aperçu des dimensions suggérées dans ces questionnements autour de la double fécondité des résultats d'une recherche collaborative dans la situation de co-production de celle-ci.

Tableau 3 : Dimensions (parmi d'autres) fondant l'enquête autour de la double fécondité des résultats et des visées heuristique et praxéologique de la recherche

	Produits	Formes	Retombées, effets, transférabilité
Visée heuristique	• Production de savoirs scientifiques nouveaux	• Résultats scientifiques, communications, publications, thèses	<ul style="list-style-type: none"> • Contributions au(x) domaine(s) scientifique(s) concernés • Reconnaissance de la validité des résultats produits
Médiation entre les visées	<ul style="list-style-type: none"> • Implication et co-responsabilité (dans des modalités variables) des acteurs et actrices dans la transmission des résultats dans les lieux des « autres » mondes 		<ul style="list-style-type: none"> • Co-responsabilité dans la reconnaissance sociale des apports et des limites des recherches entreprises • Validation des apports de la recherche à la pratique, de la pratique à la recherche

Visée praxéologique	<ul style="list-style-type: none"> • Développement des compétences professionnelles • Développement de la pratique investiguée 	<ul style="list-style-type: none"> • Rapports, ressources, supports, mises en ligne, témoignages, ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Émancipation, développement des personnes / des collectifs engagés dans le projet • Suggestions, recommandations pour la pratique investiguée • Transfert
------------------------	--	--	---

- 40 Autant les normes qui régissent les diffusions scientifiques apparaissent prescriptives et contraignantes (déterminant des « devoir-faire »), autant les diffusions dans les communautés non académiques semblent relever de « manières de faire » (dans le sens de ce qui est habituel, ordinaire de faire en fonction des contextes d'énonciation et de réceptivité). Les processus de normalisation en jeu dans la référentialisation se caractérisent autrement quand l'intention est de mener une enquête sur la fécondité des résultats d'une recherche participative selon la visée heuristique ou praxéologique.

4. Discussion conclusive

- 41 Dans la partie illustrative de cet article, nous avons présenté l'évaluation comme faisant écho à un « problème » qui s'explique par un questionnement. Ce problème exige d'enquêter (avec des moyens²⁴ au regard de fins-en-vue) pour pouvoir exprimer un jugement interprétatif (une « valeur à ») qui, d'un point de vue méthodique, convoque une référentialisation (Figari & Gremaud, 2014). Nous avons choisi de problématiser plus spécialement quelques « référents » (ou critères) susceptibles de fournir un cadre d'interprétation et de normalisation à cette évaluation, dont la spécificité est de penser une articulation entre la double visée des recherches participatives. La modélisation conceptuelle proposée est évidemment partielle. Par exemple, le rôle participatif des différents partenaires de la recherche dans les enquêtes évaluatives n'a pas été questionné, ni ce que cela implique pour les recherches participatives d'inclure en leur sein des enquêtes collaboratives, ni les espaces, outils, temporalités, langages pour ce faire, pendant et une fois les recherches terminées.
- 42 Les questionnements exemplifiés montrent que l'évaluation d'une recherche collaborative est plurielle : elle convoque des objets, des démarches, des temporalités différentes en fonction des situations originellement indéterminées qui la justifient. Certaines enquêtes sont propres à la visée spécifiquement concernée, car, comme le précise Marcel (2010), la distinction entre chaque visée « est suffisamment précise et explicite pour pouvoir être respectée et éviter ainsi toute confusion qui s'avèrerait lourdement préjudiciable pour les deux démarches. Leur rapprochement peut parfaitement s'effectuer en respectant leur autonomie relative » (p. 7). Dans les trois tableaux présentés pour chacun des critères de double-vraisemblance, nous avons esquissé également des dimensions de médiation à une articulation entre les visées heuristique et praxéologique, vues comme potentiellement favorables à un enrichissement mutuel (Marcel, 2010). Mises ensemble, pour rappel, ces dimensions (non exhaustives) sont les suivantes :

- 43 *Pour la double pertinence sociale du projet (co-situation) :*
- Expression équilibrée des préoccupations des uns et des autres ; écoute ; questionnements mutuels ; intercompréhension ;
 - Négociation de préoccupations partagées, intégrant les points de vue académiques et non académiques ;
 - Fins-en-vue interdépendantes entre acteurs académiques et non académiques ;
 - Identification / reconnaissance de composantes interdépendantes dans le projet élaboré.
- 44 *Pour la double rigueur méthodologique (co-opération) :*
- Questionnements réflexifs étant à la fois une source de données empiriques et un moyen de co-analyse et de co-interprétation de la pratique investiguée ;
 - Dialogue entre les différentes catégories de pensée, métissage, sérendipité.
- 45 *Pour la double fécondité des résultats (co-production) :*
- Implication et co-responsabilité (dans des modalités variables) des acteurs dans la transmission des résultats dans les lieux des « autres » mondes ;
 - Validation des apports mutuels (de la recherche à la pratique, de la pratique à la recherche) ;
 - Co-responsabilité des partenaires dans la reconnaissance sociale des apports et des limites des recherches entreprises.
- 46 Ces médiations désignent des rôles, des responsabilités, des moyens, des finalités, des validations contribuant à renforcer les interdépendances positives et les complémentarités entre les partenaires. Elles visent des co-constructions de sens, des controverses, des étonnements (Thievenaz, 2017), des questionnements nouveaux, plus généralement des inter-fécondations de cultures entre les partenaires et communautés en présence. Car, comme souligné par Frelat-Kahn (2013),
- l'enquête est un processus qui concerne l'ensemble de notre expérience. Elle vaut pour tout ; pour les faits, comme pour les valeurs, pour le quotidien aussi bien que pour les champs de la plus grande abstraction, pour les domaines théoriques et spéculatifs d'un côté ou pratique, technique et professionnel de l'autre. (p. 105)
- 47 Interroger ces dimensions par le moyen d'enquêtes apparaît crucial pour assurer un retour critique et réflexif sur la façon dont les visées heuristique et praxéologique des recherches participatives s'articulent (ou non), y compris pour mieux comprendre et formaliser la spécificité épistémologique de cette articulation.
- 48 Mais encore faut-il avoir des référentiels pour concevoir ces différentes évaluations, entre des référents (ou normes) préexistants, vus comme valides pour les enquêtes entreprises (ou à entreprendre), et des référents à transformer, faire émerger par l'activité réelle, à inventer. La théorie de la référentialisation (Figari & Remaud, 2014), réinterrogée dans une perspective d'évaluation située (Mottier Lopez, 2017, 2019 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017), offre un cadre conceptuel qui a été présenté dans la première partie de l'article. Nous avons choisi d'amorcer une réflexion sur les processus de normalisation conceptualisés en termes de relation dialectique entre normativité prescriptive et normalité descriptive (Waldenfels, 2005). En effet, dès que l'évaluation et la référentialisation sont convoquées dans l'activité individuelle ou collective, un rapport aux normes est sollicité (plus ou moins explicitement). La recherche scientifique en général est fortement soumise à des normes prescriptives déterminant des « devoir-faire ». Pour ce qui concerne plus spécifiquement les recherches participatives, elles doivent cependant accepter dans leurs référentiels une part d'imprévisibilité pour accueillir les préoccupations, désirs et intérêts des acteurs

et actrices non académiques, pour s'accommoder aux contraintes et logiques des terrains de la pratique investiguée, pour accepter de penser autrement le contrôle des dispositifs de recueil des données et analyses, plus généralement pour faire reconnaître des approches qui se réinventent à chaque fois en raison de l'articulation entre visées heuristique et praxéologique qui se construit de cas en cas. Les processus de normalisation pour leur évaluation se pensent alors à partir aussi de normes émergentes et circonstanciées. Les enquêtes menées permettent non seulement de les identifier mais également de faire reconnaître la validité de ces normes. La fonction critique de l'évaluation des recherches participatives est conséquemment pensée dans le cadre d'un système potentiellement ouvert à l'étonnement et à la sérendipité, y compris à des fins de régulations de développement et non seulement de contrôle.

- 49 A terme, nous pensons que les propositions conceptuelles que nous avons énoncées, avec d'autres (e.g., Aussel & Marcel, 2015 ; Marcel & Bedin, 2017), pourront déboucher sur des éléments de méthode afin de concevoir et mener des évaluations sur et dans des recherches participatives, permettant d'orienter la conception de celles-ci et leur pilotage, la réalisation et la rédaction de bilans intermédiaires et finaux par exemple. Mais l'enjeu est aussi de participer à la construction d'un cadre d'intelligibilité, de validité et de reconnaissance critique des recherches participatives, y compris pour toujours mieux comprendre ce qui s'y joue. Pour notre part, nous choisissons d'y contribuer par la problématisation de l'évaluation notamment. Conçue sous forme d'enquêtes (au sens de Dewey, 1938 /1993, 2011), cette évaluation est un moyen, combiné à d'autres, par lequel de nouvelles connaissances peuvent se construire, que ce soit dans des domaines théoriques et/ou professionnels. Ainsi conceptualisée, l'évaluation est susceptible d'assumer elle-même une double visée, heuristique et praxéologique.

BIBLIOGRAPHIE

- Abernot, Y. & Bedin, V. (2015). Changement d'évaluation. Évaluation du changement. *Questions Vives*, 23. Consulté sur : <https://journals.openedition.org/questionsvives/1705>
- Anadón, M. (Ed.). (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Aussel, L. & Marcel, J.-F. (2015). Construction théorique d'un modèle d'évaluation de dispositif de formation pour accompagner la décision politique. *Questions Vives [En ligne]*, 23. Consulté sur : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1718>
- Aussel, L. & Mottier Lopez, L. (2018). L'évaluation de dispositifs par des recherches collaboratives : enjeux d'un champ de recherche émergent. *Phronesis*, 7 (1), 1-7.
- Barbier, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bednarz, N. (Ed.). (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.

- Bourassa, M., Bélair, L.M., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 23(2), 1-11.
- De Ketele, J.-K. (Ed.) (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck.
- De Munck, J. (2011). Les trois dimensions de la sociologie critique. *Sociologies* [En ligne]. Consulté sur : <http://journals.openedition.org/sociologies/3576>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII (2), 371-393.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. In M. Anadón (Ed.). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. In M. Anadon (Ed.). *La recherche participative. Multiples regards* (pp. 89-121). Québec, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., & Lebus, P. (2001). L'approche collaborative en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Dessus, P. (2002). Description et prescription dans les méthodes de recherche en éducation. In J.-F. Marcel (Ed.), *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline* (pp. 113-130). Paris : L'Harmattan.
- Déville, A., Capkun, V., & Martinez, I. (2016). L'évaluation des résultats d'une recherche : l'importance des évaluateurs. *Association francophone de comptabilité*, 2, 7-10.
- Dewey, J. (1938 /1993). *Logique, la théorie de l'enquête*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Paris : La découverte (traduit et présenté par A. Bidet ; L. Quéré ; G. Truc).
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Duchastel, J. & Laberge, D. (2019). Entre qualitatif et quantitatif : complexité, interprétation et découverte. *Recherches qualitatives*, 38 (2), 5-24. Consulté sur : <https://doi.org/10.7202/1064928ar>
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Figari, G. & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Frelat-Kahn, B. (2013). *Pragmatisme et éducation – James, Dewey, Rorty*. Paris : Vrin.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Kowalczyk, M.K., Dudbridge, F., Nanda, S., Harriman, S.L., Patel, J., & Moylan, E.C. (2015). Retrospective analysis of the quality of reports by author-suggested and non-author-suggested reviewers in journals operating on open or single-blind peer review models. *BMJ Open*, 5 (9). Consulté sur : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4593157/>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Leutenegger, F. & Saada-Robert, M. (Eds.) (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck (collection Raisons Éducatives).
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes – essai de construction théorique à l'usage des formateurs*. Paris : EDILIG.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills CA : Sage.
- Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, 27-28. Version déposée par l'auteur sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00836545/file/Marcel_8831.pdf
- Marcel, J.-F. (2019). Intervention, participation et évaluation dans la recherche en éducation. *La Revue LEeE*, 1. Consulté sur : <http://revue.leee.online/index.php/info/article/view/40>
- Marcel, J.-F. & Bedin, V. (2018). Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la Recherche-Intervention. *Phronesis*, 1(7), 79-91.
- Mottier Lopez, L. (2008). Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques. Berne : Peter Lang (collection Exploration).
- Mottier Lopez, L. (2015a). Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative. *Revue Carrefours de l'éducation*, 39, 119-135.
- Mottier Lopez, L. (2015b). L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives. *Questions Vives*, 23, 31-50.
- Mottier Lopez, L. (2017). Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. In P. Detroz, M. Crahay & A. Fagnant (Eds.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 169-192). Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2018). Une approche de recherche collaborative sur les pratiques enseignantes. Partir d'une compréhension conjointement construite pour appréhender le développement professionnel des participants. In D. Broussal, K. Bonnaud, J.-F. Marcel & P. Sahuc (Eds.), *Recherche(s) et changement(s), dialogues et relations* (pp. 131-151). Toulouse : Éditions Cepaduès.
- Mottier Lopez, L. (2019). Penser l'évaluation des apprentissages comme une activité polysituée. *Education permanente*, 220-221, 195-202.
- Mottier Lopez, L. & Dechamboux, L. (2017). D'un référentiel d'évaluation fixe à une co-constitution référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement situé de l'enseignant. *Contextes et didactiques*, 9, 12-29. Consulté sur : http://www.espe-guadeloupe.fr/wp-content/uploads/2017/07/2_ArticleMottierDechamboux_VFF.pdf
- Mottier Lopez, L. & Dechamboux, L. (2019a). Co-construire le référentiel de l'évaluation formative pour soutenir un processus de co-régulation dans la microculture de classe. *e-JIREF*, 5 (2), 87-111.
- Mottier Lopez, L. & Dechamboux, L. (2019b). Modélisation d'une évaluation « de » et « pour » la recherche collaborative. *La Revue LEeE*, 1. Consulté sur : <https://revue.leee.online/index.php/info/article/view/42>
- Mottier Lopez, L., Borloz, S., Grimm, K., Gros, B., Herbert, C., Methenitis, J., Payot, C., Pot, M., Schneuwly, J.-L. & Zbinden, S. (2010). Les interactions de la régulation entre l'enseignant et ses élèves. Expérience d'une recherche collaborative. In L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A.

- Doudin & O. Albanese (Eds.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (pp. 33-50). Québec : Presses de l'Université du Québec, collection éducation-intervention.
- Pepin, M. & Desgagné, S. (2017). Les recherches collaboratives en éducation et en formation : référents théoriques, outils méthodologiques et impacts sur les pratiques professionnelles. *Phronesis*, 6 (1-2).
- Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.) (2001). *Handbook of Action Research : Participative Inquiry and Practice*. London : Sage.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation* (pp. 123-146). Saint-Laurent : Éditions RPI.
- Tourmen, C. (2009). L'activité évaluative et la construction progressive du jugement. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 101-119.
- Thievenaz, J. (2017). *De l'étonnement à l'apprentissage. Enquêter pour mieux comprendre*. Bruxelles : De Boeck.
- Verhoeven, M. (2018). Normes et professionnalité enseignante : entre performance et réflexivité, *Recherche et formation*, 88(2), 105-117. Consulté sur : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/4079>
- Vinatie, I. & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 1 (39), 137-170. Consulté sur : <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2015-1-page-137.htm>
- Waldenfels, B. (2005). Normalité et normativité. Entre phénoménologie et structuralisme. *Revue de métaphysique et de morale*, 45(1), 57-67. Consulté sur <https://www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2005-1-page-57.htm>
- Zarka, Y.-C. (2009). L'évaluation : un pouvoir supposé savoir. *Cités*, 37, 113-123.

NOTES

1. Dans le cadre de cet article, nous parlerons de recherches participatives, bien que nos propres travaux tendent à cibler plus spécialement sur les recherches dites collaboratives (au sens initialement de Desgagné, 1997, puis dans ses prolongements en Europe, Mottier Lopez, 2018). Ce choix nous permet d'élargir la réflexion aux autres recherches présentées dans ce numéro.
2. Dans cet article, nous utiliserons le terme « pratique située » qui englobent les contextes de ces pratiques, les dispositifs, outils, artefacts, subjectivités qui les constituent, sans chercher à établir des distinctions.
3. Dans son ouvrage au nom évocateur : *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?*
4. Pour Marcel (2010), « l'articulation, par opposition à la dissociation et au cloisonnement, permet de dépasser une sorte de schizophrénie entre le 'chercheur' (volet 'sur') et l'expert' (volet 'pour') » (p. 2). Elle signifie « de simultanément préserver leur autonomie réciproque (c'est-à-dire contribuer à produire des avancées scientifiques pour l'une et à améliorer le fonctionnement du système pour l'autre) et de les mettre en relations en faisant le pari qu'elles vont s'enrichir réciproquement » (p. 11).
5. Composé des acteurs académiques et non académiques.

6. Avec toutes les nuances et variations entre les deux.
7. La valuation est entendue par Dewey (2011) comme un continuum allant d'une appréciation immédiate (*de facto valuing*) à une évaluation formelle (*jugement évaluatif*).
8. Un ensemble d'approfondissements théoriques sont proposés dans Mottier Lopez et Dechamboux (2017) que nous n'avons pas la place d'énoncer ici.
9. Processus ou procédures selon la perspective analytique ou méthodique adoptée, nous y revenons brièvement dans la conclusion.
10. Le référent « ce par rapport à quoi un jugement de valeur est porté ... le référent appartient à l'ordre des représentations d'objectifs » (Barbier, 1985, p. 294). L'ensemble des référents forme le référentiel de l'évaluation (Figari, 1994).
11. Le référé désigne « ce qui est constaté ou appréhendé de façon immédiate » (Lesne, 1984, p. 132) par l'évaluateur ; il « désigne la partie de la réalité choisie » par ce dernier (Figari, 1994, p. 44).
12. Plus largement développées et argumentées dans Mottier Lopez (2017) et Mottier Lopez et Dechamboux (2017, 2019b) pour les lecteurs et lectrices intéressées.
13. Pour notre part, nous situons les *significations* sur un registre « socialement partagé » et le sens sur un plan individuel et personnel.
14. Dans la conception de Dewey (2011), les « fins-en-vue » (en tant que facteur de coordination des activités engagées) ne peuvent être séparés des « moyens ». Pour ce qui concerne les moyens, ils « sont par définition relationnels – ils sont médiatisés et médiatisants, puisque que ce sont des intermédiaires entre une situation qui existe et une situation que l'on veut faire exister en les utilisant » (Dewey, 2011, p. 108). Dans une relation dialectique au sens de Lave (1988), moyens et fins-en-vue se co-déterminent dans un processus constant de régulation qui, d'une part, implique un champ transactionnel et forcément relationnel et, d'autre part, qui agit sur la transformation des acteurs et actrices et à la fois sur les situations concernées.
15. À ne pas confondre avec l'évaluation normative.
16. Les recherches collaboratives auxquelles nous nous référons se caractérisent par le champ de pratique investigué (l'enseignement) et par la visée praxéologique qui est celle de soutenir le développement professionnel des enseignants (y compris en formation initiale) articulée à la visée de produire des savoirs scientifiques sur la pratique enseignante étudiée. Dans la littérature, le critère de la double vraisemblance est largement associé aux recherches collaboratives, mais cela ne signifie pas qu'il n'est pas pertinent pour d'autres recherches participatives. Comparativement aux recherches-interventions auxquelles nous empruntons des écrits, signalons encore que la plupart des recherches collaboratives au sens de Desgagné et collaborateurs ne problématisent pas la question des commanditaires.
17. Pour Dewey (1938/1993), l'enquête se déclenche face à une situation objectivement « indéterminée » (douteuse, incertaine, instable). Le premier pas vers la résolution de la situation consiste à passer d'une situation indéterminée à une situation problématique, en prenant en compte les attentes des personnes, leurs désirs, leurs intérêts, leurs étonnements.
18. Présentées dans la liste des références.
19. Pouvant être celle des acteurs de la recherche par exemple.
20. Imagés par le cercle, dans la figure 1, qui relie les trois situations et critères.
21. Par exemple, certains auteurs argumentent la pertinence de critères scientifiques propres aux méthodes compréhensives et compréhensives (Lincoln, 1995). Pour Lincoln et Guba (1985), cela pourrait être la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité, la constance interne.

22. « Ce mot étrange, fabriqué de toutes pièces au dix-huitième siècle par Horace Walpole dans le récit des trois princes de Serendip (Sri Lanka actuel), signifie découvrir par accident et sagacité. Il s'agit d'une découverte heureuse d'une chose totalement inattendue et de grande importance, alors qu'on cherchait toute autre chose. Il s'agit donc de chance ou de hasard, mais d'une chance saisie par la sagacité de l'observateur, c'est-à-dire sa capacité intuitive et perspicace » (Duchastel & Laberge, 2019, p. 19).

23. Pour être précise, les développements de Bedin (2015) portent sur les recherches-interventions.

24. Dans cet article, nous n'avons pas énoncé les moyens d'investigation concrète qui, en fonction des enquêtes, peuvent être assez classiquement des questionnaires, des entretiens, des recueils de traces y compris numériques, des journaux de bord, etc. et/ou des dispositifs plus participatifs, tels que des focus groups, des bilans collectifs, des auto-confrontations, etc.

RÉSUMÉS

Cet article théorique interroge la fonction critique de l'évaluation pour les visées heuristique et praxéologique des recherches participatives. Dans le prolongement de précédentes publications, il présente une modélisation de l'évaluation des recherches participatives du point de vue des processus de référentialisation et de normalisation en jeu. L'article souligne le caractère prescriptif ou descriptif de la normalisation à l'œuvre dans une relation dialectique entre référés et référents, toujours en rapport avec des contextes situés agissant. Il prend l'exemple du critère de la double vraisemblance associé aux recherches collaboratives pour mettre à l'épreuve la modélisation théorique. L'évaluation prend la forme d'enquêtes ; elle s'énonce sous forme de questionnements qui font écho à des situations indéterminées autour de la double pertinence sociale de la recherche, de la double rigueur méthodologique, de la double fécondité des résultats. L'article montre que certaines enquêtes sont propres à la visée heuristique ou praxéologique des recherches participatives et collaboratives ; d'autres demandent à investiguer également l'articulation entre les deux visées susceptibles de s'enrichir mutuellement.

This theoretical paper questions the critical function of evaluation for heuristic and praxeological aims of participatory research. In continuation of previous publications, it presents a model for the evaluation of participatory research from the point of view more specifically of the referentialization and normalization processes involved. The article underlines the prescriptive or descriptive nature of normalization at work in a dialectical relationship between referents and referees, and always in relation to acting situated contexts. It takes the example of the double likelihood criterion associated with collaborative research to test theoretical modelling. The evaluation takes the form of surveys; it is expressed in the form of questions that echo indeterminate situations around the double social relevance of the research, the double methodological rigour and the double fecundity of the results. The article shows that some surveys are specific to the heuristic or praxeological aim of participatory and collaborative research; others also ask to investigate the articulation between the two aims that can be mutually enriching.

INDEX

Keywords : evaluation, normalization, participative research, referentialization, survey

Mots-clés : enquête, évaluation, normalisation, recherche participative, référentialisation

AUTEUR

LUCIE MOTTIER LOPEZ

Université de Genève