



HAL
open science

Analyse critique des difficultés à conduire des recherches collaboratives en évaluation

Lucie Aussel, Véronique Bedin

► **To cite this version:**

Lucie Aussel, Véronique Bedin. Analyse critique des difficultés à conduire des recherches collaboratives en évaluation. La revue L'EeE, 2019, Quels rapports entre recherches collaboratives et évaluations ?, 1, 10.48325/rlee.001.05 . hal-02546779

HAL Id: hal-02546779

<https://hal.science/hal-02546779>

Submitted on 18 Apr 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Analyse critique des difficultés à conduire des recherches collaboratives en évaluation

Lucie AUSSEL et Véronique BEDIN

Maîtresses de conférences en sciences de l'éducation et de la formation
UMR EFTS (Unité Mixte de Recherche « Éducation Formation Travail et Savoirs »), Université de
Toulouse, France

Introduction

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

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

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

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

1 Les rapports entre recherche collaborative et évaluation

1.1 Pour une « recherche collaborative en évaluation »

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

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

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

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

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

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

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

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

⁸ Cf. les références bibliographiques de cet article notamment.

Tableau 1 : descriptif provisoire de quatre idéaux-types de RCE (source : autrices, 2019)

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

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

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

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

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

2 L'objectivation des difficultés rencontrées par les chercheur-ses dans une RCE : enjeux et perspectives

2.1 Le métier de chercheur-se : notre point de mire dans les RCE

Dans cet article, comme cela pouvait être déjà antérieurement suggéré, nous avons délibérément choisi de nous centrer sur la figure de la ou du chercheur-se amené-e à conduire une RCE ou à y participer. A cet égard, nous faisons quelques pas de côté par rapport aux travaux sur les RC qui valorisent majoritairement la perspective centrée sur les interactions entre les chercheur-ses et acteur-ric

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

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

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

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

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

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

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

Troisième raison : dans un registre radicalement différent, expérientiel cette fois, c'est à partir des témoignages des chercheur·ses ayant conduit ou participé à une RCE que cette question des difficultés trouve également toute sa légitimité, aux conditions que ces dernier·ères acceptent de s'exprimer et qu'elles et ils puissent disposer des moyens pour le faire. Les ouvrages coordonnés sur la recherche-intervention (Bedin, 2013 ; Broussal et *al.*, 2015 ; Marcel, 2015) – dont certaines opérations sont en lien avec l'évaluation (Aussel, 2015) – mettent ainsi à jour des récits d'expériences, dans lesquels des difficultés ont été identifiées et certaines « retravaillées » dans le cadre des réunions institutionnelles du groupe de recherche¹¹. Des points de tension ont été décelés : en termes de méthodologies et d'outils ; de coordination et de régulation ; dans les relations aux différents types de partenariats ; concernant la temporalité de la démarche ; au cours de la restitution des résultats ; en lien avec le suivi de thèses (regroupant l'ensemble des éléments précédents). L'enquête menée auprès de nos pairs, organisée pour cet article, relève d'une logique proche. Que dire également des doctorant·es¹², jeunes chercheur·ses en formation, dont le sujet de thèse concerne une RCE ? Les directeur·rices de thèse ne peuvent ignorer les problèmes auxquels ces étudiant·es non aguerri·es sont confronté·es, au point de devoir même initier quelquefois des prises en charge spécifiques (organisation de réunions de régulation, interventions de la ou du directeur·rice de thèse sur le terrain d'enquête, modification du sujet de recherche et des conditions de la contractualisation, etc.).

Quatrième raison : la question institutionnelle ne peut être enfin oblitérée concernant ce sujet des difficultés rencontrées par les chercheur·ses dans une RCE, paradoxalement parce

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

¹¹ Cf. note n°6.

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

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

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

L'expression « chercheur·se réflexif·ve » sera considérée comme un pléonasme pour certain·es en partant du principe que l'activité critique est consubstantielle de la recherche. Pourtant, dans le cas présent, la ou le chercheur·se est amené·e à s'interroger, de manière introspective, sur ses compétences propres jusqu'à pouvoir exprimer sa part d'ombre, ses difficultés, alors qu'elle ou il est généralement attendu·e pour savoir penser, faire et anticiper — cf. Trepos (1996) concernant la figure sociétale de la ou du chercheur·se-expert·e. Cela pourrait expliquer le peu de visibilité des travaux relatifs à des recherches sur les pratiques de recherches elles-mêmes, susceptibles d'altérer une certaine mythologie du savoir¹³. Si l'on admet humblement que les chercheur·ses dans une RCE sont des praticien·nes (Schön, 1994) de la recherche et, qu'à ce titre, une analyse des problèmes rencontrés dans leur pratique scientifique pourrait la faire évoluer, à la manière de ce qui est avancé pour d'autres pratiques professionnelles dans d'autres corps de métiers, l'expression *chercheur·se réflexif·ve* trouve du sens. L'analyse des difficultés devient alors le révélateur d'un moment clé d'une démarche scientifique potentiellement source de développement professionnel pouvant affecter « la construction de compétences nouvelles par la pratique et la réflexion sur la pratique [dépassement d'une situation problématique] ainsi que par les transformations identitaires des individus ou des groupes » (Marcel, 2009, p. 157).

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

À un autre niveau de débat, l'aiguillon que nous avons choisi d'activer taraude nécessairement les conceptions épistémologiques et ouvre des perspectives pour développer le sujet qui nous (pré)occupe. Si l'on admet, avec Berthelot (1996), que la science se situe

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

actuellement dans une « conscience d'incertitude vertueuse », éloignée du paradigme déterministe et rationaliste, il devient alors difficile de faire l'économie d'une posture auto et co-réflexive, dans laquelle l'analyse des difficultés trouve nécessairement toute sa place. Le fait d'identifier ces dernières et d'essayer d'y apporter des solutions peut transformer la RCE comme une pratique, non pas *subversive* avec ce qu'elle pourrait ne pas laisser voir et réfuter mais comme une pratique *constructrice*, voire *instituant*e avec ce qu'elle accepte de mettre à jour et de modifier (Marcel et Bedin, 2018).

3 Orientations méthodologiques

3.1 Présentation de la démarche mise en œuvre

3.1.1 Le choix d'une approche inductive et compréhensive

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

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

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

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

- La première phase (janvier 2018) s'est inscrite dans une méthodologie visant à recueillir les éléments empiriques dans le cadre même des différentes sessions du symposium, en faisant remplir un questionnaire à ses participant·es volontaires.
- La deuxième phase (mars-avril 2018) a pris la forme d'une enquête par entretien avec ces mêmes acteur·rices, parmi lesquelles celles et ceux qui avaient accepté d'être

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

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

consulté·es, pour approfondir certains des points déjà abordés dans la première phase de l'enquête exploratoire et donner ainsi des éléments d'analyse plus conséquents aux questions posées. De plus, des collègues et doctorant·es de l'entrée thématique n°4 de l'UMR EFTS¹⁶ (Université Toulouse, France) ont également été sollicité·es pour participer à cette deuxième investigation empirique afin d'apporter des compléments¹⁷ sur des expériences vécues de RCE.

- La troisième phase (2019) est en cours d'élaboration. Différentes pistes de réflexion et d'action sont à l'étude, en prenant appui sur les résultats de l'enquête exploratoire réalisée : conduire une recherche à visée confirmatoire sur les relations entre RC, évaluation et difficultés rencontrées dans les pratiques de recherche ; développer des sessions de recherche-formation sur les RCE à destination des doctorant·es et jeunes chercheur·ses ; sensibiliser les responsables d'équipes de recherche et les directeur·rices de mémoires ou de thèses aux questions posées dans cet article afin de réfléchir à des réponses à apporter, d'ordre institutionnel et organisationnel.

3.2 Les techniques de recueil et de traitement des éléments empiriques

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

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

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

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

¹⁶ cf. note n°6.

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

¹⁸ Cf. note n°14.

¹⁹ Cf. note n°6.

La grille d'entretien comportait les questions suivantes :

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

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

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

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

Les éléments empiriques recueillis par entretien ont également été soumis à l'analyse de contenu thématique. Seules les réponses apportées aux questions 3 et 4 présentées *supra* ont retenu notre attention dans le cadre de cette contribution. Ainsi, c'est une focale exclusivement centrée sur les difficultés énoncées par les chercheur·ses consulté·es que nous conservons ici. Une première catégorisation des données a été effectuée à partir des sources de difficultés que nous exposons *supra* (partie 2.2), qui constituent la grille de lecture que nous testons pour amorcer le travail de catégorisation. Cinq points d'entrée ont donc été pris en compte, qui correspondent à des difficultés de type institutionnel, épistémologique, théorique, méthodologique et expérientiel. Une fois cette première étape réalisée nous avons, de façon inductive, fait émerger des sous-thèmes propres à chaque entretien que nous présenterons dans les résultats. C'est par conséquent une méthodologie longitudinale qui a été adoptée, consistant au repérage de ces thèmes et sous-thèmes, entretien par entretien, puis à la confrontation de ceux-ci (thèmes et sous-thèmes) entre entretiens (analyse verticale puis horizontale).

²⁰ Via le logiciel de communication audiovisuel *Skype*.

4 Résultats de la phase 1 de l'enquête exploratoire par questionnaire

4.1 Présentation de la population²¹ enquêtée

4.1.1 Caractéristiques biographiques et professionnelles des répondant-es

La population (N = 10) qui a complété le questionnaire d'enquête au cours des différentes sessions du symposium RCPE lors du colloque de l'ADMEE-Europe est composée d'autant d'hommes que de femmes se situant dans la tranche d'âge de 40 à 64 ans. Il s'agit principalement d'enseignant-es-chercheur-ses (8/10), dont quatre d'entre elleux²² exercent dans une université. Plus de la moitié de la population considérée a pour discipline d'appartenance les sciences de l'éducation, à côté de représentant-es de la didactique, des mathématiques et de l'éducation physique. Ces collègues issu-es de quatre pays francophones²³ sont expérimenté-es avec de 7 à 20 ans d'ancienneté dans la fonction professionnelle occupée.

4.1.2 Ciblage de la population enquêtée au regard du sujet traité

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

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

- Principalement de « chercheur-se » pour co-étudier un objet en rapport avec l'évaluation (8/10), renvoyant à l'idéaltype 1 (Id1),
- Ensuite de « chercheur-se-intervenant-e » ou de « praticien-ne-chercheur-se » pour coévaluer la démarche de RC elle-même (5/10), renvoyant à l'idéaltype 4 (Id4),
- Dans une moindre mesure de « chercheur-se-évaluateur-riche » pour coproduire un dispositif d'évaluation afin de développer des connaissances sur la démarche évaluative (2/10), renvoyant aux idéaux-types 2 ou 3 (Id2 ou Id3),
- Et enfin de « chercheur-se-évaluateur-riche » pour coproduire un dispositif d'évaluation afin de développer des connaissances sur l'objet évalué (1/10), renvoyant également aux idéaux-types 2 ou 3 (Id2 ou Id3). L'expression de « chercheur-se-évaluateur-riche » n'est visiblement pas plébiscitée, au profit de la logique strictement scientifique (cf. la figure de la ou du « chercheur-se ») et plus praxéologique (cf. la figure de la ou du « chercheur-se-intervenant-e » et de la ou du « praticien-ne-chercheur-se »).

Dans le cadre des RC réalisées, ces dernier-ères ont surtout investi les pratiques et les personnes comme objets de l'évaluation. L'évaluation des dispositifs ne concerne que l'un d'entre eux et aucun ne cite l'évaluation des programmes et des politiques d'éducation ou de formation. L'évaluation de type politique et institutionnel n'est donc pas représentée chez nos

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

²² Elleux est la contraction de elles et eux, qui respecte les normes de l'écriture inclusive.

²³ Belgique, France, Québec et Suisse.

enquêté·es, au profit d'une évaluation centrée sur les acteur·rices et leurs pratiques comme il en existe dans le domaine de la pédagogie et de la didactique par exemple.

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

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

4.2.1 L'évaluation comme spécification de la RC ?

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

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

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

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

- Pour les 10 collègues qui les conduisent ou qui y participent, seul·es deux d'entre eux·elles disent effectivement n'avoir jamais éprouvé de difficultés ou du moins indiquent qu'elles pouvaient être assez facilement résolues, au nom d'un matériau commun construit entre les parties prenantes notamment,
- Plus de la moitié (6/10) affirme, a contrario, avoir été confrontée à des difficultés dans des RCE,
- Ensuite, 4 sur 10 considèrent que l'évaluation ajoute des difficultés à la recherche quand elle est collaborative ; pour deux d'entre eux·elles, ce serait même régulièrement. Certes, ce résultat reste non majoritaire mais rend compte néanmoins d'une réalité qui est à prendre en considération pour le questionnement qui est le nôtre.

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

4.2.3 Des difficultés d'ordre partenarial et méthodologique principalement

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

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

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

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

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

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

L'expression des difficultés rencontrées dans le cadre de RCE constitue un des enjeux de la problématique posée dans cet article : ainsi trois enquêté·es déclarent avoir éprouvé des difficultés mais n'en avoir jamais parlé alors que quatre autres indiquent s'être exprimé·es plutôt régulièrement auprès de collègues notamment ou dans le cadre de communications écrites et orales pour un d'entre eux. Les réponses indiquent que ces échanges se sont soldés plus par des avantages que par des inconvénients. Nous déduisons de ces résultats que la mise au jour des difficultés, quand elle existe d'ailleurs, relève plutôt d'un cadre confidentiel avec des pairs dont on comprend qu'iels²⁴ sont bienveillant·es. Rendre ces difficultés visibles en les formalisant dans un contexte de communication élargi s'avère bien plus marginal. Et quant au rapport à l'institution, à la hiérarchie, soit au cadre formel, il n'est pas évoqué dans les

²⁴ Iels est la contraction de elles et ils, qui respecte les normes de l'écriture inclusive.

réponses, ce qui resterait donc une piste à creuser, de même que les raisons qui expliqueraient que certain·es n'aient pas souhaité ou pu exprimer leurs difficultés.

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

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

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

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

5 Résultats de la phase 2 de l'enquête exploratoire par entretien

5.1 Présentation de la population et du corpus recueilli

5.1.1 Caractéristiques biographiques des personnes interviewées

Sur les neuf entretiens réalisés, sept correspondent à des discours produits par des chercheur·ses ou ingénieur·es de recherche statutaires (4 femmes et 3 hommes) et deux par des chercheur·ses en formation, en cours de doctorat (1 homme et 1 femme). Les premier·ères sont considéré·es comme des expert·es (de 5 à 10 ans d'expérience dans le métier) et les seconds comme novices. Tous et toutes ont mené, ou sont en train de mener, au moins une recherche collaborative en évaluation dans des contextes nationaux issus de la francophonie.

Ces chercheur·ses investissent des objets de recherche²⁵ hétérogènes et, à ce titre, s'inscrivent dans des idéaux-types de recherches différents (cf. tableau n°2 ci-après).

²⁵ Afin de préserver l'anonymat des personnes considérées, nous ne présentons pas précisément les objets de leurs travaux mais seulement les thématiques qu'elles étudient, au sens large, lorsqu'elles mènent des RCE.

Tableau 2 : présentation des caractéristiques de la population consultée par entretien (source : autrices, 2019)

Code entretien	Sexe	Prénom ²⁶	Niveau d'expérience	Objet de recherche	Idéaltype de recherche
E1	F	Romane	Experte	Pratiques évaluatives des enseignant·es	Id1
E2	F	Leïla	Experte	Pratiques évaluatives des enseignant·es	Id1
E3	F	Sacha	Experte	Pratiques évaluatives des enseignant·es	Id1
E4	H	Romain	Expert	Pratiques évaluatives des enseignant·es	Id1
E5	H	Aubin	Expert	Évaluation de dispositif de formation/ évaluation de la démarche de RC	Id2 ; Id3 ; Id4
E6	F	Salomé	Novice	Évaluation diagnostic d'une situation	Id2
E7	H	Dimitri	Novice	Évaluation de la démarche de RC	Id4
E8	F	Pauline	Experte	Pratiques évaluatives des enseignant·es	Id1
E9	H	Stéphane	Expert	Évaluation de la démarche de RC	Id4

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

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

Il est important de préciser que ces chercheur·ses ont exprimé leur intérêt à mener ce type de démarche, pour lequel les difficultés ne représentent pas des obstacles à leur réalisation mais des enjeux à surmonter, à dépasser ou auxquels ils ont dû faire face. Le plaisir et la satisfaction à les réaliser semblent, pour les personnes composant notre corpus, plus importants que les contraintes et les dilemmes entraînés par les difficultés rencontrées.

5.1.3 Structuration du corpus et description des discours recueillis²⁷

Au-delà de la catégorisation qui nous a servi à identifier la nature des difficultés éprouvées par les personnes interrogées (qui fera l'objet d'un développement ultérieur), il est possible de distinguer deux niveaux de difficulté. Tous et toutes s'appuient sur des recherches en cours ou passées qui présentent des difficultés : soit comme résolues et source de développement tant pour la démarche de RCE que pour la ou le chercheur·se (1) ; soit comme non résolues mais en « cours de traitement » soulevant des questions, des doutes et des tâtonnements (2). Nous avons repéré quatre des cinq types de difficultés présentés supra²⁸ :

- Les difficultés institutionnelles renvoient aux contraintes engendrées par l'institution (celle des chercheur·ses ou celle des partenaires de la RCE),
- Les difficultés méthodologiques recouvrent l'ensemble des aléas de la co-création, co-passation des outils de recueil ou co-analyse des éléments empiriques,

²⁶ Tous les prénoms ont été modifiés.

²⁷ À partir de cette sous-partie et de celles qui suivent, nous incitons les lecteur·rices à consulter le fichier « annexes » (annexe B) pour accéder au détail de l'analyse thématique des entretiens.

²⁸ La thématique « difficulté théorique » n'a pas été relevée dans les discours recueillis. Elle renvoyait aux empêchements liés à des cadres préétablis trop restrictifs ou non adaptés aux contextes étudiés dans le cadre de RCE.

- Les difficultés épistémologiques correspondent aux tensions heuristiques et praxéologiques concernant les conditions de production des connaissances, que ce soit dans le rapport que les chercheur·ses entretiennent avec leur monde (académique) ou que ce soit celui qu'ils entretiennent avec le monde social,
- Les difficultés expérientielles exposent le vécu des chercheur·ses quand celui-ci est jugé difficile durant les RCE. Nous avons relevé, dans cette catégorie, les appréciations formulées en dehors des considérations factuelles liées à un des trois autres thèmes. Il s'agissait de pouvoir recueillir le ressenti de ces professionnel·les lors de la mise en œuvre de leurs démarches.

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

Tableau 3 : thèmes et sous-thèmes issus des entretiens (source : autrices, 2019)

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

Chaque thème et sous-thème ont fait l'objet d'une recension permettant de les quantifier, au regard de l'ensemble des thèmes et sous-thèmes présents dans le corpus. Ainsi, il est possible d'affirmer que les difficultés méthodologiques et épistémologiques ont été celles les plus mentionnées (présentes dans 8 entretiens sur 9)²⁹, suivies des difficultés institutionnelles (5/9) et expérientielles (2/9).

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

5.2 Des difficultés isolées

Cette première partie regroupe des difficultés énoncées, chacune, par une chercheuse différente. Toutes trois – Pauline (E8), Romane (E1) et Sacha (E3) – sont expertes et

²⁹ À l'exception de l'entretien E6 pour les difficultés méthodologiques et de l'entretien E7 pour les difficultés épistémologiques.

partagent le même objet de recherche. Elles étudient les pratiques évaluatives des enseignant·es (Id1). Le tableau 4 ci-dessous présente les sous-thèmes qui leur sont propres.

Tableau 4 : sous-thèmes traités par une seule chercheuse à la fois (source : autrices, 2019)

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

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

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

Pauline (experte, Id1) mentionne tout d'abord la taille du groupe de partenaires :

« On avait un groupe trop important en termes de nombre et donc avec une difficulté d'écoute partagée [...]. » (E8).

Cette étape de création des conditions de la collaboration par la taille du groupe – composé dans ce cas par des enseignant·es – a été un frein au bon démarrage de la démarche. Ici, Pauline insiste sur l'importance de la mise en place d'un contexte propice à la construction de ce que nous nommons « le tiers-espace socio-scientifique » (Marcel, 2010), conditionné par la taille du groupe. Il n'est fait mention qu'une seule fois de cette difficulté dans l'ensemble de l'entretien. Pauline la présente comme dépassée et l'associe à sa première expérience de RCE. Elle aborde ensuite le rapport de l'équipe de recherche aux partenaires de la RCE dans la phase d'approche :

« [...] il nous a fallu plus d'un an pour établir un contact tout à fait positif pour lancer notre projet. Ce qu'on n'avait pas du tout anticipé initialement. » (E8).

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

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

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

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

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

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

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

5.2.2 Une difficulté épistémologique : produire des savoirs en interdisciplinarité

Cette difficulté soulevée dans l'entretien de Romane (experte, Id1) s'inscrit dans un contexte où l'objet de recherche est présenté comme étant en « expansion académique » (E1). La chercheuse mentionne qu'il est davantage appréhendé, ce qui entraîne la possibilité de collaborer avec des collègues chercheur·ses (en plus des partenaires habituels). S'il était attendu par l'interviewée, le développement de nouveaux cadres d'analyse ou de nouvelles façons d'investiguer les pratiques évaluatives, elle identifie *a contrario* des tensions, voire des replis théoriques peu favorables *in fine* au développement de la Science.

« [...] Et puis, ben, dans l'opérationnalisation, c'est extrêmement compliqué parce qu'il y a les enjeux académiques de territoire qui, à mon avis, sont extrêmement difficiles à régler comme ça, facilement. » (E1).

Romane présente donc la collaboration interdisciplinaire comme un défi à relever. Cette difficulté est pointée à trois reprises par la chercheuse et ne semblait, au moment où nous l'interroignons, pas présenter de signe de dépassement.

5.2.3 Une difficulté expérientielle : conduire seule sa démarche

Sacha (experte, Id1) a exprimé un niveau de difficulté lié au rapport intime que la ou le chercheur·se entretient avec à « sa » démarche de recherche. Tout d'abord, il est fait mention de la solitude à mener ce type de démarche qui, selon elle, renforce l'ensemble des difficultés évoquées :

« [...] en fait, c'est trop énorme. Comme je suis toute seule, je ne peux pas. » (E3).

Ou encore :

« [...] c'est le fait d'être seule à la mener cette recherche, du coup ben, je suis moi avec moi et mes interrogations euh, ben je me les garde (rires). » (E3).

Elle reviendra trois fois durant l'entretien sur ce point qui semble être prégnant dans sa réflexion, sur la façon qu'elle a de mener ce type de recherche. C'est le seul témoignage que nous avons recueilli présentant une actrice isolée pour conduire ce type de démarche.

5.3 Vers des difficultés partagées

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

Tableau 5 : sous-thèmes traités par plusieurs chercheur·ses à la fois (source : autrices, 2019)

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

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

5.3.1 Liens contraints institutionnellement avec les terrains

Cette sous-thématique de difficultés, de type institutionnel, a été mentionnée une fois dans l'entretien de Romane (experte, Id1), une fois dans celui de Leila (experte, Id1) et une fois dans celui de Salomé (experte Id2). La sous-thématique compose 5%³⁰ du corpus ici analysé. Ces trois chercheuses exposent des rapports institutionnels venant compliquer le partenariat de la RCE.

Il peut s'agir de l'accès au terrain dépendant pour partie des institutions (autant celles des chercheur·ses que celle des enseignant·es) :

« [...] on a dû accepter des impositions [...] pour avoir à disposition les enseignants pour y participer [...]. » (E1).

La citation met en avant la négociation conduite en amont de la RCE avec les décideur·ses institutionnel·les qui a entraîné des adaptations du projet (ici, le choix des disciplines enseignées prises en compte dans la RCE).

³⁰ Ce pourcentage a été calculé à partir des données présentées dans le fichier « annexes » (annexe C). Il s'agit, dans ce cas, de 3 occurrences sur un total de 61 (qui correspond uniquement à celles en lien avec les difficultés partagées analysées dans cette partie – 5.4 – de l'article).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

« Peut-être que le point le plus périlleux, c'est le point... de la reconnaissance institutionnelle par la communauté scientifique et de la question des résultats [...]. » (E5).

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

Ce propos peut être complété par ceux de Pauline (experte, Id1), qui souligne ce manque de reconnaissance à travers l'absence de standard permettant un système d'affiliation :

« Bon voilà, on continue à publier les résultats des différents groupes, mais avec parfois une difficulté à se référer à des recherches qui ont, par exemple, un design proche auquel on pourrait se raccrocher. » (E8).

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

5.3.3 Gestion des contraintes temporelles

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.3.5 Difficultés à clore une RCE

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

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

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

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

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

5.3.6 Questionnements sur la production-réception des résultats

Cette sous-catégorie (8,3% du corpus) ouvre la thématique des difficultés épistémologiques. Elle est portée par Romane (experte Id1) et Aubin (expert, Id2, 3 et 4) qui développent des propos distincts. Romane présente une limite au travail collaboratif dans l'analyse des données produites uniquement par la ou le chercheur·se (2 occurrences sur 16) et Aubin questionne l'influence des résultats – dans le cas de RCE correspondant particulièrement aux idéaux-types 2 et 3 – sur les contextes investigués (3 occurrences sur 11). Ces éléments recouvrent, de façon complémentaire, la portée des résultats dans ce type de démarche.

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

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

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

Aubin interroge, pour sa part, la portée normative des résultats produits dans le cas d'une RCE :

« [...] il me semble qu'il ne faut pas que notre production de recherche se transforme en système de prescription [...]. » (E5).

Il indique que la co-construction de référentiels d'évaluation dans le cas de co-production de dispositifs évaluatifs au sein de la RCE (Id2 et 3) pourrait présenter le risque de

« contribue[r] à rigidifier les environnements » (E5). Il explique son propos, mentionnant l'importance de la souplesse de ces référentiels et pointe l'enjeu de ne pas participer malgré sa volonté à bâtir des systèmes de normalisation non-souhaités. De plus, le chercheur questionne directement l'autonomie des résultats une fois que ceux-ci ont été produits et remis aux commanditaires et/ou partenaires de la RCE. Aubin aborde ainsi la vie des résultats de la RCE après le départ des chercheur·ses.

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

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

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

Leïla (experte, Id1) présente l'influence de l'objet évaluation sur les rapports au terrain. Sont pointés, dans cet entretien, les appréhensions des partenaires quand le sujet de l'évaluation est au cœur de la RC. L'évaluation, du point de vue de l'interviewée, est perçue par les partenaires comme un sujet source de tension :

« [...] mais, par exemple, pour les enseignants, c'était très clairement cette difficulté au départ de... d'être dans une démarche d'analyse, euh... qui était perçue comme de l'évaluation jugeante, quoi. Pour certains. » (E2).

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

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

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

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

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

Salomé (novice, Id2) présente, pour sa part, l'influence que l'objet de recherche « évaluation » (3 occurrences sur 4) peut avoir sur un démarrage d'une RCE, lorsque celle-ci vise la co-production d'un dispositif d'évaluation afin de développer des connaissances sur l'objet évalué (Id3) :

« Il faut déconstruire les préjugés, accompagner complètement et tout le temps, en explicitant la finalité de l'évaluation, comment on va la mettre en place. Il faut rassurer et rassurer encore. » (E6).

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

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

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

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

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

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

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

Sacha (experte, Id1) questionne, dans ce cas, la « bonne » distance à trouver avec les partenaires de la RC :

« [...] *La difficulté c'est de garder une distance qui... qui soit... qui soit scientifiquement et personnellement constructive.* » (E3).

On peut rapprocher ce thème de celui évoqué dans l'entretien précédent à propos de l'encadrement de la RCE. Ici, il s'agit de l'équilibre à trouver entre *proximité* (proposer un contexte de confiance et convivial) et de *distance* (maintien du cadre professionnel et non amical) qui semble être un enjeu à relever.

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

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

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

5.3.9 Difficultés à valoriser les savoirs produits

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

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

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

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

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

6 Des éléments conclusifs

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

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

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

Proposition 3 : L'interprétation des résultats nécessite de s'intéresser à ce qui est parfois plus dans les marges, les creux, les non-dits que dans ce qui est majoritaire ou très visible, au regard du sens qui est d'abord donné au terme de « difficultés » et, ensuite, des résistances des répondant·es à exprimer certaines d'entre elles, dans un contexte d'enquêtes donnant lieu à une publication de surcroît. Là également, cette remarque s'applique aux deux types

d'enquête menés. Ce qui interroge la méthodologie, au sens large du terme, à développer sur le sujet étudié. Un paradigme constructiviste, pluraliste et qualitatif semble tout de même plus adapté pour permettre d'accéder aux difficultés dans une RCE et de les analyser.

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

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

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

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

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

Proposition 8 : Selon une approche plus praxéologique et prospective, les enquêté·es expriment deux types d'attentes : la mise en œuvre d'actions de formation spécifiques sur ce sujet de la RCE et une meilleure reconnaissance de ce type de recherche par les instances évaluatives de la communauté universitaire. Ce dernier point est sensible et touche à des

enjeux institutionnels internes propres au fonctionnement politique de la recherche. Les deux enquêtes réalisées rendent compte de ces résultats.

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

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

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

Références bibliographiques

- Abraham, M., & Purkayastha, B. (2012). Making a difference : Linking research and action in practice, pedagogy, and policy for social justice: Introduction. *Current Sociology*, 60(2), 123- 141. <https://doi.org/10.1177/0011392111429215>
- Asloum, N. et Guy, D. (2017). La recherche collaborative en éducation et formation, instrument ou enjeu éthique de la recherche ? *Phronesis*, vol. 6 (1), 74-87. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2017-1-page-74.htm>
- Aussel, L. (2015). Les enjeux d'une évaluation commanditée. Immersion au sein d'une recherche-intervention en sciences de l'éducation. *Formation Emploi*, (129), 85- 105.
- Aussel, L., et Gurnade, M.-M. (2014). Les enjeux des écrits de la recherche-intervention en doctorat. In R. Bonasio et I. Fabre (dir.), *Écriture scientifique : entre dimension individuelle et dimension collective* (p. 165- 187). Paris, France : L'Harmattan.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bedin, V. (2011). Les recherches en éducation localement commanditées : un champ de formation pour les responsables politiques et socio-éducatifs, une reconnaissance scientifique à construire au sein de la discipline. Dans B. Fraysse (dir.), *Les sciences de l'éducation dans les champs de formation. Quelles mobilisation et légitimation ?* (p. 185-211). Paris, France : L'Harmattan.
- Bedin, V. et Talbot, L. (dir.) (2012). *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation*. Genève, Suisse : Peter Lang.
- Bedin, V. (dir.). (2013). *Conduite et accompagnement du changement: Contribution des sciences de l'éducation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bedin, V. (dir.). (2015). Université et formation à la recherche. [numéro thématique]. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (34). <https://journals.openedition.org/dse/1160>

- Berthelot, J.-M., (1996). *Les vertus de l'incertitudes*. Paris, France : PUF.
- Bouilloud, J.-P. (1997). Pour une « épistémologie de la réception ». *Sciences sociales et sociétés*, 219-244.
- Broussal, D., Ponté, P. et Bedin, V. (dir.). (2015). *Recherche-Intervention et accompagnement du changement en éducation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371- 393.
- Desgagné, S., et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 245- 258.
- Friedberg, E. (2001). Faire son métier de sociologue, surtout dans l'intervention. Dans D. Vrancken et K. Olgierd (dir.), *La sociologie de l'intervention. Enjeux et perspectives*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Guionnet, C. et Rétif, S. (2015) (dir.). *Exploiter les difficultés méthodologiques. Une ressource pour l'analyse en sciences sociales*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Jorro, A. (2006). L'éthos de l'évaluateur : entre imaginaire et postures. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (p. 67-75). Paris, France : L'Harmattan.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43(5), 29-32.
- Marcel, J.-F. (2009). Le sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions vives*, 5(11), 161- 176.
- Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation: questions(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, (27- 28), 41- 64.
- Marcel, J.-F. (dir.). (2015). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation. Accompagner le changement*. Dijon, France : Éducagri éditions.
- Marcel, J.-F., et Bedin, V. (2018). Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la Recherche-Intervention. *Phronesis*, 7(1), 79–91. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.7202/1044256ar>
- Morrisette, J. (2012). Quelques ficelles du métier de chercheur collaboratif. *Recherches qualitatives*, (13), 5- 19.
- Morrisette, J., Pagoni, M., et Pepin, M. (2017). De la cohérence épistémologique de la posture collaborative. *Phronesis*, 6(1–2), 1–7.
- Mottier Lopez, L. (2015). Recherche collaborative sur les pratiques de régulation formative en classe : Questionnement épistémologique critique. Dans Les chercheurs ignorants (dir.), *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance* (p. 57-65). Rennes, France : Presses de l'École des Hautes Études en Santé publique.
- Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. Paris, France : Éditions La Découverte.
- Ricœur, P. (1994). Le concept de responsabilité. Essai d'analyse sémantique. *Esprit*, novembre, 28-48.

- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans une pratique professionnelle*. Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
- Trépos, J.-Y. (1996). *La sociologie de l'expertise*. Paris, France : PUF.
- Viry, L. (2006). *Le monde vécu des universitaires ou La République des Egos*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Warren, M. R., & Glass, R. D. (2019). Collaborative Research and Multi-Issue Movement Building for Educational Justice : Reflections on the Urban Research Based Action Network (URBAN). *Education Policy Analysis Archives*, 27(53).
- Zarka, Y.-C. (2009). L'évaluation : un pouvoir supposé savoir. *Cités*, 37, 113-123.

Remerciements

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