



HAL
open science

Pratiques évaluatives en situation dans un projet socio-médico-professionnel : entre participation et formation

Alban Roblez

► To cite this version:

Alban Roblez. Pratiques évaluatives en situation dans un projet socio-médico-professionnel : entre participation et formation. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-03583054

HAL Id: dumas-03583054

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03583054>

Submitted on 21 Feb 2022

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.

18/06/2018

Pratiques évaluatives en situation

*Dans un projet socio-médico-professionnel
: entre participation et formation*

Résumé de la recherche :

Ce que nous proposons ici consiste en l'étude, ethnométhodologique, d'une pratique d'évaluation s'étant construite en situation, dans le cadre d'un projet partenarial mêlant les mondes de la psychiatrie, du médico-social et l'éducation populaire.

Collaborative et formative, la pratique – *les groupes d'évaluation (GpEval)* – se sera réalisée dans l'action, puis pensée par l'action de nommer, identifier, puis déterminer ses caractéristiques structurantes.

Mots-clés : évaluation, médico-social, accompagnements, pratiques d'acteurs

Dans le cadre de la formation au MERFA, une recherche et un mémoire dirigés par
Pr. Anne JORRO
Directrice du laboratoire CRF du Cnam de Paris

Alban Roblez

Conservatoire National des Arts et Métiers
Gay-Lussac 75005 Paris

Ce document est le fruit d'un labeur, et d'une année de formation dense, et forte en émotions. Durant cette année j'ai découvert et appris, rencontré et développé, remis en question et interrogé, un ensemble de connaissances. Parmi celles-ci, et des plus précieuses, mes pairs et amis de cette année du MERFA, les intervenants et enseignants, et les amis européens des autres formations partenaires.

Mais ma vie étudiante n'est pas que studieuse, ou ethnocentrée. Elle relève aussi d'un parcours, d'une histoire, plus personnels, où se mêlent pêle-mêle des affinités, des déboires, des doutes, des souffrances, et des rebonds. Une bonne dose de sérendipité aura toujours été là bienvenue, pour me permettre de tenir bon, de continuer à croire, et à faire confiance. A commencer par moi-même, et dépasser ainsi le seuil de mes représentations, des zones d'inconfort faisant structure, du pathos et des vertiges.

Le chercheur est un être solitaire ; mais il est aussi humain. Et c'est en tant que tel que je me suis vu et retrouvé, finalement, toujours accompagné. Lorsque je ne croyais plus, « on » croyait pour moi, et me le communiquer. Lorsque je ne voyais, « on » me montrait un chemin possible, celui de l'espoir et des possibilités. Lorsque je doutais, « on » m'y confortait – cela fait partie du jeu de la vie-même – puis on me donnait à voir certaines de mes fondations, de ce qui relève de ma personne, de ce qui est ou peut être en mon pouvoir. Alors dans ma solitude et mon apprentissage profonds, j'ai aussi découvert des Mondes, où du monde venait les composer.

A vous toutes et tous, merci.

Je voudrais remercier tout spécialement Anne JORRO pour son accompagnement, ses dons et sa confiance en moi. Martine JANNER-RAIMONDI pour sa participation au jury et ses engagements à mon égard. A l'équipe d'enseignants et d'intervenants du CRF et du MERFA coordonnée par Pascal ROQUET, pour vos apports, votre singularité, et la possibilité qui nous est offerte de pouvoir nous construire. Christophe BLANCHARD pour ses encouragements et ses engagements à mon égard incessants.

Laurent, Hélène, Vanessa, Raphaël, Anne, Cidalia : *mes amis*, merci d'avoir été de *ceux-là*. Saliha, Salma, Siham, Laetitia, Charles, Gwendoline, Aurore, Stéphanie, Mamé, Elleke, Catherine, Imane, Julien, Stéphane pour votre croyance en moi, et vos présences, à votre façon. Fabien, parce que tu sais où taper et alléger mon bon et précieux ami. Capucine et Samia, et les étudiantes du groupe 2 de la FAD 113, pour ce merveilleux moment formateur. Mes parents, Fanny et Flo' – je vous dédicace ce document – pour votre amour et votre soutien inextinguible.

E, K, S, V, T, El, N, Is, Er, L et tous les participants du projet GAIP : MERCI. Cette recherche a sa qualité par et avec vous, votre contribution et votre confiance.

A vous tous, merci.

Alban

Introduction générale	4
1. Présentation de la recherche	6
2. Mots personnels et généraux.....	8
3. Questionnements	9
I. Contexte de la recherche	11
1. Introduction sur le site	11
2. Le projet dans lequel s’inscrit la recherche : le projet GAIP.....	15
3. L’évaluation dans le projet GAIP et le projet de recherche	21
4. Les acteurs du projet GAIP et les représentations d’acteurs sur l’évaluation	23
4.a. L’équipe de l’UPSR	27
4.b. L’équipe de l’association Graines de pays	32
4. c. Les participants.....	33
5. Fonder la problématique	35
II. Structure théorique de l’évaluation	37
1. Evaluer : généralités et aspects micro-sociologiques.....	37
2. Défricher le terrain de l’évaluation par l’identification du contrôle et de la mesure	39
3. Explicitations de l’évaluation pour cette recherche.....	45
4. Pouvoir et évaluation : les engagements des sujets dans l’acte d’évaluer	47
Une réponse, du côté des Autres : la critique	51
5. Conclusion de la structure théorique : quelle évaluation pour travailler la problématique du terrain ?	54
III. Méthodologie	56
1. Approches ethnométhodologique et collaborative, et observation participante : compte-rendu global	56
2. Guides d’entretiens	59
2.a. Entretiens semi-directifs : entretien de diagnostic des professionnels.....	60
2.b. Entretiens semi-directifs : entretiens auprès des participants des GAIP	66
2.c. Entretiens compréhensifs : approche formative et réflexive	68
3. Retranscription d’entretiens et des réunions des GpEval	70
4. Utilisation des retranscriptions et des EdR	72
IV. Analyses et interprétations	74
Approche ethnométhodologique : la pratique de Groupe d’évaluation : étude de cas du GpEval 2	75
1. Premier moment : le GpEval à l’état de projet.....	76

2. Deuxième moment : caractérisation <i>in vivo</i> d'un GpEval	82
2.a. Arrêt sur l'apport théorique : les « gestes professionnels ».....	82
2.a.1. Les « gestes professionnels » comme ancrage d'analyse	84
2.a.2. Formaliser un analyseur	86
2.b. Le GpEval : quelles méthodes, quels gestes-clés et quels outils ont été accomplis ?	86
Pour la première méthode	88
Pour la seconde méthode	92
En conclusion	95
3. Troisième moment : la rédaction de la méthodologie et du rapport final d'évaluation .	95
4. Analyses : le GpEval, une pratique d'évaluation « constructiviste » ?.....	98
5. Ouverture sur des perspectives de progrès	103
6. Appendice - Retour réflexif sur ma posture de chercheur.....	104
5. Conclusion	109
6. Bibliographie du mémoire	113

Introduction générale

Je m'appelle Alban Roblez, âgé de 29 ans, et je suis actuellement en seconde année de master européen de recherche spécialisé en formation d'adultes (MERFA), au CNAM de Paris. Je travaille dans la formation et l'éducation des adultes depuis 2011, dans le cadre des formations volontaires d'animation (le BAFA), après qu'un pair de l'époque m'y est coopté : c'est comme cela que ça fonctionnait. Quelqu'un membre du réseau vous repère, puis vous sollicite directement pour intégrer son équipe de formation. A vous de jouer...

J'ai accepté le jeu. Et depuis lors, je m'épanouis dans un champ professionnel que je constate à chaque fois large, vaste, hétéroclite, animé par des femmes et des hommes assez extraordinaires. Ce parcours de vie, je l'ai réfléchi dans le cadre d'un premier mémoire universitaire réalisé en 2016 pour la dernière année de licence dans les sciences de l'éducation, spécialité « Insertion et Intervention Sociales sur les Territoires », sur l'université Paris XIII. Cette année universitaire, rupture biographique dans ma vie comme dans mon identité, m'aura bouleversée très positivement. Je m'y suis découvert capable d'agir et de raisonner dans le cadre si formel et si bloquant pour moi, durant toute ma carrière d'élève. Mais là aussi, des enseignants, intervenants, et des pairs m'auront fait confiance et donné l'envie d'aller plus loin, d'oser y croire, d'oser faire.

Alors j'ai osé. 2016-17 aura été l'année de première année de master dans la même spécialité que la licence, mais aura surtout été l'année de mes débuts officiels, en tant qu'apprenti-chercheur, dans le champ de l'évaluation. J'alimente avec ce champ d'investigation une relation forte, voire quasi-amoureuse, sans être capable de me l'expliquer. Comme je l'ai rédigé l'année dernière, je suppose que là aussi des experts, professionnels, acteurs ou enseignants m'ont donné le flambeau, l'envie d'y aller et de m'y investir, le tout avec mon champ de vision qui s'élargissait à mesure de mes apprentissages et des rencontres. Oui, pour moi, l'évaluation est un champ ouvrant des portes des possibles, car dès lors que nous travaillons avec ou sur les valeurs, de grands enjeux sont à portée de mains et d'esprits.

« Valeur ». Ce mot, je l'aurai entendu tout au long de ma carrière professionnelle. A l'âge de 15 ans, je commençais à travailler en tant que vigile dans une librairie de village, dans l'Aquitaine. Il fallait être « un homme de valeur » pour assumer une telle responsabilité, selon mes employeurs de l'époque. A 16 ans me voici œuvrant dans un camping nudiste huppé, toujours dans la même région. J'y ai rencontré des individus assumant des valeurs, des visions du monde mises en œuvre directement sous mes yeux : la normalité, la bonne vie, c'était ici la nudité, forme de quotidien émancipateur, de liberté cadrée, face à un monde où se voir nu-e hors des cadres logiques ne va pas de soi. A 17 ans je démarrais ma carrière d'animateur d'enfants, pour les 8 prochaines années. L'éducation populaire, champ d'intervention politique et éducatif historique, m'a bercé tout au long de ses valeurs et principes, à travers les associations fédératives célèbres ou moins connues, ses inventions et héritages philosophiques, cette éducation tout au long de la vie, mais surtout ses femmes et ses hommes, ses enfants, tous forts en valeurs autorevendiquées : « moi, si je suis là, c'est parce que j'ai des valeurs ».

L'éducation populaire, et surtout ses investigateurs, m'ont formés à la volonté de comprendre avant d'expliquer ; m'ont fait comprendre que mon monde ne se résumait pas à ses frontières physiques mais qu'il me fallait toujours être aux aguets des nouveautés, des singularités, chez n'importe qui, n'importe quand, n'importe où, inconditionnellement ; m'ont appris que l'engagement politique ne se résume pas qu'au vote, mais qu'il se fait, il est toujours en cours, que s'investir pour l'autre avec ses valeurs est un acte politique noble ; que la vie n'est pas linéaire, ni le Temps, mais que tout ceci est mouvement, dynamique, fait de connaissances et d'ignorances continues, et qu'il faut s'y préparer, en permanence, faire le deuil d'être omniscient ; que les choses sont paradoxalement très simples, mais terriblement compliquées, et que par conséquent qu'il faut se préserver de tout jugement trop rapide.

Je pourrai continuer cette liste, mais l'intérêt n'est pas d'en dresser une exhaustive ; mais plutôt de rendre compte des situations marquantes de ma vie, et qui fondent aujourd'hui ma propre vision, qui caractérisent mes co-identités : je suis tout à la fois humain, citoyen, étudiant, autoentrepreneur, chercheur, ami, souvenir, formateur, enseignant, parent.

Pour finir cette présentation, je dirai comment j'en suis arrivé à investir pour cette année cette recherche portant sur les pratiques évaluatives émergentes (elles recevront plusieurs dénominations, l'important étant de comprendre qu'elles viennent du terrain, des acteurs de l'organisation). Comme je l'ai exposé, mes recherches dans le champ de l'évaluation ont officiellement démarré l'année universitaire précédente. Il s'agissait pour moi d'articuler la capacité de juger du sujet avec ses propres capacités d'émancipation ; ou dit autrement comment le fait de juger peut-il permettre de mettre le sujet-juge en voie d'émancipation de situations. Ce travail avait deux visages, deux projets : le premier était d'investir mon rapport épistémique à l'évaluation, de commencer à m'appropriier les mots, l'indexicalité de ce champ, pour m'en faire une pensée personnelle ; le second était une autoconfrontation face aux exigences académiques, en vue de faire mûrir mon grand projet personnel : réaliser une thèse dans le cadre d'une recherche, en lien avec mes valeurs historiques, biographiques. Le travail de recherche de cette année(2017-18) continue mes deux projets. Je pense que le premier ne sera jamais terminé, du moins c'est ce que je comprends de la recherche scientifique : ne jamais se regarder comme "terminé", fini, exhaustif, mais toujours en veille, dans le soupçon de sa propre pensée, et dans l'observation voire la participation d'initiatives locales, auprès et avec les autres. Le second trouve ici son moment fort, puisque j'ai l'intention de présenter ma candidature en thèse pour l'année universitaire suivante, équipé de ces recherches dans l'évaluation. Mes échanges et mes lectures me permettent de constater que ce champ est encore là, et demande encore de l'investigation, du temps, de l'engagement ; ce mémoire est une contribution, et une demande d'autorisation. A nous de jouer...

Nous nous tiendrons désormais à employer « nous » pour tout contenu propre à la recherche, à la rédaction académique de ce mémoire. « Je » pourra être employé, dès lors que seule notre parole, ou perception, sont convoquées, sans appui scientifique ou empirique.

1. Présentation de la recherche

Ce mémoire rend compte d'une recherche située dans un secteur hospitalier socio-professionnel dans la région de l'Oise qui s'est déroulée pendant 10 mois (de juillet 2017 à mai 2018). La recherche porte sur **les pratiques et activités d'évaluation réalisées « hors de clous » institués**, c'est-à-dire en-dehors de tous les outils ou de toutes les obligations imposées par les institutions – hospitalière, départementale, étatique – ou par les habitudes du métier, faisant institutions dans une autre perspective.

Nous avons fait le choix de partir dans une analyse épistémologique de l'évaluation et de ses acteurs. Ce travail fait poursuite d'un précédent, dans le cadre de notre mémoire de fin d'année de première année de master (Roblez, 2017). Selon nous, il est inconcevable de chercher dans le champ de l'évaluation sans positionnement épistémologique, à cause de la polysémie que ce terme et ses vocables évoque, de ses représentations sociales, et des multiples littératures portant dessus. L'évaluation ne fait pas consensus, ni dans ses terminologies comme ses significations, ni dans ses usages comme ses finalités. Chercher dans l'évaluation, nous le constatons de plus en plus, revient à travailler dans la controverse, le conflit, la tension. Ce travail prospectif nous permet de rendre compte par conséquent des liens étroits qu'il y a entre le sens et les usages de l'évaluation, et de son contexte d'exercice et d'émergence. Nous terminons cette partie par une terminologie située, pour cette recherche, en introduisant la pratique d'évaluation émergente pour identifier ces pratiques qui se font en-dehors de toutes démarches instituées.

Les apports de cette année de master ont permis de progresser dans notre détermination et notre positionnement épistémologique de l'évaluation. Bien que parti, pour la caractérisation, du mémoire de 2017, nous renforçons certains aspects lacunaires ou peu travaillés, notamment le rapport au sujet évaluant – ce que nous nommons l'évaluateur – ou la structuration de l'évaluation à proprement parler, en lien avec les théories et les pratiques. Nous avons pu requestionner notre production en ressortant une terminologie, propre aux démarches d'évaluations sortant des cadres verticaux et/ou institués : c'est ce que nous nommerons par l'évaluation énovante. Par ce dernier mot, il faut entendre un qualifiant d'une dynamique « [stratégique] de changement émergent. Rappelons que l'énovation constitue une démarche de changement basée sur l'émergence de transformations par la prise en compte des pratiques en place » (Gélinas et Fortin, *in* Demailly, 2001, p.135). Ainsi 2017 aura été l'année centrée sur les capacités d'émancipation des sujets individuels par le fait d'évaluer les objets d'émancipation singuliers ; cette année est orientée sur les sujets-acteurs d'un terrain coopératif, mus par la volonté d'apprendre à évaluer et interroger le vécu d'un projet commun. Ce travail théorique sera présenté après avoir contextualisé le contexte et le terrain de la recherche.

Sur le terrain, nous avons œuvré en qualité d'accompagnateur-expert en méthode : c'est comme cela que nous avons été présenté, introduit par l'entrée « chercheur ». L'origine de cette recherche vient d'une commande produite par les deux partenaires institutionnels d'un projet collaboratif, le Groupe d'Appui à l'Insertion Professionnelle (GAIP) : l'Unité de Préparation et de Suivi de la Réinsertion (UPSR) – correspondant au secteur hospitalier socio-professionnel – du Centre Hospitalier Interdépartemental (CHI) de Clermont-de-l'Oise

(60) et l'association Graines de Pays, porteuse du projet. La présente présentation recevra plus de détails et d'approfondissement en première partie de notre mémoire, afin de contextualiser la recherche.

Présentation du projet dans lequel s'inclue la recherche

Le public de l'UPSR consiste en des personnes en situation d'handicap mentale, ou en position de fragilité sociale ou psychologique. Les diagnostics sont toujours et exclusivement médicaux. Par conséquent, ce ne sont pas les sujets qui s'autodiagnostiquent eux-mêmes, mais un professionnel de santé mentale, qui va orienter le sujet vers l'UPSR dès lors que ce dernier est dans une optique de (ré)insertion dans la vie active et professionnelle. Par « orientation », il faut entendre « invitation à aller vers » ; en effet, le sujet n'est pas contraint par le professionnel de santé, ni par un professionnel de l'UPSR. Il vient de son propre chef. Nous avons rencontré en tout 14 « participants », nom générique pour désigner les sujets intégrant le dispositif global de suivi, animé dans le cadre d'un appel à projet par l'UPSR et les animatrices de Graines de Pays. La spécificité du projet est une « participation active » considérée comme objectif et comme but du projet, en direction de tous les participants. Ce dernier n'est pas « au centre de la table », mais « autour, assis à côté des professionnels ». Ainsi les participants sont accompagnés dans leur *agency*¹ pour leur projet d'insertion professionnelle, but du projet global.

L'UPSR a fait appel, par réseau interposé, à la directrice de l'association Graines de Pays pour accompagner et installer des initiatives – éducatives et socio-professionnelles – complémentaires aux actions portées par ses salariés, les Assistants Socio-Educatifs (ASE). A l'époque, au nombre de deux, ces derniers ne possédaient pas les moyens (temporels, financiers et humains) ni les méthodes pour travailler les aspects collectifs dans l'accompagnement des personnes suivies par les ASE. Ce projet vise aussi l'élargissement des réseaux de structures employeuses pour élargir à son tour les réseaux des personnes accompagnées et les possibilités d'employabilités futures. Enfin, par sa nature et son projet associatif, Graines de Pays amène une dimension d'ouverture politique sur le monde du handicap et de l'institution hospitalière, ainsi que sur les pratiques professionnelles privilégiant la part active des bénéficiaires. Cela signifie que Graines de Pays revendique une approche inspirée par les courants d'éducation populaire et d'*empowerment*, signature de sa démarche de travail globale.

Le partenariat s'est cristallisé dans le cadre d'un appel à projet formalisé au début de l'année 2016 et déposé au principal financeur du projet, à savoir le Comité national Coordination Action Handicap (CCAH), pour un démarrage courant juin 2016. Un an plus tard, il s'agissait d'imaginer les modalités d'évaluation de ce projet, dans une perspective

- Normative : qu'est-ce qui a été mis en œuvre et comment ?
- De reproduction : comment un tel projet peut-il se mettre en œuvre ailleurs, et comment communiquer dessus ?

¹ Roquet, 2010, p.87 : « [...] l'intentionnalité ou la capacité d'agir (*agency* en anglais) [exprime] la capacité des individus à être ou à devenir acteur de leur vie, de ne pas subir passivement les influences du contexte social, familial, et au contraire, d'effectuer des choix et d'accepter des compromis relativement aux différentes alternatives qui s'ouvrent. »

- Qualitative : quelle plus-value par ce projet, pour le public/l'institution/les professionnels ?

Le laboratoire Experice de l'université Paris XIII avait été sollicité par la direction de Graines de Pays pour coordonner la partie évaluation et animation d'une « recherche dans l'action » pour citer le document de projet. C'est ici que nous intervenons. Nos travaux de l'année universitaire précédente et notre parcours professionnel dans l'éducation populaire et l'animation en milieu hospitalier a fait qu'à notre tour nous avons été sollicité pour représenter Experice dans ce projet. Ainsi nous travaillons au titre d'étudiant-chercheur, sous l'égide d'un maître de conférences de Paris XIII (C. Blanchard), pour accompagner les membres du projet dans leur démarche d'évaluation.

Ainsi dans un premier temps, nous rédigeons un portrait ethnographique du terrain de recherche, selon une méthodologie d'écriture inspirée par l'ouvrage de Coulon (2007), en abordant les « concepts-clés » (pp.23-43) de l'ethnométhodologie : quelles « pratiques » sont à l'œuvre ? Quelle est et comment s'opère « l'indexicalité » dans cet endroit ? Quelles « réflexivités » d'acteurs ? quel état des lieux de « *l'accountability* » ? et enfin qui sont et comment sont les « membres » de ce terrain ? Ces précisions méthodologiques recevront précisions et présentations en quatrième partie. L'ethnométhodologie s'est imposée à nous pour plusieurs raisons : 1. le lien au terrain de recherche et la place prédominante qu'elle donne aux acteurs et réalités du lieu, et 2. l'attention inductive incluse dans cette démarche : c'est le terrain qui parle : au chercheur d'être interprète. Ainsi le chapitre ethnométhodologique amènera à formuler la problématique, ancrée, de cette recherche.

Dans un deuxième temps nous nous positionnerons quant à l'évaluation, à partir de littératures et d'un développement situé, dans le cadre de ce mémoire et nos avancés. Cette structure permettra de faire émerger la question de recherche principale à partir d'un modèle d'évaluation référencé.

Nous présenterons notre armature méthodologique pour donner à lire comment nous nous y sommes pris pour animer, et rédiger cette recherche. Notre volonté est d'être le plus clair et exhaustif possible, de façon à traduire nos intentions, et à faciliter la remonté des présents résultats.

Nous porterons notre analyse sur une pratique d'évaluation qui se sera construite en situation, avec les acteurs du projet GAIP. Pour ce faire, notre approche sera ethnométhodologique, à visée didactique professionnelle : donner à voir comment nous nous y sommes pris, et en développant quels apprentissages

2. Mots personnels et généraux

Se pose ici deux états du problème : celui de l'évaluation, dans son champ de recherche et de pratiques ; et celui des pratiques émancipées de celles instituées mais génératrices de qualité de productivité. « Mais » parce que par absence de publicité, de savoir-faire et de connaissances, ces initiatives (locales d'abord) passent à l'as, dans l'oubli des autres plans plus larges ; tout au plus les sujets concernés par la pratique la vivent, mais ne la modélisent pas, ou ne la communiquent ou traduisent pas en Savoir, gardant ainsi les connaissances

établies en mémoire des sujets. Ainsi des pratiques se perdent et s'effacent dans les vécus, et seules les traces de leurs passages persistent comme des fossiles archéologiques.

Or, dans une époque où la responsabilisation individuelle devient injonctive – les politiques publiques actuelles *d'hubérisation* des biens et des pratiques, les réformes des services publics et la récupération par des services privés des prestations publiques – dans une période de crise des valeurs, du politique et des projets – le sécuritarisme d'état et micro-social, les ruptures identitaires intergénérationnelles, les défiances aux politiques, les plusieurs vies en Une, les « trop-pleins » d'informations, les « *fake-news* », les contre-pouvoirs des médias interrogés, le désengagement politique, les creusets de valeurs individualistes/collectives... - la question des valeurs – tout autant du comment l'attribuer que comment l'identifier et comment l'utiliser pour – et des "agirs légitimes" se pose : faut-il des compétences et des connaissances précises et reconnues pour évaluer et agir ? Et comment agir : seul, avec d'autres, mais sur quels critères, dans quels buts, dans quels espaces ?

Pour ce qui est de l'évaluation, le problème (pour nous) vient plus des multiples et différentes terminologies, logiques et épistémologies en lecture : que et comment comprenons-nous l'évaluation, et quelle position pouvons-nous prendre face à tout cela ? Comment ne pas tomber dans la caricature, ou dans le déni de travaux, d'auteurs, tout en avançant dans nos propres intuitions, nos propres compréhensions, observations et conclusions d'étapes ? Nous comprenons (peut-être à tort) qu'il faut avancer doucement dans cette démarche, c'est-à-dire en prenant notre temps et en laissant les expériences vécues ou rapportées venir interroger nos lectures et nos compréhensions théoriques. Que la compréhension se fait aussi en osant proposer une vision, en construisant une rhétorique argumentée par des références variées, parfois opposées, mais toujours liées – pour ce qui de l'évaluation – à des expériences, à des faits observables. D'où à nouveau le Temps, à prendre et à donner, à ce champ d'investigation.

3. Questionnements

Nous sommes partis des questions de recherches suivantes :

- comment les sujets *de tel endroit*² élaborent-ils leurs pratiques d'évaluation ?
- comment dépassent-ils les modalités instituées d'évaluation pour composer les leurs ?

Ces questions viennent de réflexions personnelles, suite aux observations que nous faisons sur nos différents lieux de profession depuis que nous travaillons. Nous avons constaté que parler d'évaluation revenait souvent à des réflexions ou des attaques clairement dirigées contre cette dernière, ou à des visions différentes selon qui en parlait. Il y avait beau avoir des modalités installées, voire imposées, les acteurs remaniaient toujours ces dernières dans leurs intérêts, ou leur vision. Même lorsqu'il s'agissait d'être apprenant, et ainsi évalué de façon tout à fait systématique – par exemple en observation de pratique professionnelle

² « De tel endroit » signifie que les environnements dans lesquels se font des pratiques d'évaluation caractérisent ces dernières. Que les lieux, singuliers, impliquent des pratiques à aborder de façon elles-mêmes singulières. Notre question est d'abord partie d'interrogations générales, en réfléchissant aux liens entre le contexte et l'évaluation.

pour la formation d'animateur professionnel, à partir d'un référentiel d'état – nous nous apercevions que les utilisations de ces référentiels différaient selon qui les utilisent, comment la situation évaluative s'était déroulée, et d'autres facteurs. Tôt déjà nos interrogations sur l'évaluation ont démarré, notamment en ce qui concernait les parts d'objectivité et de subjectivité (discours récurrent observé dans les conversations sur l'évaluation) et par conséquent de justesse du jugement. Mais plutôt que de nous orienter sur des questions de vérifications de cette justesse – question déjà travaillée dans beaucoup de nos lectures – nous avons opté pour les appropriations des sujets, car cela révèle une capacité d'*agency* qui nous intéresse, en lien avec nos valeurs et notre vision des choses, à savoir que tout le monde peut agir et que tout le monde juge.

Les questions de recherche interrogent à la fois la vision et les représentations de l'évaluation, une critique sous-jacente que l'ancrage théorique viendra porter et assumer, pour proposer un paradigme méthodologique vertical vers l'horizontal de l'évaluation : les dispositifs – *ce qui fait structure* – de l'évaluation sont construits à mesure des avancées, des surprises et événements du projet, en se basant sur la convergence et le conflit des intentions, des valeurs, pour la transposition en modalités d'évaluation « parlantes » aux acteurs, « venant d'eux-mêmes », les concernant directement et agis par eux. Une sorte de pouvoir d'agir de et par l'évaluation dans l'organisation, en impliquant l'ensemble des individus concernés par le projet. Pour une précision sémantique, par modalités nous entendons les démarches (c'est-à-dire les intentions explicitées, la réponse au « que veux-je »), les méthodes (c'est-à-dire la mise en mouvement, l'agir de l'intention, la réponse au « que fais-je » et « pourquoi ») et les outils (les manifestations de la méthode, ses incarnations factuelles et physiques relevant du pourquoi je fais cela ; c'est la réponse au « comment » et « avec quoi ») de la chose concernée, ici de l'évaluation. C'est la mise en opération, en action, du concept. La formalisation d'une méthode et de ses outils fonde un dispositif d'évaluation.

Après avoir observé un niveau très micro, voire singulier, dans les capacités de juger des sujets (*cf.* Roblez, 2017), nous souhaitons nous orienter sur un niveau plus grand et plus interactif. L'opportunité de travailler avec les acteurs du projet de l'UPSR et de Graines de Pays fut une vraie chance pour nous.

Fort des éléments en présence dans le cadre du projet GAIP et nos questions de recherche, nous avons formulé la problématique suivante :

« A partir des réalités – différentes – des sujets, quelles pratiques d'évaluations sont à développer pour faire collaborer et participer l'ensemble des acteurs dans une perspective de progrès ? »

Par « acteurs » il faut entendre les acteurs professionnels comme les participants du projet.

I. Contexte de la recherche

Dans la présente partie nous présenterons le lieu où s'est déroulée la recherche, décrite et analysée dans le cadre de ce mémoire de fin d'année. Désormais, parler du terrain de recherche revient à parler du site principal sur lequel s'est déroulée cette recherche, à savoir le service du Centre Hospitalier Interdépartemental (CHI) intitulé l'Unité de Préparation et de Suivi de la Réinsertion (UPSR). Toutes les actions de recherche – observations, entretiens, recherche collaborative, analyses – se sont déroulées là-bas, sauf les deux entretiens individuels avec les membres de l'équipe de l'association Graines de Pays (*cf.* Annexes, pièce IV).

Travailler sur la description, l'enquête, de et dans ce dernier nous permettra de faire émerger différentes informations caractéristiques, pour permettre de rendre compte de ce qu'il s'y passe, qui en fait partie, comment ce terrain se constitue-t-il ; et aboutir sur la problématique centrale de notre recherche.

La méthode d'enquête et de rédaction est plus amplement décrite et précisée dans le chapitre 3 du présent mémoire, en Méthodologie. Pour ici, nous la résumons par le terme d'ethnométhodologie, en nous aidant de l'ouvrage de Coulon (2007). Ainsi différents angles du terrain seront décrits, abordés, de façon à rendre compte du terrain et de ses acteurs. Ce qui nous permet de dresser un plan.

Dans un *premier temps* nous présenterons le lieu de la recherche dans une approche descriptive et scénographique. Puis nous récapitulerons le projet GAIP dans lequel s'est inscrite la présente recherche, de façon générale. Dans un *troisième temps* nous nous orienterons plus sur l'angle de l'évaluation dans le cadre de ce projet, afin de faire émerger le projet de recherche situé. Dans un *quatrième temps* nous reviendrons sur les acteurs du projet en en dressant un bref profil ; pour ensuite dresser l'état des représentations de ces derniers sur l'évaluation. A partir de ces informations contextuelles, nous fonderons une problématique sur laquelle portera notre actuelle recherche et son rapport.

1. Introduction sur le site

Lorsque nous rentrons par l'entrée principale du CHI de "Clermont" (60), nous sommes face à un grand boulevard nous invitant, selon notre moyen de locomotion, soit à continuer tout droit notre route, direction le cœur du Centre et ses multiples bâtiments et services spécialisés, soit à bifurquer de suite sur la gauche et emprunter un couloir d'une taille suffisante pour permettre à une voiture de l'emprunter, direction l'UPSR. Les bâtiments entourant le couloir sont d'une couleur pâle, presque évanescence, flirtant entre le gris, le blanc et les effets du temps sur la peinture et le matériau. Des petits panneaux vous indiquent le chemin à suivre, court, moins d'une minute à pied dès lors que vous avez pris la direction, pour vous rendre vers l'accueil de l'UPSR.

Se diriger vers l'accueil, qui est située au bout du chemin, c'est marcher le long du bâtiment de l'UPSR situé à gauche. L'Unité est concentrée dans un bâtiment unique, si on ne compte pas le bureau des deux cadres de l'Unité, longitudinal. Sur la même longueur se trouve, dans le bâtiment, le couloir principal liant les différentes salles du bâtiment. Avec ses fenêtres, nous pouvons ainsi croiser les visages des personnes y évoluant. Trois portes se matérialisent, toutes trois conduisant à un endroit-clé du bâtiment : la salle d'animation, l'espace cuisine/café et l'accueil. La petite marche nous conduit sur un parking privatif, situé à droite, pour l'équipe des professionnels de l'Unité et les collaborateurs. De petite taille, il ne peut accueillir toutes les autos ; les "participants" ou "patients" du projet GAIP (Groupe d'Appui à l'Insertion Professionnelle) sont pour la plupart (sauf les premiers arrivés) obligés de se garer sur le grand parking public situé en-dehors du CHI, devant l'entrée principale. Sur le parking privé nous pouvons rencontrer différents acteurs fumant leur cigarette et en conversation, ou encore un acteur téléphonant. Cet espace est un lieu-clé, représentant le sas des "participants" et de K, l'animatrice du GAIP. Ainsi observer qu'il y ait quelqu'un dans cet espace signifie quelque chose des activités en cours dans l'UPSR. Nous y reviendrons plus précisément dans les « pratiques ». Le couloir extérieur a peu de verdure, hormis le gazon entourant le parking privé et les arbres devinables de l'autre côté d'un muret séparant cet espace et un autre, inconnu, du CHI. Un dernier constat quant au bâtiment vu de l'extérieur nous permet de voir qu'il est comme fusionné à un autre, appartenant à un autre service, dont les rideaux et fenêtres ont toujours été en notre présence fermés ou baissés. Par ailleurs, personne ne semble y prêter attention. Notre marche nous amène face à la porte de l'accueil. Les horaires de fonctionnement et d'accueil de l'Unité y sont affichées, et un cendrier improvisé dans une grande boîte de conserve tient lieu. Selon notre heure d'arrivée, des gamelles et de la nourriture pour chat se trouvent à côté, avec leurs invités généralement.

Rentrant dans la salle d'accueil, nous faisons face à un bureau de secrétariat : un ordinateur, des documents ou papiers à côté, de la place face à la chaise installée pour l'individu accueilli, un téléphone fixe. La place de C, la secrétaire, lui permet de faire face aux entrants comme de les deviner à travers la porte ou les fenêtres donnant sur le parking privé. Une armoire imposante, toujours ouverte, montre l'emplacement des dossiers avec des classements alphabétiques, sur la droite. La salle est éclairée, puisque des fenêtres de grandes tailles se trouvent des deux côtés de la longueur. Des sièges d'attente sont disposés de suite sur la droite, en entrant dans la salle ; et un espace d'affichage vient rappeler que nous sommes dans un hôpital, du moins un lieu de soin avec des réglementations et des missions déterminées, au-dessus d'une imposante imprimante. En effet tout l'espace d'affichage est approprié par des notions d'hygiène et de sécurité, les dernières informations de l'Etat quant aux gestes à accomplir pour les maladies bactériennes, les textes de lois sur le droit de l'usager et les devoirs de la fonction publique hospitalière, et les règlements intérieurs au service et au Centre. L'espace d'affichage se situe à gauche, au côté d'une porte (toujours ouverte depuis que nous nous y rendons) donnant sur le couloir principal du bâtiment, longeant ce dernier dans la longueur, et permettant d'accéder aux espaces de

travail de l'UPSR. Cet affichage est là comme pour symboliser le passage entre le monde extérieur – celui hors de l'hôpital – et celui de l'Unité : prendre cette porte, c'est rentrer dans un endroit "spécial".

Sitôt la porte passée se trouve sur la droite une première entrée dans une salle ayant plusieurs utilités, comme polyvalente. Elle est tout autant le bureau de travail de L, la psychologue du service, qu'un lieu de réception et de travail avec les "patients", qu'un lieu de réunion (c'est ici où nous avons fait la plupart des réunions institutionnelles avec tous les acteurs professionnels du projet) et qu'un lieu de convivialité ou de prise de repas. Par cette première entrée, nous tombons sur le bureau, sur la largeur de la salle, de L. Un ordinateur et des documents avec le logo du CHI et/ou de l'UPSR sont disposés aux côtés, et un téléphone fixe aussi. Le siège de L est disposé de telle façon qu'il tourne le dos aux entrants par cette porte, faisant face à l'écran de l'ordinateur. Lorsque nous rentrons dans la salle, des tables de deux personnes sont fusionnées les uns aux autres pour former un carré au milieu de l'endroit. Différentes sortes de chaises ou d'assises sont disposées autour. Et bien qu'elle ne soit pas très large, les espaces entre l'assise et le mur sont suffisants pour laisser passer facilement une personne. D'un côté du mur se trouvent deux fenêtres, les chauffages et un espace d'affichage pas utilisé (du moins en notre présence). De l'autre côté se trouve un calendrier avec les états de présences et de vacances des professionnels de l'Unité, sur un support grand format. Enfin, à l'opposé du bureau de L se trouvent des tables et chaises empilées, comme pour pouvoir agrandir ou stocker les éléments constitutifs de la table centrale. Une seconde entrée/sortie leur fait face, dans la longueur du mur de la première. Les deux portes sont rarement fermées, comme pour inviter au passage et à la venue. Par ailleurs, étant donné qu'il n'y a pas de fenêtres sur le mur latéral longeant le couloir, c'est le seul moyen de voir qui y marche et qui s'y trouve. En réunion il n'est pas rare que la porte donnant sur les chaises et tables empilées soit fermées (jamais à clef) et l'autre entr'ouverte, voire ouverte. Plus d'une fois C, lorsqu'elle ne participait pas à la réunion, est venue solliciter un professionnel de l'Unité pour un "patient" le demandant au téléphone ou une information administrative pour le Centre, par exemple. Ainsi cette salle polyvalente sert elle-aussi d'intermédiaire, quoique plus inscrite dans le monde hospitalier ; ne serait-ce qu'avec le bureau de la psychologue. C'est en continuant notre avancée dans le couloir en longueur que nous approchons les lieux des principales activités de l'UPSR.

Sortir de la salle polyvalente ou continuer le long du couloir nous amène sur la deuxième porte donnant sur le parking privé et le "coin café". Cet espace est comme un renforcement dans le bâtiment, donnant l'impression qu'il y a comme un creux entre deux salles. Ici sont mis à disposition pour les professionnels (de l'UPSR comme de l'extérieur) des équipements ménagers pour se sustenter : micro-onde, frigidaire, couverts et placard pour stocker les denrées. Un évier et une table terminent le portrait de l'endroit. Cet espace n'est utilisé que pour les moments de repas ou de "pauses" par les professionnels seuls ; les "participants" / "patients" disposent de leur propre matériel à boisson. Les micro-ondes cependant peuvent être utilisés par ces derniers. Deux sièges d'attente de même consistance que dans la salle

d'accueil sont disposés côte à côte face au renforcement, dans le couloir. Pour autant, nous n'avons jamais observé quiconque s'y installer, à part nous-même. Par conséquent il s'agit plus d'un lieu où l'on vient prélever, déposer, utiliser quelque chose que pour s'y détendre, ou consommer. Les repas sont pris en salle polyvalente ou à l'extérieur ; les boissons généralement dans l'activité du moment du consommateur. Par ailleurs, peu de conversations ont pu être observées en cet endroit ; les seules surprises ou tenues tournant autour de l'utilisation de l'espace et de ses objets. La vaisselle est individuelle : chaque acteur a son propre jeu (voire plusieurs), et avec le temps des effets personnels se sont accumulés, tandis que leurs propriétaires ne sont plus sur le site. Le nettoyage de l'espace et des objets est exécuté par l'intéressé-e salissant ou usant de : ainsi avons-nous pu observer plusieurs fois des tâches de graisse ou d'aliments sur la table ou dans l'évier, des couverts entassés la veille, mais plus rien le lendemain. Le rythme de l'activité vaisselle est singulier et individualisé. La nature renforcée de l'endroit fait que ce petit "coin cuisine" ne dispose pas de sortie ou d'entrée. Ainsi tout individu peut s'y arrêter ou le dépasser pour aller d'un espace à un autre.

Juste à côté, dans la continuité du couloir, deux sanitaires dont un pour personne en situation d'handicap sont disposés, avec un lavabo et de quoi se laver les mains, plus un rappel de "norme d'hygiène et de sécurité" pour les mains "nettoyées".

En continuant le long du couloir nous trouvons les deux salles de travail des Assistants Socio-Educatifs (ASE), l'équipe "technicienne" de l'UPSR. La première salle est composée de deux bureaux, pour E et T, bien que cette salle ne soit pas différente en termes de superficie (à vue d'œil) que l'autre. Une fois dans la salle les deux bureaux collés l'un vers l'autre se font faces et se concentrent sur la droite de la salle, soit la partie la plus large de l'espace. Un mince couloir relie la porte au mur d'en face, permettant à T de rejoindre son bureau. Deux postes d'ordinateur et différents documents décrivent les deux bureaux, avec un seul téléphone fixe sur le bureau de E. Dans le mince couloir se trouvent deux chaises pour pouvoir recevoir quelqu'un, "en rendez-vous". La luminosité est dépendante de la seule fenêtre disposée derrière le dossier de T et la porte, ouverte ou fermée, selon l'activité. Les éléments au mur sont de l'ordre organisationnel ; rien de personnel n'est accroché ou visible, hormis les vêtements ou les outils de la vie quotidienne. La seconde salle de travail est occupée par E seule. La disposition du bureau et de l'espace fait qu'il est disposé sur la gauche, en biais, comme pour permettre en espace plus large pour la personne reçue. Les mêmes équipements que pour T et E se retrouvent sur le bureau : un poste d'ordinateur, des documents et un téléphone fixe en visualisation. Là aussi une fenêtre se trouve dans le dos de E. Une chaise est disposée face à elle, de l'autre côté du bureau, comme pour recevoir quelqu'un. Un mur creux sépare les deux salles de travail.

De nouveau dans le couloir pour nous diriger vers son bout, dos à la salle d'accueil de l'autre bout, nous pouvons croiser des affiches de rappel des "règles" et "normes de sécurité", ou des articles de presse faisant état d'initiatives de membres de l'UPSR ou d'actions en lien avec l'insertion professionnelle ou le handicap mental. Des publicités d'anciennes initiatives

animées par l'équipe dirigeante de l'UPSR sont affichées. Arriver au bout du couloir, c'est arriver au seuil de la salle d'animation, dernier endroit de l'UPSR.

Ce local ne ressemble à aucune autre salle du bâtiment, sur plusieurs aspects. C'est la plus grande salle (légèrement plus longue que la salle d'accueil), les murs sont assortis de créations des "participants" ou d'informations d'organisations pour les GAIP à venir ou d'autres animations. En rentrant, de suite à droite, sur le long de la largeur se trouvent cinq postes d'ordinateur alignés. En continuant la rotation du regard nous pouvons observer une grande carte du département de la Picardie avec plusieurs couleurs et indications : ce sont les localisations respectives des "participants", avec pour chacun une punaise murale, son prénom et une ficelle reliant la punaise à un point concentrique : le CHI/l'UPSR/la salle d'animation. En continuant le tour de regard, le "coin café/thé" est visible avec ses équipements. C'est aux "participants" d'entretenir l'espace, à leur gré. Le mur du fond est plus vide que les autres, ce sont ici que les informations organisationnelles sont affichées, ou que des affaires sont entreposées, telles que deux paperboards, des dossiers, du matériel de bricolage ou les effets personnels de K, l'animatrice du GAIP. En terminant le circuit du regard nous apercevons la troisième et dernière porte donnant sur le parking privé, ouverte ou fermée selon les horaires de fonctionnement des GAIP. Au milieu du grand espace se trouve des tables dont les modes d'installation diffèrent, en fonction des activités et du nombre de "participants". Bien que tous les formats aient en commun de privilégier la vue de tous sur tous (ainsi en rosace ou en rectangle sont les deux formes les plus observées). Les murs sont décorés jusqu'en hauteur, et les productions affichées augmentent au fur et à mesure du projet. L'espace est "celui des participants", aussi trouve-t-on des "règles de vie" rédigées par ces derniers ou différents effets personnels. Le local est occupé par les deux Groupes, lors des regroupements (les mardis, mercredis et jeudis), puis peut l'être pour d'ordre raison, par les professionnels. C'est dans cet espace que nous avons opéré les Groupes d'évaluation par exemple. La porte de sortie débouche sur l'extérieur, un petit escalier, et un cendrier improvisé là aussi dans une boîte de conserve. Ce petit escalier est souvent occupé par les fumeurs des GAIP, à commencer par K. Il débouche sur le lieu-clé du début, entre le parking privé et la porte donnant sur la salle d'animation. Systématiquement il y a conversations, interactions entre les individus. La salle d'animation vient conclure la topographie du bâtiment de l'UPSR.

2. Le projet dans lequel s'inscrit la recherche : le projet GAIP

Pour traiter dans cette partie du projet subordonnant notre recherche, nous utiliserons les documents officiels d'appels à projet AGIRC et ARRCO de 2016, le principal compte-rendu des Comités de pilotage (ces deux documents se trouvent en Annexes, pièces I, II et III), les conversations entretenus tout au long de la recherche et notre propre compréhension.

Comme premier élément de compréhension et pour élucider le contexte de la recherche, il faut savoir que cette dernière s'inscrit dans un projet qui a démarré avant : par conséquent, nous n'avons intégré l'équipe du projet qu'à partir de septembre 2017, première réunion

institutionnelle où nous avons été présenté aux autres « membres »³ de l'équipe. Ainsi il y a deux temporalités dans notre discours : celle du projet que nous nommerons "GAIP", conçu entre juin 2016 et mai 2017 et animé depuis juin 2017 sur le CHI ; et celle de la recherche, commencée en septembre 2017 par notre introduction au sein de l'équipe.

Originellement le projet se nomme « Accompagner les personnes en situation de handicap psychique vers l'emploi » et est porté par l'association Graines de pays pour différentes raisons :

- D'opportunité, dans le sens où c'est l'une des cadres supérieures, ayant connaissance de l'association, qui a informé la direction de cette ouverture économique et professionnelle ;
- Stratégique, parce que le CHI ou l'UPSR ne pouvaient répondre aux appels d'offre publics ;
- Formatives puisque différents professionnels et types de métiers se retrouvent à collaborer pour l'accompagnement d'un même public ;
- De progrès, car les ASE soulevaient déjà, avant l'appel d'offre, la nécessité de compléter leurs propres apports et pratiques par des modalités collectives et différentes.

Le projet prend place dans un environnement où l'accompagnement de personnes en situation d'handicap psychique se fait déjà. Il serait par conséquent un plus, complémentaire de l'existant pour les professionnels en présence, et une nouvelle opportunité professionnelle pour les autres.

Le projet a démarré en juin 2017 et est prévu de se terminer en juillet 2018, avec reconduction possible sur la base « d'intentions partagées » (Compte-rendu du premier Comité de pilotage, juillet 2017) :

« Ce projet partagé a pu naître car il repose sur des valeurs communes portées par l'association Graines de Pays et l'U.P.S.R., à savoir :

- Confirmer l'inscription dans une démarche de démocratie sanitaire (participants du G.A.I.P, élus par leurs pairs, intégrés au Comité de Pilotage),
- Renforcer le passage du cure (soin) au care (prendre soin) : le renforcement de cette dimension avec l'arrivée de Graines de Pays,

³ Un « membre », en ethnométhodologie, est un terme qui « réfère non pas à l'appartenance sociale mais à la maîtrise du langage naturel » (Coulon, 2007, p.40) de l'endroit. « Devenir membre, c'est s'affilier à un groupe, à une institution, ce qui requiert la maîtrise progressive du langage institutionnel commun. » dira l'auteur (p.41) pour finalement définir « membre » comme « une personne dotée d'un ensemble de procédures, de méthodes, d'activités, de savoir-faire, qui la rendent capable d'inventer des dispositifs d'adaptation pour donner sens au monde qui l'entoure. » (p.42)

Il s'agit donc d'un individu qui s'approprie le langage usité dans le lieu que les membres habitent et qui s'inscrit dans les modes de fonctionnement habituels, "normaux" pour les membres, et qui a la sensation de comprendre le « monde qui l'entoure ».

- Elargir et partager nos réseaux en intégrant/invitant des entreprises, des associations en fonction des projets de chaque participant,
- Capitaliser et communiquer sur nos retours d'expériences de terrain : c'est de l'évaluation participative, peu fréquente, avec l'ensemble des acteurs (participants GAIP) autour de la table. »

Pour mieux présenter la relation partenariale et les objectifs du projet *en direction du public-cible*, nous citons une partie de la réponse à l'appel à projet :

« Les actions du présent projet visent l'accès, le maintien, et la promotion dans l'emploi des personnes en situation de handicap psychique.

Par une démarche pédagogique innovante, elles favoriseront la participation active du bénéficiaire (acteur de son projet de vie), l'élargissement de son réseau et l'inscription dans une démarche de formation tout au long de la vie.

Elles s'inscrivent dans la continuité et en articulation avec le travail engagé par l'Unité de Préparation et de Suivi de la Réinsertion (UPSR) depuis 1991, un travail centré sur des accompagnements individuels autour de l'insertion socio-professionnelle des personnes présentant des troubles psychiques ; cette orientation pouvant intervenir à des stades très différents de la prise en charge par les équipes pluridisciplinaires spécialisées : pendant le temps de l'hospitalisation ou le suivi par une structure externe de type CMP [Centre Médico-Psychologique]/ CATTP [Centre d'Activité Thérapeutique à Temps Partiel, qui est une structure de soins faisant partie d'un dispositif de santé mentale mis à disposition de la population, par sectorisation] ou encore lors de la consultation externe avec le médecin psychiatre.

L'UPSR est une structure originale qui se situe à l'interface entre le sanitaire et le social, conférant ainsi au projet d'insertion une place spécifique dans le projet de soins.

Ainsi, pour l'UPSR, le travail de partenariat avec Graines de Pays aura pour vocation de compléter son dispositif d'accompagnement en offrant des espaces collectifs pour les participants (patients), et de renforcer le partenariat avec le tissu économique et associatif local. » (Graines de pays, *Dossier de présentation du projet, Appel à projet AGIRC et ARRCO*, 2016, p.2)

Ce « travail de partenariat » se traduit alors en deux dispositifs : 1. L'installation d'un nouveau mode d'activité et d'accompagnement au sein de l'UPSR, se nommant le Groupe d'Appui à l'Insertion Professionnel « GAIP », animé par K de l'association Graines de pays et 2. La coordination générale des partenaires par E, directrice de la même association, sur la base de réunions mensuelles – les Comités de suivi – et trimestrielles – les Comités de pilotage.

Les GAIP prennent place⁴ sur deux demi-journées fixes par « Groupes de participants » : les mardis après-midi, le mercredi toute la journée séparée en deux, et les jeudis matins. Ils se déroulent en salle d'activité, sauf exceptions et sorties.

En direction des professionnels-partenaires du projet, il s'agit de travailler à une « complémentarité » et à une ingénierie et ouverture scientifique. Ainsi la suite du projet dit

« Par ailleurs, Graines de Pays et l'UPSR, au-delà de l'accompagnement des publics, partage un objectif commun, celui, à travers ce projet expérimental et innovant par un partenariat entre associatif et domaine sanitaire, de coconstruire, avec l'ensemble des contributeurs de l'écosystème, dont les participants (patients), des critères/marqueurs d'évaluation permettant de mesurer plus globalement les impacts des actions engagées sur les publics, les professionnels et les organisations.

En ce sens, nous nous inscrivons dans une démarche de RECHERCHE dans l'ACTION visant l'essaimage du projet à l'échelle régionale (Nord/Pas de Calais – Picardie), voire nationale. » (*Ibid.* p.3)

Ainsi le projet porte sur trois orientations :

- En direction des publics accompagnés par l'UPSR sur la complémentarité de l'accompagnement individuel, sur l'évaluation du projet, sur une démarche de recherche et la valorisation de l'individu ;
- En direction des professionnels-partenaires sur la mutualisation des savoir-faire, sur l'évaluation du projet, sur une démarche de recherche et sur la valorisation sur l'extérieur ;
- En direction d'un extérieur sur l'évaluation du projet, la valorisation de l'initiative et de ses productions.

Le projet GAIP est une initiative mutualisant les apports des « pratiques »⁵ venues du monde de l'UPSR – elles-mêmes variées, comme le montre les différences de parcours des membres de l'UPSR –, de celui de l'association Graines de pays, se réclamant de l'éducation populaire et des philosophies dites associatives et mutualisantes et de celui des « participants » du projet, singulier pour chacun bien que commun sur l'aspect médical.

Les pratiques des membres de l'UPSR relèvent plus de l'accompagnement individuel basé sur la distance professionnelle et la relation de soignant-tuteur à celui en situation de soin et d'aide. Le vouvoiement, la correspondance par « monsieur.../madame... », la procédure de déclaration des faits et gestes du

⁴ Bien qu'à l'origine cela était prévu autrement et sur d'autres contenus d'animation.

⁵ Dans le sens de l'ethnométhodologie (Coulon, *Ibid.*), autrement dit des « réalités courantes de la vie sociale » ou « les constituants nécessaires de "toute conduite socialement organisée" » (p.24). Les « pratiques » ou les « accomplissements » des acteurs sont des actes organisés et faisant réalité quotidienne : ce sont les gestes fréquents, habituels, "normaux", des acteurs et qui qualifient ce qu'ils sont en train de faire et de vivre à la fois. Les « pratiques » dépassent les missions professionnelles ou les techniques professionnelles.

professionnel ou du « patient », les logiques d'organisation en fonction des fonctionnements de l'institution hospitalière et la symbolisation de cadres normatifs (le coins café, les bureaux de réunions ou de rendez-vous, les visites sur les lieux de vie rythmées, les document d'entrée/sortie et de suivi du patient). Les moments d'action principaux se situent dans le bâtiment ou sur les lieux de transports ou de vie des « patients ».

Les pratiques des membres de Graines de pays reposent sur l'adaptation aux « participants », au jour le jour, selon la dynamique du groupe et des événements de vie des participants qu'ils souhaitent relater. Le tutoiement, l'appel par les prénoms, l'absence de procédures "papiers" et l'adaptation continue voire improvisée caractérisent le quotidien de K et l'idéologie de l'association portée par E. Les pratiques jonglent entre des activités organisées et programmées, communiquées ou co-organisées aux « participants », et l'annulation des programmes pour une activité de discussions, ou d'entr'aides, ou de préparation de CV par exemple. Seules les activités programmées à l'extérieur ne sont pas modifiées ou impactées, et aucune activité sur l'extérieur, hormis la prise du repas, n'est improvisée.

Les pratiques des participants/patients du projet GAIP varient selon le cadre dans lequel ils évoluent, à ceci près que la stabilité et la récurrence se retrouvent systématiquement. Selon avec qui ils se trouvent, les pratiques vont s'orienter. Les pratiques sont subordonnées au contexte d'intervention, lui-même installé par un « membre » du projet.

Le projet GAIP a nécessité de nouvelles installations et de nouveaux modes de fonctionnements pour tous ses acteurs. Par ailleurs, ces installations se sont faites relativement vites, comme le souligne le rapport des Groupes d'évaluation ; les ASE ont eu la sensation de voir leur temps de travail s'allonger et leur rythme s'alourdir, par les réunions de travail supplémentaires ou dans les sollicitations du GAIP. Les nouveaux modes de fonctionnement ont soulevé difficultés, voire ont été générateurs de conflits pendant toute la durée du projet, sur les objectifs généraux à destination des « participants/patients » (à savoir le réinsérer professionnellement, ou qu'il aille de mieux en mieux, ou qu'il soit en action) et à leurs traductions opératoires : privilégier des animations collectives pour favoriser la reprise du lien social entre pairs et avec l'extérieur, ou renforcer les capacités professionnelles de base, ou travailler sur l'estime de soi et la confiance en soi en vue d'une orientation vers la vie active.

Ces conflits d'orientation ont permis de mettre à jour des « conflits de valeurs » qui ont pu se retrouver sur toutes les dimensions du projet, y compris sur l'évaluation. Ainsi différentes idéologies de « ce qu'il faut pour le participant/patient » et « ce que doit être et servir le GAIP ». Plus globalement, et comme ce fut analysé par les Groupes d'évaluation, un

problème « d'indexicalité »⁶ générant ainsi un conflit d'intercompréhension et de vision des « pratiques » de l'autre...qui n'est pas dans "mon équipe" : ainsi la dénomination duale « patient/participant » est revenue tout au long de la recherche, les membres de l'association refusant d'employer le premier explicitement. E étant cheffe de projet, dans le cadre de la coordination du projet GAIP, la dénomination « participant » était celle reconnue dans le cadre du projet ; sans effet concret sur les pratiques des membres de l'UPSR, bien que des autorégulations intervenaient parfois pour dire « participant ».

Ces conflits socio-cognitifs ont eu des répercussions sur le quotidien des « participants » au projet GAIP, ces derniers se rendant compte des « différences » entre quelqu'un de l'UPSR et quelqu'un de Graines de pays (Entretien de recherche [EdR] 6 et 7 – 18/01/18, ou Rapport d'évaluation de première étape). Les caractéristiques les plus caricaturales allant jusqu'à considérer les Groupes et son animatrice comme un lieu d'apaisement, ludique, et chaleureux ; et les instances d'accompagnement individuel et ses référents comme des moments solennels, sérieux, professionnels. En définitive, sous la construction de la réalité du participant – l'*accountability*⁷- il y a deux mondes pour lui, et qui œuvrent pour lui (comme le rappelle les propos dans le Rapport d'évaluation première partie : l'individu participant/patient ne soulève pas de problématiques de cohésion, ou d'accord, ou d'harmonie entre les professionnels travaillant avec/pour/sur lui, mais bien plutôt comme un lieu « d'aide », « d'écoute », où « on ne juge pas », avec des professionnels « qui nous permettent d'évoluer », hors des « relations infirmiers », « un cadre de personnels qui aident les personnes handicapées à se remettre en situation d'emploi » et « une équipe qui nous accompagne dans la réinsertion professionnelle, pour des personnes qui ont des problèmes » [pp.33 à 53 du Rapport d'évaluation de première étape]) mais initiés par « une équipe ». Les différences soulignées seront sur les modes d'intervention – groupe et individuel -, sur la structure employeuse – le CHI et l'association Graines de pays – et sur le « projet d'avenir » qui s'étoffe.

A contrario, les *accountability* des membres de l'association se sont construites sur la distinction des « pratiques » et des idéologies dominantes à l'œuvre : pour E et K, les membres de l'UPSR sont des « agents » de l'institution hospitalière et que le « clivage entre "soins" et « "réinsertion" » (EdR 1 – 26/10/17) est trop présent, empêchant un travail plus global. En effet, pour K particulièrement, la sensation de ne pas être valorisée dans sa fonction d'animatrice de Groupe et de collaboratrice au projet global du patient/participant par les autres membres du projet GAIP est souligné par l'absence ou la coupe d'informations, notamment médicale, à sa destination, et par les difficultés d'animation qu'elle rencontre par méconnaissance des handicaps ou difficultés des participants. Pour les

⁶ Dans la même référence, « L'indexicalité, ce sont toutes les déterminations qui s'attachent à un mot, une situation. » (Ibid., p.26). Le « sens [des mots] est toujours local » (p.31), et toujours en lien avec la situation de référence. Ceux sont les jargons de l'endroit, les mots habituels, caractéristiques de « membres ».

⁷ « Dire que le monde social est *accountable*, cela signifie qu'il est disponible, c'est-à-dire descriptible, intelligible, rapportable, analysable. Cette analysabilité du monde social, sa descriptibilité, son objectivité se révèlent dans les actions pratiques des acteurs. » (Coulon, *Ibid.*, p.39)

membres de l'UPSR, dans leur *accountability*, les informations médicales relèvent du secret professionnel, et sont soumises à la volonté indépendante et non-influencée du patient/participant. Autrement dit, K ne peut obtenir les informations que de la bouche du participant, hors Comités. Cette distinction a creusé les deux constructions de ce qui devrait être la « bonne » réalité : pour les membres de l'association, il s'agirait de tout partager, par nécessité d'équilibre et par le fait d'appartenir à la même équipe, « l'équipe projet » voulue par E (EdR 1) ; pour les membres de l'UPSR, la place de chacun justifie l'accès ou non à des types d'informations.

Malgré ces divergences d'*accountability*, d'autres viennent au contraire converger, et permettre au projet GAIP de tenir et de donner la sensation à tous les acteurs (cela se retrouve dans tous les entretiens de recherche individuels) d'être en partenariat, en équipe :

- L'actorat du participant/patient dans l'ensemble de son accompagnement ;
- L'utilité et les intérêts du GAIP ;
- La personne est plus que sa maladie ;
- La nécessité d'évaluer le projet.

Il apparaît opportun d'orienter notre curseur plus sur notre thème de recherche, à savoir l'évaluation.

3. L'évaluation dans le projet GAIP et le projet de recherche

L'évaluation est l'entrée vers la formation, l'acquisition de compétences et la valorisation des pratiques, dans le cadre de ce projet. Pour rappel, une des « valeurs communes » du projet est de « Capitaliser et communiquer sur nos retours d'expériences de terrain : c'est de l'évaluation participative, peu fréquente, avec l'ensemble des acteurs (participants G.A.I.P.) autour de la table » (Compte-rendu du Comité de pilotage, juillet 2017).

La notion « d'évaluation » puis d'évaluation « participative » intervient à plusieurs titres :

- Pour pérenniser l'activité GAIP et celle de l'accompagnement de l'UPSR, en s'équipant de critères d'évaluation ;
- Pour travailler l'estime de soi des participants en leur permettant d'évaluer leur progression, gagner en autonomie et contribuer à l'évaluation générale (par l'élection de représentants). Par ailleurs, une ingénierie d'autoévaluation en direction des « participants » a été construite par K et E de l'association Graines de pays, et soulève des difficultés d'utilisation et d'intérêts ;
- Pour faire ressortir la plus-value d'une coopération interdisciplinaire et inter-organisation ;
- Pour opérer une sortie de « la culture de la réadaptation professionnelle. Jusqu'à maintenant, l'évaluation d'un tel dispositif se mesurait au regard du taux de réussite à l'examen et du taux d'insertion. Il faut sortir de ces sentiers, et travailler sur d'autres

outils d'évaluation (resocialisation avec des réorganisations familiales, être dans le partage...). » (*Idem.*) ;

- Pour impulser une dynamique de pouvoir d'agir pour tous les acteurs du projet sur la question de l'évaluation : se sentir plus à même d'en faire ou de sortir des « traditionnelles » ou « instituées ».

Ainsi les temps d'évaluation sont les moments de communication, de formation, pour une progression et une production.

C'est ici que nous avons été interpellé pour intégrer l'équipe existante, sur l'animation d'une démarche d'évaluation « participative ». La commande passée par le Comité était

- La participation de tous les membres à l'évaluation ;
- L'émergence de productions permettant de rendre compte de ce qu'il se faisait dans le cadre du projet GAIP ;
- L'apports de savoir-faire et de méthodes en matière d'évaluation pour encadrer mais pas faire à la place des membres du Comité ;
- L'apports d'une culture de l'évaluation pour les cultures professionnelles et personnelles de chacun ;
- L'horizontalité du chercheur dans l'équipe : E parlera de « tout le monde assis autour de la même table, sur les mêmes chaises, avec l'évaluation au milieu, et pas le participant » (EdR 1).

Nous avons construit un projet de recherche en lien avec les attendus du Comité, de la formation au MERFA, notre projet professionnel, autour des objectifs suivants :

Objectifs de recherche

- Observer et comprendre l'appropriation des démarches d'évaluation par les sujets, en-dehors des pratiques instituées ;
- Faire émerger des caractéristiques méthodologiques, à partir de ces observations, pour commencer une modélisation de démarches volontaires et actives d'évaluation.

Objectifs de la commande

- Installer et animer une démarche d'évaluation où tous les acteurs se sentent concernés, concepteurs et acteurs ;
- Former, par la pratique, à des méthodes d'évaluation privilégiant le développement professionnel et l'autonomie ;
- Coordonner la production d'écrits de recherche sur la méthodologie employée et les résultats de l'évaluation.

Objectifs professionnels

- Gagner en connaissances et en compétences sur l'évaluation ;
- Intégrer un site de travail original ;

- Préparer la thèse.

L'objet de ce mémoire est de décrire les actions de cette démarche d'évaluation « participative » dans ses modalités et en lien avec les visions d'acteurs, et d'inscrire ce travail dans une perspective plus large en lien avec la structure théorique.

Ainsi avant d'aborder la problématique de la présente recherche, il apparaît pertinent de dresser l'état des représentations des acteurs du projet GAIP en ce qui concerne l'évaluation, après les avoir présentés.

4. Les acteurs du projet GAIP et les représentations d'acteurs sur l'évaluation

La présentation des acteurs du projet se fera en deux temps. D'abord sous la forme d'un tableau-synthèse, afin de regrouper en seul endroit les informations et proposer une lecture plus fluide. Les informations sont tantôt des citations, tantôt des interprétations synthétisantes. A la suite de quoi, je tenterai un portrait typologique de chacun.

Les informations communiquées dans cette partie du document sont à la fois des mots d'acteurs – en ce cas encadrés par des guillemets « ... » - et des analyses. La logique est d'utiliser au maximum les mots d'acteurs, ou de se fonder dessus pour fournir une interprétation ancrée, dite compréhensive ; considérant que la catégorisation est une forme, déjà en soi, d'analyse.

Employeur Ou Equipe	Lettre d'identification	Rôle et fonction dans le projet	Rapport individuel à l'évaluation	Questions d'acteur
UPSR	T	ASE – Accompagnateur individuel, lien à K Membre du GpEval 2 Membre des Comités	Quelque chose de protocolaire et d'ennuyant. A faire le moins souvent, du moins pour les instituées. Une vraie évaluation serait la satisfaction communiquée sur le travail effectué, par un participant.	Quel est mon avenir professionnel ? Comment travailler et améliorer le travail autour du mieux-être du participant ?
	El	ASE – Accompagnatrice individuelle, lien à K Membre du GpEval 1 Membre des Comités	Proche de la vision de T. C'est quelque chose de « très administratif ».	Quelles limites et relations entre la vie personnelle et la vie professionnelle ? Comment ma posture d'accompagnatrice doit en tenir compte ?
	Er	ASE – Accompagnatrice individuelle des nouveaux participants, support à T et El, lien à K Membre du GpEval 2 Membre des Comités	C'est un moment ou une action dans un processus, qui peut aussi permettre d'échanger.	Si Graines de Pays s'en va, comment animer le GAIP ? De quels outils d'évaluation l'UPSR pourrait se doter ?
	N	Stagiaire de la formation AS Soutien aux ASE Membre invitée des Comités	Quelque chose d'inscrit, dans un projet par exemple, et qui est liée au constat. Il y a quelque chose de la vérification.	Non-dit, mais probablement autour de l'investissement de ce stage dans son parcours de formation ?
	S	Cadre socio-éducative Gérer les trois pôles du CHI, manager les ASE	Quelque chose qui a changé dans ses représentations, en positif pour S. C'est une chose subtile.	Pourquoi y a-t-il eu des différences entre ce qui était prévu au départ et ce qu'il s'est fait jusqu'à présent dans les

		Membre des trois GpEval Membre des Comités		GAIP ? Comment ces différences ont-elles pris place ? Que faire pour travailler et limiter le secret professionnel envers les partenaires ?
	V	Secrétaire Accueil, réception et orientation + soutien aux ASE Pas membre de GpEval Membre-secrétaire des Comités	Quelque chose de plutôt positif, même si c'est obligatoire. Elle désigne des points d'attention ou de vigilance. Elle reste protocolaire.	Est-ce que le GAIP va se maintenir ?
	L	Psychologue Soutien à Is et aux ASE + public- ciblé sur le socle RSA Membre du GpEval 1 Membre des Comités	Quelque chose de continue, adaptative selon à quel moment elle se déroule. Elle met en avant des points positifs et négatifs.	Comment continuer à ouvrir le CHI sur l'extérieur ? Est-ce que les ambitions du projet GAIP sont surestimées par rapport aux participants ?
	Is	Médecin-psychiatre, cadre supérieure du CHI Expertise médicale des participants, management de L Membre du GpEval 3 Membre des Comités	Quelque chose de clinique, interrogeant la formation des professionnels et portées sur la satisfaction des usagers et la qualité des soins. Elle s'inscrit dans quelque chose la dépassant.	Comment les institutions hospitalières peuvent laisser plus de place aux usagers ? Comment prévenir d'une réification des usagers à des protocoles ?
Graines de pays	E	Cheffe de projet, coordinatrice du projet GAIP, directrice de l'association Graines de Pays Animer les Comités, relations aux institutions, management de K	Quelque chose qui se résume par « mesurer », pour assister aux progrès entre les deux points. Elle doit être « partagée. Transmise. Communiquée ». Elle n'est pas	Comment je vais pouvoir transmettre mes savoirs d'expérience et de vécu ? Comment s'exerce la domination institutionnelle sur les sujet, notamment les usagers ?

		Membre des GpEval 1 et 3 Membre-directeur des Comités	nécessairement protocolaire.	
	K	Salariée de l'association Graines de Pays Accompagnatrice collective, animatrice des GAIP Animation des GAIP et lien aux ASE	Quelque chose d'assez intuitif, pas scientifique, qui permet d'analyser quelque chose. L'observation est son moyen d'action.	Que vaut ma performance d'animatrice de GAIP, notamment dans le regard des partenaires ? Quel est mon avenir professionnel ? Quelles valeurs, quels principes, quelles éthiques dans l'accompagnement ?
Participants du GAIP	Oxygène	Statut et fonction engagés selon l'interlocuteur professionnel et la situation Membre-représentant des GAIP Membre-représentant dans les GpEval	Soit des figures connues, telles que la note, l'exercice ; soit une démarche, telle que « se remettre en question », une enquête ou juger. C'est quelque chose qui a pu se retrouver dans les expériences personnelles et professionnelles des personnes. L'autoévaluation perd, il vaut mieux que ce soit d'autres qui évaluent.	Comment aller mieux ? Où est-ce que je peux travailler ? Quelle est le rôle du chercheur dans le projet ? Comment devient-on et qu'est-ce qu'un évaluateur ?
	Avenir	<i>Idem.</i>	On retrouve des similarités avec le Groupe Oxygène. L'évaluation reçoit quelques figures en plus, propres au parcours professionnels des participants, plus en interaction avec l'autre.	Comment aller mieux ? Où est-ce que je peux travailler ? Quel modèle est utilisé lors des focus groupe, par le chercheur ?

4.a. L'équipe de l'UPSR

Ils sont majoritaires dans le projet GAIP : sept professionnels en place à partir du mois de janvier 2018, et une stagiaire – N – en assistance sociale sur les deux derniers mois de l'année 2017. Ces sept acteurs œuvrent ensemble sur le même projet de réinsertion sociale et de soutien médico-psychologique aux « patients » envoyés sur l'Unité, par les médecins de l'hôpital ou de l'extérieur, ou encore la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) de Picardie ou des départements alentours. Ainsi le rayonnement de l'Unité et de ses professionnels s'étend au-delà du site du CHI ; par ailleurs, l'équipe des ASE a plus de contacts avec les professionnels extérieurs à l'hôpital qu'à l'intérieur, « certains d'entre eux ne connaissant pas l'existence de l'UPSR » (EdR 5 – 06/11/17, EdR 8 – 15/02/18).

T, El, Er composent l'équipe des Assistants Socio-Educatifs, les « A.S.E. » (prononcé « a-èsse-eu », pour faire la distinction avec les services de l'Aide Sociale à l'Enfance). N fut stagiaire de la formation, avant l'arrivée de Er. S est la cadre de l'équipe des ASE. V est la secrétaire de l'Unité, et peut intervenir dans certaines modalités d'accompagnement. L est psychologue de soutien à l'Unité, en plus de Is la médecin-psychiatre et cadre supérieure de l'Unité.

T est le salarié le plus âgé de l'équipe. Cela fait plus de 15 ans qu'il travaille dans ce service. Il est le premier A.S.E., recruté lors de la première mouture du projet mêlant insertion professionnelle de personnes porteuses d'handicap psychique, soins psychiatriques, et accompagnement individuel. T est un « référent » à plus d'un titre dans l'UPSR : auprès des « patients » ou des « personnes accompagnées », « aidées », selon le fonctionnement de l'Unité⁸ ; et auprès des pairs, El et Er, arrivées après T. Essentiellement Er, puisque cette dernière n'est arrivée qu'en janvier 2018. Tant et si bien que T et Er partagent le même bureau de travail. T vient de la formation d'éducateur spécialisé, et il en tire une satisfaction pour son actuelle fonction : la formation lui a permis de développer des connaissances et compétences déjà au carrefour du médico-social, et d'appréhender les publics dits en difficulté. Par ailleurs T a été formateur d'adulte dans plusieurs organismes de formation d'éducation continue ou d'éducation populaire. Ce parcours de vie lui permet de se positionner, en Comité, sur les questions de la formation continue auprès des « participants » du projet GAIP, notamment en décrivant, par expérience, les modes de fonctionnement des organismes de formation et les rythmes des formations professionnelles

⁸ Chaque individu participant aux projets de ou dans l'UPSR a un « référent UPSR » attribué pour toute la durée de son suivi. Ce référent a comme fonction 1 la prise de connaissance de l'état pathologique de l'individu, 2 l'animation « d'entretiens individuels » et « d'évaluation », 3 le déplacement sur le domicile ou/et le lieu de travail ou d'activité de l'individu, sur sollicitation ou sur organisation concertée, 4 la communication d'informations auprès des professionnels de la santé et du soin, 5 la tenue du « dossier du patient » quant aux évolutions du parcours professionnels et aux entretiens d'évaluation, 6 la communication directe et continue avec l'individu – par rendez-vous, improvisés comme organisés, par téléphone, 7 l'expertise quant aux capacités de l'individu à intégrer tel parcours professionnel (que ce soit sur une formation, un poste de travail, un type de profession, etc.)

ou continues. T a une personnalité imposante dans le paysage de l'UPSR : sa voix est forte et grave, ses prises de parole sont tranchées, courtes. Il est le seul salarié masculin de l'équipe. En temps informels où nous étions présents, comme celui du repas, T est loquace, taciturne, auprès de ses collègues. Au cours du projet GAIP, T a été reçu deux fois par S, la seule cadre de l'équipe, pour « attitude non conforme ou dérivées », selon E de l'équipe de Graines de pays. Avec le temps, T est revenu de plus en plus souvent dans les bouches de K et de E, de l'équipe de Graines de pays, sur un plan essentiellement critique. T s'interroge sur son avenir professionnel : poursuivre sur l'UPSR, où il a l'air de se sentir bien, ou revenir à la formation d'adulte fort de cette expérience professionnelle. Ce qui le préoccupe le plus dans son discours professionnel, c'est le "mieux-être" du patient : pour T, l'important n'est pas tant dans l'insertion professionnelle que dans le sentiment exprimé d'aller mieux.

Pour T, l'évaluation « c'est chiant ». Cela consiste à « des documents à remplir sur l'état des personnes. » Elle ressemble à des « questionnaires de satisfactions », à des « discussions protocolaires ». Ce qui vient la cadrer, « c'est la qualité qui nous demande des stats ». Mais pour T, comme pour El, la vraie évaluation, c'est lorsque « on est content quand on sent que la personne s'en sort et dit merci vous nous avez bien aidé. » (EdR 5 – 06/11/17)

El est la deuxième salariée la plus âgée du service. El a remplacé un ancien A.S.E. qui avait fait les débuts de l'Unité avec T. D'abord recrutée sur un mi-temps, El a obtenu un temps plein peu avant le début du projet GAIP. El est assistante sociale de formation, et de première profession. Elle a exercé cette fonction pendant la première partie de sa vie professionnelle, pour s'orienter « par opportunité et désir de changement » (EdR 5) dans le médico-social. Tout comme T, El est une « référente UPSR » d'autres « patients ». Moins imposante que T dans l'Unité, El est reconnue comme « différente et complémentaire, un bon binôme » (*Idem.*). Son protocole de fonctionnement est identique à T, bien que El reçoive plus souvent dans son bureau, porte fermée, qu'à l'extérieur (selon nos observations). El prend peu souvent la parole en Comité, hormis sur les « patients » dont elle est référente. El a manifesté au début de notre arrivée son intérêt pour l'évaluation et sa propre formation, ainsi que de recevoir un nouveau visage. El nous a interrogé sur notre parcours et nous a invité plusieurs fois au cours du projet au « coin café », ou à nous servir sans sollicitation une attention. El s'interroge sur les connexions entre la « vie personnelle » et la « vie professionnelle » dans sa relation aux « participants » du projet. Pour El, la relation doit rester strictement professionnelle, et se traduire par une communication ciblée et organisée sur des objets précis : le vouvoiement, la communication du « patient » au « référent » seulement ; et lorsqu'elle s'inverse, c'est sur l'orientation professionnelle ou médicale seulement. Les interactions entre les « participants » et avec K, l'animatrice du GAIP, a interrogé El, notamment lorsque cette dernière, en cours d'un groupe, a reçu des questions relevant de sa « vie personnelle » par les participants. Depuis, El formule des réflexions sur sa posture professionnelle et sur sa relation d'accompagnatrice – réflexions qui se retrouveront dans les Groupes d'évaluation dont El fait partie.

Pour El, l'évaluation c'est « rentrer dans des cases ». C'est quelque chose que « je supporte pas beaucoup, j'aime pas beaucoup ça. » Notamment « c'est prise de tête » et « c'est très administratif. » Une phrase illustre la représentation de l'évaluation dans son agir et dans son idéal : « Il faut le faire, mais pour moi l'évaluation pertinente c'est le bien-être du patient, mais peut-on l'évaluer ? comment est-ce qu'on sait qu'il se sent bien le patient ? ça c'est difficilement quantifiable et mesurable, mais c'est ça que je reverrai de savoir : qu'est-ce que ça leur apporte. » Comme pour T, « quand ils rentrent bien triste dans le bureau et qu'ils sortent mieux », c'est cela l'évaluation principale. Elle peut recevoir plus de précision « quand on commence à bien les connaître », car « on affine on affine on affine » sur les ce qu'il y a de bien à faire en direction des personnes. (EdR 5)

Er a intégré, en même temps que L, en dernière l'équipe de l'UPSR. Le poste de travail d'Er est conventionné avec le Conseil départemental de Picardie, originellement sur des missions auprès d'un public bénéficiaire du RSA. Aujourd'hui Er a intégré le duo T/El sur deux axes : prêter main forte, et être référente de nouveaux « patients ». Er est plus fréquemment accompagnée ou accompagnatrice de T. Er a une formation de travailleuse sociale (sans que nous sachions de quelle formation il s'agit), et espère rester dans l'UPSR et sur ce poste de travail « riche et humain ». Er s'interroge sur les outils d'évaluation que « l'équipe pourrait mettre en place, parce qu'il n'y en a pas ». Er s'interroge sur sa propre formation, notamment dans le cas où les GAIP devraient être assurés par ses soins.

Pour Er, l'évaluation c'est « faire le point ou le bilan sur les capacités personnelles, les difficultés ». C'est aussi un « lieu d'échanges », quelque chose qui se fait « dans le temps », et de « communicati[f] ». (EdR 9 – 15/02/18)

N est stagiaire de la formation. Ses fonctions au sein de l'équipe sont sur l'observation, la prise en compte du fonctionnement de l'Unité et de ses agents, et l'investissement des connaissances acquises en formation sur l'Unité. Pour cela, N collabore, ou est tutorée, par T et El. Ainsi N travaille en alternance avec les deux ASE. Discrète dans ses prises de parole et de position, N n'aura jamais pris la parole dans les différents comités auxquels nous aurions participé. Dans l'entretien de recherche (EdR 5), N sera intervenue lorsque l'un d'entre nous venait « la chercher ». T et El ont apprécié la présence de N, que ce soit pour les aider sur leurs missions quotidiennes comme pour sa compagnie.

Pour N, l'évaluation « ça va de pair avec le constat. » L'évaluation s'oriente principalement sur « évaluer la personne, si notre propre action s'est déroulée ». En formation d'assistante sociale, N « a retenu » que dans les démarches de projet, il y a un constat au départ qui est rapporté à l'évaluation, qui elle-même vient corroborer le constat.

S est cadre socio-éducatif du service de l'Unité. Elle est par conséquent la responsable hiérarchique directe de El, T et Er. S a toujours travaillé dans le milieu du handicap, mais pas dans la maladie ; pour S travailler dans l'UPSR reste « une nouveauté ». Par ailleurs, S a la responsabilité de trois pôles géographiques différents, ce qui lui demande de l'énergie et de l'investissement. S négocie chaque nouvelle année son planning et ses heures d'investissements avec sa hiérarchie, de façon à pouvoir être plus présente sur l'Unité. S souhaite être présente « au moins une fois par semaine », et de préférence « pas que pour les réunions ». Cela dit, durant notre observation participante et nos temps de présences sur l'Unité, nous n'aurions vu S que durant les instances décisionnaires ou exceptionnelles du projet : les Comités, les groupes d'évaluation. S n'a pas de salle ou bureau appropriés dans le bâtiment de l'Unité ; il est situé, lorsqu'elle est sur le site de Clermont, dans un autre bâtiment. Nous nous sommes la réflexion à plusieurs reprises que « S est une cadre au deux titres » ; autrement dit le poste de S symbolise, dans notre représentation, la figure-type du cadre. Le cadre est le plus important, que ce soit sur le plan sécuritaire, sur celui organisationnel, sur ses prises de paroles, sur la tenue de ses documents (toujours nombreux), allant jusqu'aux coupes de la tenue vestimentaire et capillaire. S s'interroge sur les différences entre ce qui été prévu en amont des démarrages des GAIP et ce qui est réalisé : l'absence des ateliers de soutiens académiques par exemple lui font souci. Le secret professionnel l'interroge aussi, aux vues des remontées en équipe de ce conflit de vision : pour S, l'association et ses membres n'ont pas à accéder aux informations médicales, parce que « chacun à une place ».

Pour S, l'évaluation « ce n'était pas une culture dans laquelle je baignais beaucoup ». C'était quelque chose « à la fin du projet » et « imposée ». Aujourd'hui « entre autres ce serait de comprendre un peu quels sont les processus à l'œuvre » et « une sacrée richesse », et cette vision de l'évaluation s'est faite « avec du temps et de la formation ». Pour résumer « Alors l'évaluation bon ça serait de tirer les fils parce que je pense que c'est très subtil, c'est pas du tout simple ». (EdR 3 – 06/11/17)

V est la secrétaire – polyvalente – de l'Unité. V connaît tout le monde, par le prénom et le nom de famille, les « patients » comme les salariés ou les partenaires, ou les autres membres du CHI. Pour autant, V est ici depuis moins longtemps que T, El ou S. V s'affère de l'accueil, de l'orientation dans le bâtiment ou dans les services à l'extérieur de l'Unité, la communication et la rédaction des comptes-rendus des Comités. V participe aussi à des entretiens professionnels menées par les ASE. V n'a aucune formation en soin ou en culture du social ; elle apprend en faisant, mais tient à rester à sa place. Son entretien fait part de quelqu'un de pas sûr de soi dans ce qui sort de son domaine de compétences et de missions. Les interrogations de V sont autour de la conservation des GAIP dans les habitudes de l'Unité et de l'hôpital en général ; V sait que le projet arrive à sa fin, et se doute qu'une reconduction ne sera pas opérée, alors que le GAIP a « de bon effets » sur les « patients ».

Pour V, l'évaluation consiste à « vérifier la prise en charge du patient », en « évaluant nos procédures » pour « la qualité de la prise en charge du patient ». Les figures de l'évaluation pour V sont principalement des « statistiques ». Pour V, évaluer « ce n'est pas négatif, c'est plutôt positif » et « nécessaire, obligé ». Enfin, si l'évaluation était une couleur, elle serait « rouge », comme pour un « voyant » afin de montrer « quand quelque chose qui va pas, ça permet de se recentrer et vérifier que c'est okay. » (EdR 4 – 06/11/17)

L est psychologue jeune diplômée, arrivée en même temps que Er en janvier 2018. L est la seule salariée à ne pas avoir un bureau attribué, se situant dans la salle polyvalente servant de lieu de restauration ou de réunion. Les fonctions de L sont d'accompagner l'équipe des ASE sur leurs missions, notamment lors d'entretien d'évaluation ou d'accompagnement en lien avec la maladie. L est sous l'autorité directe de Is. Dans nos observations, L est le plus souvent à travailler sur le poste d'ordinateur de la salle, lorsqu'elle n'est pas avec un ASE. L veille à la mise en œuvre de la philosophie de Is, à savoir que « l'équipe soignante et l'équipe UPSR doivent être sur la même longueur d'onde ». L s'interroge sur les ambitions du projet, les trouvant « peut-être trop élevées pour le groupe ? » Par ailleurs, L constate une « ouverture du CHI sur l'extérieur » : elle s'interroge sur les façons de continuer et de préserver cette dernière, notamment à l'issue du projet GAIP.

Pour L, l'évaluation est un « point de départ et de fin », diagnostiquant une « évolution, soit positive, soit négative ». L'évaluation permet aussi « une vision globale de la personne, pour une réorientation » de son parcours, ou de son projet professionnel ou/et de soin. Pour L, l'évaluation « est permanente », puisque « on est dans du réajustement constant ». (EdR 9)

Is est la médecin-psychiatre cheffe de pôle du CHI. C'est sous son patronage que le projet GAIP a pu se monter ; elle est la référente institutionnelle interne, aux côtés de E, cheffe du projet et de coordination. Is est peu présente sur le bâtiment, « faute de temps et de moyens ». Is est intéressée par les associations d'usagers et les dispositifs d'Etat tels que le Conseil local de santé mentale (CLSM). L'ambition de Is est depuis le départ de communiquer à l'extérieur du CHI et sur une échelle plus importante que départementale sur l'UPSR, ses projets et son historique. Sa place de médecin-cheffe lui donne accès aux réseaux nationaux et lui permet de suivre les évolutions quant aux politiques médico-sociales. Pour Is, ce qu'il se fait à l'UPSR peut correspondre ou répondre aux attentes à venir ministérielles ou des services de l'Etat, tels que les ARS (Agences Régionales de Santé). Is rappelle à chaque comité la double particularité – médicale-psychiatrique et professionnelle – de l'UPSR et de l'importance de la frontière à tenir entre les deux, pour les « patients » comme les professionnels. Is s'interroge sur les formes futures des institutions hospitalières donnant plus de place active au « patient », tant sur les mutations des hôpitaux de jours en Centre d'aide par le travail (CAT) où elle craint une « méthodologisation du contact humain ». Is est aux aguets des évolutions des mœurs sur la maladie psychique, elle relève les initiatives

locales mêlant société civile et établissements de soin et d'accueil de personnes en situation de handicap psychique.

Pour Is, l'évaluation est « clinique », autour de « l'efficacité des prises en charge, des effets secondaires et des questions de vie ». Elle touche aussi la « formation des personnels », car les évaluations menées sont jugées « non probantes ». Is soulève l'absence de formation des professionnels de l'hôpital en général à l'évaluation, ce qui fait qu'elle revient plus à des « normalisations » et des actes « obligatoires » sans réflexions ou appropriations réelles. (EdR 8 – 15/02/18)

4.b. L'équipe de l'association Graines de pays

E et K sont les principales actrices venant de l'association sur le projet GAIP. Par « principales », nous entendons que d'autres personnes liées – bénévoles – à l'association sont intervenues de façons ponctuelles sur les Groupes d'appuis.

E est directrice de l'association Graines de pays depuis 2014, après l'avoir montée et présidée durant ses premières années. E a un parcours professionnel dans la formation d'adulte, l'accompagnement de personnes en situation de fragilité, et le médico-social ; ce que E nomme « le champ de l'insertion en général ». Avant Graines de pays, E était cadre supérieure d'une entreprise en économie sociale et solidaire mêlant formation continue et intervention sur les territoires en précarité (sociale, économique, ou médicale). Cette expérience a marqué E par les traitements et fonctionnements de ladite entreprise, et par le fait qu'elle avait d'un poste l'ayant mis en difficulté ; l'expérience a duré moins d'un an, où E a dû licencier l'ensemble du personnel de l'entreprise, pour finir par elle-même, à la suite d'un déficit trop important accumulé. E considère cette expérience comme pénible, et cela fut un « déclic » pour monter une association œuvrant dans le champ de l'insertion mais avec des « valeurs partagées » et plus en phase avec sa vision du monde. Cette expérience et la vision du monde l'analysant sont en outre les éléments nourrissant le conflit porté sur « la vision de l'institution » en général, et ses « agents ». La présence de E sur l'Unité est moins importante que celle de K. En comparaison avec l'équipe de l'UPSR, E est comme S ou Is : sa présence physique est visible pour les comités ou évènements exceptionnels. E intervient parfois sur les Groupes d'appuis. E représente aussi la tête de réseau sollicité par les membres de l'UPSR. Par son parcours professionnel et formateur, E a cristallisé un réseau en régions d'Ile de France et de Hauts de France. E s'interroge sur les rapports de pouvoir, voire de domination, qu'exerce les institutions ou les organisations de grandes tailles sur les salariés et les usagers, et sur la mise en réseau d'acteurs repérés par ses soins. E est aussi dans une « logique de transmission » ; elle a envie de déléguer, et de voir pousser ses pratiques ailleurs par d'autres.

Pour E, l'évaluation « c'est mesurer ». « Parce que "mesurer" c'est du coup c'est comparer. Et quand on évalue, ce qui est intéressant en fait c'est finalement de mesurer, c'est l'évolution d'un temps T à un temps T+ 1 » que ce soit pour un individu – une « autoévaluation » - ou un groupe, une organisation. Pour E, il faut « coupler autoévaluation

et évaluation ». Enfin il faut que « l'évaluation soit partagée. Soit transmise. Soit communiquée » (EdR 1)

K est l'animatrice référente des GAIP. Par conséquent elle est le pilier central du projet, puisqu'elle assure son opérationnalité quotidienne. K a un parcours professionnel polymorphe et évolutif. Elle s'est essayée à plusieurs professions, plusieurs fonctions, avant de s'orienter d'abord vers l'animation socio-culturelle, puis vers le travail auprès de publics en difficulté, et de mêler ses deux champs de compétences et d'expériences. K se revendique comme « quelqu'un sur le terrain ». Le rapport aux mots est important pour K ; plusieurs fois K intervient pour souligner l'opacité de certains termes, ou la nécessité de définir ou de reformuler, ou encore sa sensation d'être éloignée d'un lexique. La présence de K sur l'Unité est aussi fréquente que celle des ASE, étant donné que lorsque K n'anime pas les GAIP, elle les prépare, ou aménage l'espace, ou participe à des entretiens d'évaluations avec les ASE. K fait part, à mesure que le projet se vit, de son malaise à travailler sur l'Unité et à ses sensations d'éloignement ou d'absence de valorisation de ses compétences, de son travail ou de sa personne. Cette « lassitude » est un thème récurrent dans le discours de K en aparté, bien qu'il s'y greffe depuis le début des GpEval un nouveau thème, celui de la valorisation de ses compétences par accompagnement. K s'interroge donc sur son avenir professionnel, et sur ses propres compétences et sa propre valeur. Paradoxalement, le GAIP reçoit depuis le début de notre présence et jusqu'à présent des avis – en individuel et en collectif – positifs.

Pour K, l'évaluation est « un moyen d'analyser » une situation, une action, un travail. Ce n'est « pas scientifique », mais c'est un « automatisme » pour elle. L'évaluation « se fait rarement seule, mais toujours en groupe ». Ainsi la figure principale de l'évaluation c'est « l'observation » pour K : « plus intuitive que mécanique ». La logique duale « qualitatif/quantitatif » revient dans tous les discours de K portés sur l'évaluation : dans l'entretien de recherche, dans les GpEval et dans l'animation des entretiens collectifs avec les participants. (EdR 2 – 26/10/17)

4. c. Les participants

Les participants du projet GAIP sont des hommes et des femmes habitants en région Haut-de-France, principalement résidents dans le département de Picardie.

Plusieurs générations cohabitent, et plusieurs profils professionnels ; le point commun est que tous les participants ont été orientés par une institution médico-sociale, privée ou publique, que ce soit une MDPH, un médecin-psychiatre ou une institution hospitalière (interne au CHI ou externe). Après cela, c'est à l'individu de décider s'il souhaite finalement intégrer l'UPSR, ou pas. Tous les participants ont ce qui peut se nommer « un trouble », ou « une maladie », ou encore « une particularité » psychique, ou sont « en difficulté », diagnostiquée par un médecin. Les degrés des pathologies varient selon l'individu ; bien qu'aucune difficulté ne vienne empêcher la personne d'intégrer un GAIP. Par conséquent,

les participants eux-mêmes se déterminent comme des « personnes handicapées » (EdR 6 et 7 – 18/01/18) ; les ASE les appellent « patient, c'est le terme » (EdR 5, T35) ; pour les professionnelles de l'association Graines de Pays, ils sont les « participants » du projet ou du Groupe (EdR 1 et 2) ; pour S et V, ce sont des « personnes », des « patients », « participants » et « usagers » (bien que ces termes soient d'abord prononcés par moi) (EdR 3) ; pour Is, L et Er, ils sont « patients » et « usagers » (EdR 8 et 9). Pour ma part, et dans le cadre de ce mémoire, les membres des GAIP seront nommés « les participants ».

L'orientation vers l'UPSR se détermine dans un circuit systématique : dans un premier temps, c'est soit un professionnel de santé ou l'institution médicale qui va inviter l'individu à prendre contact avec l'UPSR. La démarche d'autonomisation est encouragée, et fait partie du processus d'intégration dans l'Unité. Lorsque la personne intègre l'Unité, c'est aux professionnels de cette dernière d'évaluer la possibilité du « patient » à intégrer un groupe de pairs en début de parcours, en cours, ou à un autre moment.

Les participants sont au nombre de vingt, en tout. Pour autant, les vingt personnes ne viennent pas forcément au rendez-vous des Groupes, organisés chaque mardi après-midi, mercredi et jeudi matin, sur des tranches horaires spécifiques à l'organisation des Groupes. Ainsi, les participants sont répartis en deux Groupes en fonction de leur date d'arrivée dans l'UPSR (et par conséquent, le début de leur accompagnement socio-médical, individuel, par un ASE). La venue d'un participant dépend de facteurs non-contrôlés par les professionnels ; mais son effectivité est révélatrice de sens pour eux. De plus, les pratiques d'accompagnement reposent sur « les désirs » des participants (EdR5) : « c'est la personne qui va expérimenter et à partir de là nous on va l'aider, l'orienter, l'aider car on connaît pas mal de chose mais c'est pas nous qu'on va faire les choses » dira T, ASE (*Idem.*) ; « ce que j'entends c'est surtout la grande adaptation de chaque séance finalement. Oui. Aux désirs du groupe et même au désir / et ça peut même être aux désirs de chacun. » (Dialogue S14 à K33, Retranscription 2nde réunion du GpEval 2).

Ce qui fait que les participants se sentent bien, au sein de l'UPSR et dans les GAIP. Une participante résumera l'ensemble des démarches d'accompagnement et des organisations du projet par « j'ai trouvé ça très intéressant, d'avoir une équipe qui est soudée, qui est à l'écoute et qu'il y a pas de préjugés. Un petit peu salvateur. » (EdR 7). Cette équipe communique autrement – l'écoute et l'absence de préjugés perçue – installant un décalage pour le participant, sortant de ses relations habituelles avec l'institution et ses acteurs : « ça permet d'avoir pas mal d'interlocuteurs autres que les interlocuteurs institutionnels ceux qu'on a habituellement » (*Idem.*) Malgré le fait qu'ils aient détecté « qu'il y avait des difficultés de communication entre Graines de Pays et l'UPSR » (EdR 3).

Les projets individuels des participants reçoivent plusieurs dénominations : projet de vie, « projet d'action des personnes » (K), « projet de la personne » (Er), « projet de soin » (T), « projet professionnel » (T), « projet personnel » (une participante). Ce qui est visé par les professionnels, c'est le mieux-être ; malgré l'orientation et la dénomination de réinsertion

professionnelle. Tant et si bien que parfois les professionnels empêchent le projet professionnel du participant : « Il y a même aussi / on travaille la renonciation au travail. Beaucoup de cas comme ça. Où les personnes / l'équipe soignante se retrouve face à quelqu'un qui veut absolument travailler et qu'elle sait pertinemment qu'elle ne peut pas, mais elle a pas le temps, en tous cas pas les billes pour l'accompagner mieux que sa aussi. On est là pour sa aussi. » dira El (EdR 5) Le but principal du projet individuel du participant revient à « de l'insertion social vraiment de s'inscrire dans la Cité, tous simplement ça. » (EdR 5). Et sur ceci, les accompagnateurs (ASE et K) sont en accord.

Les participants sont intégrés aux Comités (de pilotage et de suivi), par élection renouvelée de deux représentants par Groupe. Le mandat est donné par d'abord la proposition d'un participant à représenter les pairs, l'accord de ces derniers et de K. La mission d'un représentant de participants est de porter un discours collectif, représentatif des pairs (lui inclus). Ce qui pose une réelle difficulté pour certains d'entre eux : la capacité de porter un discours décentré de soi-même.

Pour les participants, l'évaluation se détermine en fonction des deux Groupes, bien qu'il y ait des similitudes voire des mots communs (soulignés). Je brosse ici les déterminations, organisées sur les deux Groupes.

Groupe 1 – Oxygène

Note

Bilan

Exercice

Se remettre en question

Points positifs/négatifs

Jugement

Une enquête

C'est l'affaire des autres, pas de soi-même
(l'autoévaluation est trop difficile, voire peut être angoissante).

Groupe 2 - Avenir

Parcours

Bilan

Compétence

Note

Formatée

Pratique réputée, mais pas forcément reconnue

Médicale

En définitive, l'évaluation s'ancre essentiellement dans les parcours de vie de chacun, dans les expériences du vécu. Soit elle reçoit une acception pratique – un avatar, une figure pratique – soit un jugement de valeur, soit relève d'une démarche ou d'une caractérisation.

5. Fonder la problématique

Les différents rapports à l'évaluation (entre le projet et les sujets, puis les sujets entre eux) et les éléments contextuels nous permettent de souligner plusieurs paradoxes, ou tensions, qui caractérisent les relations intersubjectives et "l'abordage de l'évaluation", c'est-à-dire la façon dont chacun considère et travaille pour ou sur l'évaluation :

- Elle est demandée et pré-organisée dans son intention par les membres du comité de pilotage : une « évaluation participative » et « formative » ;
- Elle s'inscrit dans un projet de partenariat, lieu de convergence et de rencontre de plusieurs visions du monde, histoires, « pratiques » et « lexiques », générateurs d'accountability différentes voire opposées ;
- Tous les acteurs du projet parlent ou peuvent parler de l'évaluation soit dans un contexte de contrainte, soit par intérêt propre, soit de « pratique », soit de vécu.

Il y a une commande et une ambition partagée, dans un contexte d'interaction en tension. Nous proposons de formuler la compréhension du terrain et notre ambition de chercheur sous la forme suivante :

« A partir des réalités – différentes – des sujets, quelles pratiques d'évaluations peuvent être développées pour faire collaborer et participer l'ensemble des acteurs dans une perspective de progrès ? »

II. Structure théorique de l'évaluation

Ce travail épistémique est une continuation de mon précédent mémoire, qui avait été l'occasion de me jeter à l'eau dans ce vaste et passionnant champ qu'est l'évaluation. Ce que le lecteur lira ici, c'est un compte-rendu de ma compréhension et de mon travail d'appropriation, au fur et à mesure de mes avancées dans mes pratiques d'évaluateur et de chercheurs, et une actualisation de mes investigations sur l'évaluation dans le cadre de cette seconde année de master, en recherche et par la recherche. Le cap de la recherche, c'est pour moi le passage à la prise de distance, à la référenciation de ce que j'observe et comprends progressivement, à la montée en généralité à partir de singularités situées. C'est m'aider d'auteurs, de méthodes, de mots, pour tenter d'élucider et de communiquer sur quelque chose, un objet scientifique, à partir d'un site.

Pour penser l'évaluation, dans le cadre de ma recherche, je m'appuierai sur différentes lectures et une approche phénoménologique à partir des *Ideen* de Husserl (1928) pour étayer ma proposition. En effet la phénoménologie husserlienne fait partie des fondements philosophiques des approches scientifiques inductives, orientées et intéressées par les réalités que donnent les terrains de recherche. Le vocabulaire et la pensée d'Husserl peut être pertinent selon moi pour mieux travailler mon approche, en cela que l'évaluation est un agir faisant phénomène – impliquant des sujets, un lieu, une temporalité, un espace d'actes et de réflexions – et permet d'ancrer philosophiquement la notion importante de « passage » pour notre définition de l'évaluation. Je reviendrai et développerai plus à ce moment-là sur l'apport des *Ideen* dans ma réflexion théorique.

1. Evaluer : généralités et aspects microsociologiques

Notre recherche et notre ancrage théorique portent, pour le présent document, sur des positionnements francophones, voire français exclusivement. Ils s'inscrivent dans la continuité des recherches menées l'année universitaire dernière, tout en marquant leur rupture avec eux : dans ce cadre, nous souhaitons prendre le recul nécessaire à l'approche scientifique, et présenter un travail de maturation, tant sur le plan pratique – *devenir chercheur et s'étayer à des méthodologies de recherche* – que sur le plan théorique – *déterminer un positionnement*.

Le terme d'évaluation reçoit, depuis ses premières apparitions (dans les années 1950), différentes acceptions quoiqu'orientées majoritairement vers *le contrôle* et *la mesure* (nous parlerons ici de généralités, en nous aidant d'exemples pour illustrer notre propos). Ses emplois ou opérationnalisations dans ses représentations sociales revêtent les visages de l'outil, de cases à remplir ou à utiliser pour regarder des productions, des performances, des informations, ou encore des conduites de façon unilatérales, la plupart du temps verticales, du haut vers le bas, d'une autorité à une autre entité. De Peretti et ali. diront, dans leur chapitre sur les « repères historiques et théoriques sur l'évaluation » (1998, pp.457-533), que « Longtemps la vie scolaire et les cursus des élèves, ou même des stagiaires, avaient été, il faut l'avouer, notamment en France, ponctués par les seules pratiques de la correction des

copies et la notation d'épreuves orales. On y ajoutait quelques rites plus solennels, plus institutionnels, comme les compositions trimestrielles imposées dans chaque discipline. » (p.461) Les corrections, notations, compositions, puis les classements s'en suivant étaient les figures traditionnelles de l'évaluation, portées par les enseignants ou d'autres corps de savants. Il s'agissait de traiter de valeurs des individus par des valeurs de productions pour mieux compartimenter ces mêmes individus.

Lecoite (*in* Jorro, 2007, *L'évaluation : rationalités et imaginaires*, pp.215-227) dresse une périodisation de l'évaluation⁹ en la tenant comme « pratique sociale » : « En tant [que telle], l'évaluation change avec son contexte, en relation avec les évènements et réalités qui l'entourent. » (*Ibid.*, p.219) Nous rejoignons l'auteur et le tableau descriptif en annexe (pièce VII) corroborant notre analyse quant aux liens entre contrôle et évaluation. De plus, la périodisation permet de rendre compte du propos de l'auteur, bien que certaines formes ou types d'évaluation ne soient pas forcément directement liées aux évènements macro ou méso temporels. Lecoite le reconnaît lui-même : « Un certain nombre de relations entre l'environnement économique et social, les dominantes de l'évaluation et les types de valeur sont évidentes et n'ont pas besoin d'être soulignées. D'autres formes de l'évaluation, en revanche, n'entretiennent pas de lien évident : je ne vois pas, par exemple, de relation autre que de co-occurrence entre l'évaluation formative qui apparaît en 1972, l'évaluation formatrice qui pointe en 1989 et leurs périodes environnantes. » (*Ibid.*, p.221) Les valeurs d'un monde sont contingentes, et les jugements s'y reposant sont déterminés par des éléments repérables, et d'autres plus mystérieux.

Vouloir identifier la ou les valeurs de quelque chose nécessite un ensemble de faire pour dépasser le seul jugement de valeur : *ce qui fera passer du stade du premier jugement, exprimé ou gardé en soi, à celui de l'évaluation quelle qu'elle soit, c'est la ou les intentions prédéterminées en amont de l'action et la capacité à organiser son jugement de valeur(s) dans un ou des modèles explicatifs, normatifs, analytiques, compréhensifs ou interprétatifs* (profanes comme scientifiques, ou technologiques. En effet, nous considérons que la capacité d'inscription du sujet, de son jugement de valeur *sur* telle chose *dans* quelque chose – son histoire, sa biographie, son état émotionnel, etc. - revête déjà d'une évaluation). C'est la raison pour laquelle le plus souvent l'évaluation s'inscrit dans un projet la dépassant, l'incluant. Dans le sens commun, ce raisonnement poussé au paroxysme conduit à considérer l'évaluation comme une étape finale, un quelque chose qui se fera à la fin et qui permettra en même temps de l'installer : faire une évaluation, c'est dire que la chose prend fin maintenant ou à l'issue de ce faire. Par exemple, l'évaluation prenait (et prend toujours encore aujourd'hui, selon) les dernières heures du cours ou du chapitre de la matière enseignée. L'intention étant le contrôle de l'état des connaissances de l'élève à ce moment-là ; ou résumer par « qu'a-t-il retenu de ce chapitre/notion/leçon ? »...aujourd'hui, en son état de maintenant, rajouterons-nous.

⁹ Cf. Annexe VII : Périodisation de l'évaluation – Lecoite (*in* Jorro, 2007)

2. Défricher le terrain de l'évaluation par l'identification du contrôle et de la mesure

Pour commencer, la différence principale entre le contrôle, la mesure et l'évaluation peut être vue sous l'angle du traitement des informations. Les niveaux et les degrés des informations – contextuelles, décontextualisées ; combien d'informations reçues, données, échangées ; leurs natures et niveaux de complexité (c'est-à-dire des tissages ou liens entre elles et avec leur environnement, plus ou moins facile à percevoir) – diffèrent selon que ce soit l'une ou l'autre activité, et cela « se verra ». Dans notre exemple précédent, l'examen tient place en classe, pour tout le monde à la même date, au même moment : c'est un événement institué pour tous les acteurs du même groupe, y compris pour l'enseignant, sans forcément tenir compte des réalités vécues (celles s'étant passées, celles projetées et anticipées, et celle se déroulant pour chacun des sujets dans le moment de l'examen). Dans le contrôle des connaissances, la prise en compte des réalités vécues et des états des sujets est contingente ; elle sera accidentelle, collatérale, et sa manifestation considérée comme telle aussi. Cela relève des caractéristiques du contrôle. **Le contrôle est une rationalisation en acte de la valeur de quelque chose**, cette rationalisation trouvant incarnation, ou objectivation, **dans des modalités prédéterminées, orchestrées par une autorité** statué ou instituée, volontaire ou involontaire, individuelle ou symbolique : ici, autorité est lié aux pouvoirs d'Ardoino (1999, pp. 126-127), soit « le fait de l'auteur, de celui qui crée, qui engendre ». Suivant les acceptions – situées dans le lieu ou pensées – autorité prend des significations plus sociales et devient synonyme de pouvoir. Ardoino identifie les trois « sens initiaux » de pouvoir-autorité :

- le pouvoir « psychologique » : « je peux faire quelque chose, je m'autorise à le faire, je sens la possibilité de le faire » ;
- le pouvoir « physique énergétique », le pouvoir faire véritable et en situation ;
- le pouvoir « politique, morale ou normatif » : le pouvoir de faire faire, de contraindre ou d'obliger à faire : « ainsi les pouvoirs publics » dira l'auteur (p. 126).

Le contrôleur a tous les pouvoirs cités : au mieux il « sent la possibilité de le faire » par son pouvoir normatif ; et les conditions de travail le lui permettront, c'est son rôle que de contrôler, et il recevra une rémunération contre cela. J'ai telle intention, je vais donc utiliser telle méthode et tels outils à tel moment. Ainsi le contrôleur n'a pas forcément à rendre compte de ses pouvoirs : ils le lui sont accordés par le fait qu'il soit l'autorité de contrôle. Cette autorité de contrôle étant « une notion psychologique, impliquant [...] un vécu temporel des représentations » (*Idem.*) Autrement dit c'est à notre époque et en héritage de tradition que les contrôleurs tiennent autorité dans leur fonction. Cette nature de contemporanéité va se jouer sur les mises en actes de contrôle, pour le contrôleur comme pour les contrôlés. Nous pourrions dire que *le contrôle est un événement méso temporel* dans la vie du sujet, pouvant avoir *des effets micro temporels* importants. Nous commençons ici à faire la différence entre événement ou moment, et effet : faire cette distinction est

importante si nous voulons rendre compte des enjeux de l'évaluation et de ses modalités¹⁰. Revenons cependant au contrôle. Le deuxième pouvoir – physique énergétique – est important dans la mesure où c'est celui qui permet aux autres, les contrôlés, de savoir l'identité du contrôleur. Ce qui montre toute la dimension symbolique qu'incarnent le contrôleur, et son autorité. Nous nous rendons compte que le contrôleur a toujours son pouvoir énergétique délégué : les inspecteurs du travail ou des différentes réglementations, les inspecteurs de police... ce genre de professions sont exercées sous le joug d'une autorité instituées ne pouvant pas exercer d'elle-même son pouvoir physique, puisqu'essentiellement (dans son essence) inanimée. Cela fonctionne même dans une relation interpersonnelle : lorsque le compagnon contrôle les messages de sa compagne, le symbole faisant autorité et justifiant (pour lui tout du moins) l'acte du compagnon est le fait d'être son compagnon (bien qu'ici son pouvoir politique, morale et normatif soit octroyé par des considérations personnelles...mais piochant dans les représentations sociales du moment). Dès lors faire du contrôle c'est aussi faire symbole, avec toute ses caractéristiques¹¹, en exerçant dans sa propre micro temporalité des effets plus larges, méso voire macro temporels seulement si le sujet était seulement sujet ; or, par sa nature symbolique, le sujet n'est pas seulement cela, il incarne aussi l'autorité. C'est la raison pour laquelle paradoxalement (peut-être) contrôler reste un acte méso temporel. Mais nous revenons sur notre précédente affirmation : *le contrôle a toujours des effets micro temporels importants* pour les sujets touchés par son exercice, ses agents comme ses patients. Par

¹⁰ Le terme de « moment » est à entendre au sens husserlien, dans l'explication qu'en fournit Ricœur. Prenons un tout « G », comme par exemple la vie d'un sujet. Dans ce tout G, nous pouvons faire la distinction entre des parties de ce tout, et des moments. Cette distinction s'opère par la relation de dépendance qu'il y a entre l'événement – la partie ou le moment – et le tout – la vie du sujet, dans notre exemple. La partie, ou *das Stück*, c'est « la partie indépendante relative à un tout G », et le « moment » ou partie abstraite [, c'est] : « toute partie dépendante relative à ce même tout G » (Ricœur, citant Husserl, Etudes logiques II, n. 266, in Husserl, 1928, p.52).

Nous voulons exposer par-là que des événements peuvent se comprendre – dans le sens être rendus intelligibles – en-dehors de leur contexte, et que d'autres au contraire pour être compris doivent avoir leur contexte explicité. Notre hypothèse est que les vécus et les actions d'évaluation sont toujours des « moments » en soi, car toujours dépendants d'informations les dépassant : le projet, les connaissances en matière de modalités d'évaluation de l'évaluateur, l'état dans lequel se trouve à ce moment-là l'évalué par exemple.

¹¹ Par « symbole », nous entendons avec Reboul (1992) les caractéristiques suivantes (il y aurait beaucoup à dire, ainsi que sur le concept de « valeur », mais le présent exercice n'est pas le lieu pour approfondir ces questions) :

- Il y a partout des symboles, et il y en a toujours eu ;
- Le symbole s'inscrit dans une culture, une communauté ;
- Le symbole est une chose – n'importe quelle chose – qui atteste aussi d'une autre chose, invisible ;
- Le symbole se caractérise par cinq traits :
 1. Il est chargé affectivement (et le sujet en est affecté) et le fait voir par l'emploi de tropes ou d'usages lexicaux ;
 2. Il rassemble les sujets et tisse un lien de participation, ce qui le constitue comme représentatif de la société y participant. Le symbole participe lui-même de la réalité : il est réel et dans le réel. En ce trait, il peut être profané ;
 3. Il fait agir les sujets selon leur lien de participation et de motivation ;
 4. Avant de faire agir (3), il provoque un sentiment d'ordre collectif parce qu'affectif par essence (1) ;
 5. Il installe un mystère que le sujet peut penser, ou utiliser pour penser.
- Le symbole est l'architecture de valeurs sociales – parce que dans un contexte socialisant ;
- L'information véhiculée par le symbole est incertaine et faible.

conséquent, le contrôleur est toujours un agent d'une autorité symbolique – institutionnelle ou imaginaire – légitimité et exercée dans une méso temporalité.

La mesure est plus simple dans sa dimension constitutive : il s'agit d'une comparaison entre les résultats de fin de cycle, de processus (si tant est cela soit possible ; il s'agirait plus d'un arrêt délibéré en cours du processus, une balise), de procédure, d'action, avec les objectifs ou les intentions fixés en amont du début du cycle, processus, procédure ou action, à partir la plupart du temps d'un jalon, d'un repère médian, d'une norme. La mesure rendra compte de la valeur d'un état transformé du produit mesuré, observé, évalué, et répondra aux questions suivantes : que s'est-il passé entre le début et le maintenant-où-nous-mesurons ? Quels changements apparents ? La mesure fait prélever des données qui pourront servir à d'autres actions, la première étant rendre compte, mettre en lumière. Cette démarche utilise des outils – de mesure – qui possèdent leurs caractéristiques et par conséquent leurs propres limites. De plus la mesure s'inscrit dans une perspective bien plus souvent quantitative que qualitative : ce qui est intéressant, c'est la moyenne de..., le nombre de..., les changements entre telle période et telle période... Ainsi mesurer le degré de satisfaction des usagers de tel endroit consistera à faire remplir un questionnaire de satisfaction, prenant la mesure de cette dernière entre un début – l'entrée ou le démarrage de l'action dans l'endroit – et une fin – la sortie, ou le moment d'action de mesure. Certaines mesures sont plus larges que notre exemple : les enquêtes larges de satisfaction, ou les appels téléphoniques clientèles, ou encore les sondages d'opinions sur les politiques publiques à l'œuvre ou les actions du gouvernement...sont des champs de mesure bien plus large et complexes – dans le sens où il y a plus d'informations tressées entre elles et faisant système – que la satisfaction d'un produit commercialisé dans tel magasin, mesurée en direct. Pour autant, « la mesure a besoin pour s'effectuer de passer par un code bien déterminé, elle n'est pas immédiate. Parce que l'instrument de mesure employé existe indépendamment de la situation où on l'utilise, on dit que la mesure est un acte objectif. » (1985) La question que nous devons nous poser est alors : d'où vient cet instrument ? et comment existe-t-il indépendamment de la situation ? Commençons par la seconde question. Les exemples que nous avons proposés illustrent l'emploi d'outils qui peuvent être utilisés dans d'autres situations, profondément différentes. Le questionnaire de satisfaction est l'avatar le plus célèbre, qui peut être utilisé dans n'importe quelle situation. Ce n'est pas tant celui-ci de questionnaire de satisfaction qui intéresse la mesure, mais plutôt le questionnaire de satisfaction en soi, l'outil général et usuel, connu de tous. Les modalités de la mesure sont repérables et réfiabiles par les sujets : tel outil relève de telle méthode de mesure. En revanche, les mobiles ou motifs de la mesure le sont beaucoup moins. C'est normal, car contrairement au contrôle, les intentions de la mesure ne sont nécessairement pas identiques : la curiosité peut être l'intention, ou la prise de connaissance...bien que contrôler soit majoritairement le mobile principal. Par exemple si tel formateur souhaite mesurer les écarts de connaissances entre les stagiaires, c'est bien pour contrôler (dans le sens que nous lui avons prêté ci-dessus) l'état des connaissances des individus. Par conséquent, la mesure ou l'acteur mesurant (plutôt que de dire « le mesureur ») possède lui aussi l'autorité d'agir ; à ceci près que ses velléités peuvent être plus souples que le contrôleur, plus de l'ordre de l'interrogatif, de l'analyse ou de l'interprétation. Une fois que notre formateur aura fait l'état

des lieux des connaissances en présence, qu'en fait-il ? que cela signifie-t-il selon lui ? Dans une logique de mesure, il croisera les données avec d'autres instruments de mesure : par exemple le référent d'évaluation qu'il aura (co ?) construit pour connaître l'objet de ses recherches, ou encore pour noter ou estimer toujours selon l'outil les productions des stagiaires. Cette démarche illustre notre propos lorsque nous disions que le passage du jugement de valeur premier au jugement évaluatif ou encore à l'évaluation s'effectue par l'emploi de modèle(s).

Paradoxalement, bien que la mesure semble plus souple et moins normative que le contrôle, l'objectivité du jugement rendu semble lui inverse. En effet les « voies » en quelque sorte du jugement rendu par le contrôleur peuvent parfois sembler obscures pour les sujets contrôlés ou d'autres sujets. Sur quoi se repose-t-il pour affirmer cela ? Les référentiels ou référents d'évaluation ne sont pas nécessairement précis, fixés sur un objet ou un ensemble d'objets faisant un système clair et délimité. Par ailleurs, par le principe de délégation ou de représentativité du pouvoir énergétique, la part subjective du contrôle est assumée : c'est un être humain, peut-être avec d'autres, qui va contrôler et rendre compte. Par la délégation, il assume l'autorité de Celle qu'il représente. Par conséquent, son appréciation est importante, parce que c'est elle qui englobe et fonde la démarche de contrôle. Sa propre interprétation des modalités fixées par l'autorité qu'il représente, comme des éléments qu'il veut contrôler et de la relation entre ces nouvelles informations sur place et les référentiels mémorisés font que le sujet-contrôleur est engagé dans sa démarche. C'est un engagement politique, dans la mesure où c'est l'affaire de la cité, de tout le monde qui y est interpellée. Un contrôle injuste (morale) ou imparfait (normatif du normatif) interrogera le pouvoir – donc la capacité effective – du contrôleur et de l'entité qu'il représente, *a fortiori* : c'est le prix du symbole. La réciproque fonctionne aussi : si l'institution est interrogée dans son pouvoir politique, morale et normatif, alors ce sont tous ses agents qui le seront aussi. Le contrôle a des effets perlocutoires¹² bien plus importants – qualitativement et quantitativement – que la mesure, parce que sa démarche est perçue par les sujets et rejetée plus naturellement parce que la valeur rationalisée n'est pas forcément celle que (se) prête le sujet contrôlé, engendrant une assimilation, une réification du sujet avec la valeur contrôlée. Dans le contrôle, ce n'est pas le sujet « untel » qui est contrôlé, mais la valeur « Travail produit et réalisé d'untel » qui l'est. Pour autant, le sujet ne le vivra pas bien, car ce n'est pas cette dernière qui est évaluée dans sa perception : c'est lui-même qui l'est. Pourquoi ? Parce que la valeur de son travail produit et réalisé sont constitutifs de lui, de sa professionnalité, et de sa construction identitaire : ce sont des symboles. Ce qu'il manque au contrôle dans cette situation exemple, c'est la mise en relief, la traduction, de la méthode et des outils déployés vers lui. Sitôt que notre individu souhaite lui-même le contrôle de la qualité de son travail produit et réalisé, il saura positionner son jugement sur ces derniers sans s'assimiler à eux par une attitude la lui permettant.

¹² Dans le sens qu'en donnent Austin (1991) et Vermersch (2017) soit les « actes que nous provoquons ou accomplissons *par* le fait [d'un acte] » (1991, p. 119).

Nous faisons une appendice dans notre développement pour apporter un éclairage phénoménologique : Husserl (1928) parle d'attitude (pp. 92-95) pour décrire l'état psychologique – dans le sens de la vie mentale – et phénoménologique – dans le sens (schématique) de ce qui se déroule ici et maintenant – du sujet en rapport avec les « mondes ». Si l'on suit Husserl, toujours dans les mêmes parties, il existe deux types de « mondes » : le « monde naturel », celui qui pourrait se définir par « mon environnement, [...] ce monde de "réalité naturelle". » (p. 92) et les autres mondes, tels que le « monde arithmétique », ou le « monde des nombres », ou le monde d'ambiance musicale que j'ai en tête, ou celui des souvenirs etc. *L'attitude* est le mot-clé qui permet à Husserl de "phénoménologiser"¹³ l'état de « vigilance »¹⁴ dans lequel se situe le sujet : « A chaque instant je me trouve être quelqu'un qui perçoit, se représente, pense, sent, désire etc. ; et par là je me découvre avoir *la plupart du temps* un rapport *actuel* à la réalité qui m'environne constamment. Je dis la plupart du temps, car ce rapport n'est pas toujours actuel ; » (*Idem.*)

Ainsi le monde naturel existe toujours, en continu, avec ou sans mon actualité, c'est-à-dire mon attention sur ce dernier.

Husserl parlera d'*engagement* : « tandis que *le monde naturel*, le monde au sens ordinaire du mot, est constamment là pour moi, aussi longtemps que je suis engagé dans la vie naturelle. Aussi longtemps qu'il en est ainsi je suis "dans *l'attitude naturelle*" (*natürlich eingestellt*) ; » (*Idem.*) Mais dès lors que je suis actuellement en train de penser à autre chose qu'à vivre la « vie naturelle », à avoir une vie mentale en somme, je suis dans *l'attitude correspondante*. Et les deux « mondes » sont bien différents : « [...] il est clair que *le fait* même d'être-là-pour-moi, ainsi que *ce qui* est là sont d'un autre type. » (*Idem.*). Les notes de bas de pages de Ricoeur (*in Idem.*) nous permettent d'affirmer ce que ce concept d'attitude laisse à penser : que les attitudes autres que l'attitude naturelle se font en elle, elles y sont incluses. Ricoeur dira des autres mondes qu'ils sont « intermittents », face au « monde des choses » ou monde naturelle qui est « permanent ».

Pour notre propos , l'exemple cité en fin du dernier paragraphe avant l'appendice permet de rendre compte de cet état « d'attitude », et que l'évaluation, dans son agir comme dans ses perceptions, relèvent d'attitudes et d'engagements, comme nous le développerons ci-dessous. Husserl permet de rendre compte que cette situation est dynamique : que le sujet a un pouvoir d'être en situation, et par conséquent un pouvoir d'agir.

Après cette explication terminologique, revenons à notre proposition. Lorsqu'un tel va procéder à l'autoévaluation de son travail bien produit et bien réalisé, il est sciemment en

¹³ Autre barbarisme pour, selon la philosophie husserlienne de phénoménologie, rendre à l'état d'objet phénoménologique.

¹⁴ Autre terme husserlien (1928), la vigilance rend état de « la vie même de la conscience, mais prise dans le monde. Vigilance et actualité sont synonymes. » dira Ricoeur (*in Ibid.*, p. 90) C'est une attention consciente dans « un seul et même monde » dira Husserl (*Idem.*). On pourrait dire que c'est le fait d'être concentré sur l'objet de mon intérêt qui lui-même s'inscrit dans son monde : à l'expression commune « il est dans son monde » correspond bien cette terminologie, quoi qu'elle ne rende pas assez compte de l'état d'attention que porte, véritablement, le sujet dans son monde.

train de le faire dans le monde dans lequel il évolue naturellement. Il adopte l'attitude d'évaluateur sur ses propres productions : il est dans l'attitude de l'autocontrôleur. La symbolique de la qualité de son travail et de sa propre identité est mise en suspens, « hors de jeu », « entre parenthèses » pour utiliser les analogies d'Husserl (p.99). Autrement dit, par le fait même d'adopter cette attitude d'autocontrôleur, les rapports affectifs, culturels – ce qui fait de son travail et sa production un symbole – ne sont pas effacés, mais en pause, en arrêt, exclus de l'acte. Cette exclusion est capitale, car c'est elle qui permet au sujet de libérer les potentialités de l'objet concerné par son attitude, et de ne pas confondre entre "Moi" et "la valeur de mon travail produit et réalisé". Ce qui manque alors au contrôle opéré sur la qualité du travail produit et réalisé du sujet par un autre que lui, c'est l'exclusion de la valeur symbolique de ce dernier par une communication quant au « monde » - dans le sens d'Husserl – où se situe la valeur. Et cette communication se fera par l'accès aux dispositifs d'évaluation utilisés pour contrôler (les référents, les référentiels, les outils, les descriptions de comment va-t-il s'y prendre, les raisons de ce contrôle sur cette valeur-ci) et la possibilité de vérifier sa compréhension, afin d'adopter à son tour l'attitude correspondante dans la situation, c'est-à-dire actuelle aux caractéristiques de la situation. Déplacer son curseur de vigilance de "Moi contrôlé" à "la valeur de mon travail produit et réalisé selon tel dispositif", en sachant que cette approche aura des effets dans mon « monde naturel ».

La mesure s'embarrasse moins de cette tension puisque ses instruments sont objectifs : ils appartiennent au « monde naturel », bien que les chiffres/résultats proposés en fin d'étude soient réinterrogés par les lecteurs : d'où viennent-ils ? et sur quoi se basent-ils pour affirmer cela rende compte, là aussi, d'un manque de communication quant au dispositif et à l'absence de possibilité de vérification de compréhension du sujet. Pourtant, les informations quantitatives excluent plus facilement les attaches, affections et éléments sensibles du sujet, en restant à la correspondance : je m'y retrouve ou pas. Le sujet se doute des méthodes et des outils utilisés, et la valeur qu'il donnera aux résultats est bien plus souple là aussi que dans le contrôle ou l'autocontrôle. Même l'automesure possède moins d'effets perlocutoires : les nombres d'années passées dans tel lieu professionnel ou le niveau de dégâts dans telle situation d'accident sont moins forts sur le sujet que leurs effets micro temporels.

Avoir travaillé sur ces deux premières notions que sont le contrôle et la mesure a permis de mettre en avant différents enjeux temporels et des points de convergences et de divergences...mais surtout de montrer qu'il reste d'autres objets non abordés par ces démarches. Le **champ de l'évaluation** est bien plus vague et plus large, du moment que les intentions de l'évaluateur portent sur autre chose que mesurer ou contrôler la valeur. Nous en avons esquissé quelques-uns, notamment lorsqu'il s'agit d'interpréter un résultat, ou d'analyser le sens de quelque chose ou de comprendre un phénomène. Cela signifie que le contrôle et la mesure sont de l'évaluation, mais ne font pas l'évaluation. Il reste d'autres modèles inexploités par ces deux démarches, et d'autres rapports aux temporalités, que nous allons étayer ci-dessous.

3. Explicite de l'évaluation pour cette recherche

La précédente partie nous a permis de distinguer ce qui relève d'une évaluation nommée comme telle – les examens sur table dans les formes d'éducation formelle sont du contrôle, du moins ont pour figure le contrôle – du champ de l'évaluation, large et polymorphe, de l'évaluation elle-même – ce qui n'est ni que du contrôle, ni que de la mesure.

Ardoino et Berger (1986, 1989) auront élaboré une nette distinction entre ce qui relève d'une évaluation relevant de velléités et d'application de contrôle de ce qui relève d'autres choses. Les auteurs l'ont nommée « évaluation », face au « contrôle ». Pour Ardoino et Berger, l'évaluation s'est émancipée du contrôle à partir de 1968, par suite d'un soulèvement de la société face aux pouvoirs institués et aux logiques verticales unilatérales (1989, p.11) : il s'agissait de ne plus subir ou faire ce que « on » nous demande de faire, mais faire faire à son tour ou faire remonter, faire comprendre à ce « on », à ceux qui ont le pouvoir. Ce changement de perspective politique trouve encore écho aujourd'hui dans les évaluations des politiques publiques, où la place du participant/usager dans les démarches d'évaluation est controversée. Plottu et Plottu (2009/2) par exemple dressent le portrait de trois « évaluations démocratiques » (p.6) à partir de différents travaux de plusieurs chercheurs. Ces trois formes d'évaluations démocratiques montrent que les pouvoirs dans l'évaluation sont encore une donnée à penser et à travailler, puisque selon le pouvoir d'agir de la population (démocratie *pour*, *par* et *avec* la population) les usages, les objectifs, le type de population participante, le dialogue, le discours délibératif/débat et enfin le rôle de l'évaluateur diffèrent (les catégories sont des auteurs). Pour Vial, dès lors que les intentions ne portent plus sur une vérification, une opération prédéterminée, nous sommes dans « l'évaluation du reste », orientée sur la quête de la valeur et la mise en perspective de soi, du sens, des interrogations que soulèvent les événements vécus, ou à vivre.

Pour autant, il reste difficile de s'y retrouver, malgré ces distinctions. L'évaluation, c'est donc plus que du contrôle et plus que de la mesure, mais *cela en est aussi*. Différentes approches ont permis de proposer des modèles explicatifs pour y voir plus clair : les paradigmes de de Ketele croisant « fonction » et « démarche » d'évaluation¹⁵, ou encore les types d'évaluation usuels dans les littératures en sciences de l'éducation : sommative, formative, formatrice, diagnostic, ... généralement ainsi nommée selon le moment de son animation dans la formation ou des intentions du pédagogue et les pratiques situées, réifiées.

Nous proposons une approche pour aborder l'évaluation, à partir de nos précédentes recherches (Roblez, 2017, p.42) de la façon suivante :

- Que l'évaluation en tant que telle ne peut se subsister ; *elle doit être conjuguée* : c'est le travail du qualificatif. Hadji (2012) et d'autres chercheurs-praticiens parlent d'« activité évaluative », un acte rendue et visible. Mais il s'agit aussi d'une inscription de soi dans l'agir : une activité alors s'inscrit dans le temps et l'espace,

¹⁵ Cf. Annexe VIII : L'évaluation selon ses fonctions et ses démarches

dans l'ici et maintenant. Une activité, c'est d'abord un phénomène. Et c'est cela, cette nature agie et agissante qui permet une remontée du sens ;

- Autrement écrit, *l'évaluation, pour être compréhensible, est une activité*. Et parce que le terme est polysémique, renvoi à d'autres concepts, il s'agit de lui donner une consistance propre : un qualificatif. C'est la raison pour laquelle parler d'évaluation, c'est parler d'une ou de plusieurs évaluations. Les cibler, c'est inscrire mon action dans du sens respectueux du contexte et des sujets, parce qu'accessible et destinée à être comprise par tous les sujets en jeu.
- Que pour sortir du champ de l'abstrait, sans négliger la complexité du concept et de ses épistémologies, *qualifier l'évaluation* lui permet de lui donner corps. Ce travail a déjà été entamé depuis que les sciences de l'éducation se sont interrogées sur l'évaluation en soi (un des exemples : (Astolfi (Coord.), et al., 1991) ;
- Que pour faire exister/animer l'évaluation comme une activité et pour pouvoir la sortir de l'abstrait, il faut qu'un ou plusieurs sujets pensent et agissent avec ou par l'évaluation. Cela signifie que l'évaluation, sans *sujet visible aux commandes*, peut être interrogée sur sa légitimité d'être et sur son « usage social » (Hadji, 2012).

Aujourd'hui dans le cadre de cette nouvelle recherche, et dans le cadre de notre formation en master recherche et en formation d'adultes, nous rajoutons le point caractéristique suivant :

- Que l'évaluation est *une pratique s'inscrivant dans une théorie, elle-même inscrite dans un paradigme ou une discipline la suppléant*. Ainsi l'évaluation des politiques publiques a des significations, des approches scientifiques, des objets différents que l'évaluation dans l'éducation et la formation. « Différent » ne signifiant pas « opposé » ou « totalement différent » : des similarités, des points communs peuvent effectivement exister entre ces deux pratiques d'évaluation. Tout comme il peut y avoir opposition (dans les intentions, dans les objectifs, dans les rôles d'acteurs, ...) entre elles. *La valeur théorique* donnée à cette pratique est dépendante de la théorie, de son propre ancrage.

Autrement dit ce qui compte ce n'est pas tant de choisir une espèce d'évaluation parmi des multiples terminologies de chercheurs, mais plutôt de *penser l'évaluation selon les engagements dans lesquels elle s'inscrit*. Lui donner un qualificatif permettra de mieux communiquer sur ses intentions, ses objectifs et ses modalités *a priori*. Le qualificatif rend compte du *modèle*, tel que nous l'avons précisé ci-dessus, *dans lequel le jugement de valeur de l'évaluateur s'emploie* : la prise de conscience, ou l'acte de jugement conscient – donc l'attitude « vigilante » husserlienne – sur le modèle fait passer le sujet de **juger** à celui d'**évaluateur**. Pour autant, qualifier, ou conjuguer, l'évaluation ne suffit pas pour rendre compte de sa nature et de ses modalités ; d'où la notion d'engagement pour venir compléter

notre première proposition, à savoir « *la ou les intentions prédéterminées en amont de l'action et la capacité à organiser son jugement de valeur(s) dans un ou des modèles explicatifs, normatifs, analytiques, compréhensifs ou interprétatifs* profanes comme scientifiques, ou technologiques ». Le lecteur aura remarqué qu'il n'y a aucun verbe pour activer cette action d'architecture en modèle(s). Nous proposons les verbes phénoménologiques suivants : *engager, percevoir, donner, actualiser* pour compléter notre description de l'évaluation. Selon le verbe employé, il n'y aura pas les mêmes traductions de l'intention, ni les mêmes utilisations du modèle-organisateur, ni les mêmes communications de l'un et de l'autre à l'extérieur : l'évaluation a intrinsèquement des enjeux de communication, et par là même des enjeux de pouvoirs.

4. Pouvoir et évaluation : les engagements des sujets dans l'acte d'évaluer

La façon dont nous définissons l'évaluation relève d'une ethnométhodologie (Coulon, 2007), faisant le pari que la véracité. L'objet d'intérêt réside ou se donne à l'interprétation dans la réalité étudiée, et ses composantes, parties prenantes et des perceptions des sujets en situation. C'est la raison pour laquelle nous ne dresserons pas LE portrait des évaluations possibles ou référencées, mais plutôt tout au plus une compréhension générale à partir des lectures que nous avons étudiées. Ces différentes lectures, auteurs, ont conçu des architectures d'évaluation de raisonnements évaluatifs, ont mis au travail une épistémologie de l'évaluation. Notre intention n'est pas tant d'en rajouter que de tenter d'adopter la considération que toutes ces théories valent comme théories scientifiques, et qu'elles nous permettent de penser l'évaluation comme ce que nous décrivons depuis le début de ce mémoire : *ce qui fera passer du stade du premier jugement, exprimé ou gardé en soi, à celui de l'évaluation quelle qu'elle soit, c'est la ou les intentions prédéterminées en amont de l'action et la capacité à organiser son jugement de valeur(s) dans un ou des modèles explicatifs, normatifs, analytiques, compréhensifs ou interprétatifs*. Il est temps maintenant de nous expliquer sur notre méthode à proprement parler, et de cet axiome, et de notre approche de notre recherche.

Le jugement de valeur est constitutif de l'évaluation, au-delà de toutes les représentations sociales dont il fait les frais. Archibald et Ogoeli Moussavou (*in* Tourmen, 2016) citant Hurteau et Houle (2006) diront que « la notion de jugement de valeur [juger de la valeur de – évaluer] s'avère particulièrement importante parce qu'elle caractérise l'évaluation et lui permet de se distinguer de toute autre forme d'enquête en adoptant un schème de raisonnement qui lui est propre. » (p.35) Ce « schème de raisonnement » propre à la « forme d'enquête » c'est la structure cognitive lorsque le passage à l'évaluation est effectué. Autrement dit c'est la capacité pour le sujet de réifier, de référencer, son jugement à une structure argumentative qui lui préexiste et qui coïncide fondamentalement avec lui et ses intentions. Cela veut dire que le sujet peut s'attester et se reconnaître dans une chose qui n'est ni de lui, ni qui lui appartient, ni même qui le caractérise, mais qui fait que son jugement recevra une signification « crédible », c'est-à-dire « valable et équitable » (selon

Hurteau, Houle et Marchand, *in Ibid.*, p.41) apparemment, dans son apparence, donc dans sa production dans le réel. Nous amenons progressivement ainsi notre raisonnement sur la notion d'engagement, constitutive de l'évaluation. En effet, le passage et la production de l'évaluation prend effet dans la nature de l'engagement qu'opère le sujet et qui est observable comme tel : remonter son engagement c'est parcourir la méthode employée, c'est-à-dire le rapport du sujet-évaluateur aux modèles organisateurs.

Ainsi il y a autant de sortes d'engagements que de sujets, et par conséquent autant d'utilisations de modèles que d'*engagements*. Le mot en soi renvoie à sa verbalisation, aussi nous faut-il partir du verbe « engager ». Dans son sens radical c'est la notion de mise en gage qui ressort (CNRTL, 2018). Le gage est à la fois quelque chose qu'on dépose pour garantir de ce pourquoi on le dépose, qu'un enjeu de récompense lors d'un conflit récupéré d'abord auprès des parties ou qu'un témoin symbolique d'un sujet et de son geste (une promesse, un témoignage) ou enfin un acquittement pour bénéficier d'un service (*Idem.*). Toutes ces acceptions ont comme point commun, en outre, qu'il faille un lieu pour pouvoir faire exister le gage, qu'il a une provenance et un lieu de dépôt. Le sujet est lié à ce dernier, par la chose qu'il y a déposé. Ainsi un engagement est-il le mouvement de tout ceci : de la détermination de la chose à son dépôt, jusqu'à sa possible récupération (véritable ou symbolique, directe ou par conséquence ou par équivalence) en passant par l'état d'entre-deux. Il y a des enjeux éthiques pour le sujet s'engageant : il ne le fait pas par hasard, et ses motifs sont liés à ses valeurs et sa considération ou vision du monde. Cela signifie aussi que l'engagement est toujours contextuel, historique, spatio-temporel, situé dans un environnement. Le contexte joue sur l'engagement, sur sa teneur et sa valeur : par exemple l'engagement amoureux ne tient dès lors qu'il y a réciprocité ou considérations subjectives suffisantes pour (s')aimer. Si l'un des deux amoureux vient à douter de ne plus aimer l'autre aimé, l'engagement est remis en question ; c'est-à-dire que les choses mises en gage (concrète ou abstraite, que ce soit sa considération de la liberté, son rythme de vie, ses habitudes, supporter la belle-famille, etc.) deviennent plus précieuses que l'engagement en soi.

L'acte d'évaluer n'est pas anodin puisque le sujet détermine ses intentions, motrices de son acte ; puisque le sujet va utiliser un ou des modèles ; puisque ces modèles seront utilisés selon des visées : le sujet est l'auteur direct de cette activité. La lucidité, c'est-à-dire la « vigilance » husserlienne, donc la capacité de savoir ce que le sujet est en train de faire au moment où il le fait, est la condition du passage du premier jugement à l'évaluation. Dès lors il revient à l'évaluateur de faire de son évaluation une pratique délibérément orientée sur une visée : c'est la réponse à la question "qu'est-ce que je cherche à faire de l'objet ou du sujet évalué ?" Nous identifions **les "choses" mises en gage par le sujet dans l'évaluation** :

- *Ses intentions prédéterminées*, c'est-à-dire son mobile, pourquoi souhaite-t-il, ou doit-il, évalué, ses envies, ses choix, ses velléités personnelles et professionnelles, ses motivations, le ou les buts plus ou moins consciemment ;
- *Le ou les modèles qu'il saisit dans son passage à l'évaluation pour faire un jugement « crédible »*, par mémorisation, par habitude, par logique, par choix ou par dépit, en fonction de ses expériences, ses lectures... Nous utilisons « saisir » volontairement

pour rendre compte que le sujet n'est pas seul dépendant de ce saisissement : ses propres limites (de connaissances, de compétences, d'expériences, de confiance, etc.) et le contexte jouent sur ce mouvement. Un évaluateur « en pleine possession de ses moyens » saisira différemment un modèle qu'un évaluateur sollicité abruptement, ou à l'improviste, ou dans des conditions qu'il juge pour lui défavorables, etc. ;

- Par conséquent le sujet met aussi en gage *sa visibilité et son imputabilité*, les deux étant liées ici. C'est-à-dire que d'autres que lui vont lire, vivre (voire subir) son évaluation. Et l'acte-même, et ses résultats, sont identifiés à l'évaluateur : l'exemple des examens scolaires l'illustre bien, avec la réputation d'enseignants « plus durs » que d'autres, voire avec les notes déterminées par autres choses que la performance de l'élève (tel que le fait que l'enseignant n'aime pas l'élève : cela motiverait sa mauvaise note, selon l'élève...et c'est bien comme cela qu'il le vit et le comprend !). De l'autre côté, l'évaluateur engage sa propre réflexivité, sa propre aptitude à être « tenu pour l'auteur véritable de ses actes, quelle que soit la force des causes organiques et physiques. Assumée par l'agent, elle le rend responsable, capable de s'attribuer une part des conséquences de l'action ; s'agissant d'un tort fait à autrui elle dispose à la réparation et à la sanction finale » (Ricœur, 2006, p.2) ;
- *Son choix de visée de l'évaluation* qui va la définir, c'est-à-dire le rôle et la finalité de l'évaluation pour les individus concernés. « [...] "définir" l'évaluation c'est, en quelque sorte, annoncer les finalités qui lui ont été assignées. » dira Figari (*in* Tourmen, 2016, p.14) Son choix « annonce » aussi sa philosophie, ses valeurs apparentes, reliées à ses intentions. Mais la grande différence avec celles-ci c'est que la visée de l'évaluation est à destination d'autrui, et non de soi ; ce sont en quelques sortes les intentions contextuelles, circonstancielles. Ainsi peut-il y avoir conflit intérieur entre les intentions – subjectives – et la visée de l'évaluation – intersubjective ;
- *Le projet ou l'organisation subordonnant l'évaluation*, par représentativité. Rappelons-nous dans notre développement sur le contrôle, où le sujet-évaluateur l'est aussi par délégation, ou par représentation de la chose faisant autorité pour cette évaluation-là – que ce soit ce type d'évaluation, et pour ce genre de situation, avec ces modalités précises. La commande peut être aussi de cette nature. L'évaluateur ne met pas en gage, à proprement parler, cette "entité" ; c'est la ou les valeurs de cette dernière qui sont déposées, dans un processus dialectique pouvant être confondant entre l'entité faisant autorité et l'évaluateur : ce dernier a ses propres mises en gage (cf. ci-dessus), sa propre personnalité, ses propres visions du monde. Et pourtant il doit aussi présenter à autrui l'entité qui...l'engage pour évaluer. L'évaluateur incarne une double figuration : la sienne propre, et celle de l'organisation (à entendre comme la chose qui organise l'évaluation dans toutes ses caractéristiques, explicitement ou/et implicitement). Ainsi par les critiques d'autrui, ce n'est pas que le sujet-évaluateur qui est interrogé, mais aussi l'organisation

- entière. Seul, l'évaluateur porte un poids important sur ses épaules, un poids morale et déontologique, caractéristique de son « ethos professionnel » (Jorro, 2017-18) ;
- *Sa propre autorité*, dans le sens où l'évaluateur s'autorise à « devenir le co-auteur » de ses actes, pour reprendre la terminologie d'Ardoïno. Les « pouvoirs » sont en jeu au titre de la représentativité exposée ci-dessus, mais aussi à celui d'agir du sujet : « L'autorité transformée quant au vécu que l'on en a, devient alors la capacité à s'autoriser soi-même de se faire son propre auteur. » (Ardoïno, 1999, p.127) Par expérience, l'évaluateur "gagne", se vance en tant qu'homme ou femme pour devenir sujet évaluant. Les gains sont sur l'estime et la confiance, les sentiments d'efficacité personnelle, la réflexivité, la méthodologie et les ouvertures d'analyse et de compréhension. En évaluant, le sujet devient évaluateur, se gagne comme tel, pour dépasser le premier stade du jugement de valeur et assumer l'emploi – toujours limité – de modèles pour évaluer. De nature constructiviste, l'autorité engagée est évaluée à son tour, par récursivité, par les sujets évalués ou concernés par elle ;
 - *Un discours professionnel*, sur différents média – écrit, oral, non-verbal ; direct, indirect ; document papier, fichier informatique, vidéoprotection... -, qui rend compte de son opération de passage ; par conséquent de son modèle évaluatif. Mais c'est son discours qui le fera engagé, aux yeux extérieurs, dans l'acte évaluatif. A l'instar des relations théorie/pratique, celles du discours/gestes professionnels viennent s'interroger et se caractériser mutuellement. ;
 - *Des « gestes professionnels »* (Jorro, 2017-18), qui viendront caractériser dans l'espace-temps de l'exercice de l'activité, l'évaluateur (se) faisant, ou l'évaluation faisant le professionnel agissant. Ce sont les gestes professionnels qui viendront caractériser l'acteur lorsqu'il fera l'évaluation, dans l'exercice de sa profession (qui peut être totalement différente, *a priori* et dans sa configuration, de l'évaluation en soi : par exemple une manageuse, un caissier, une enseignante ont cela en commun que leurs rôles et caractéristiques de métiers ne tournent pas [qu']autour de l'évaluation). Ces gestes professionnels, en ce qui concerne l'évaluateur, ne possèdent pas de « genre » (Idem.) en propre : les gestes-types ou propres de l'Évaluateur comme figure générale viennent plus piocher dans les représentations et les imaginaires sociaux que dans une caractériologie institutionnelle ou officielle. Le Répertoire National des Certifications Professionnelles ne possède pas de fiche-métier ou fiche-formation d'Évaluateur. Par contre, les missions, les rôles et les fonctions d'évaluateur se retrouvent dans plusieurs champs professionnels, sur plusieurs niveaux de professions et de formations. Ainsi le « style professionnel » (Idem.) est très important dans l'engagement de l'évaluateur : c'est sa réappropriation des représentations et des imaginaires – les siens, celles dans le contexte d'activité, celles méso et macro territoriales – et ses propres « arts de faire », pour citer de Certeau (2015), qui feront de lui une partie de ce qu'il est comme professionnel-évaluateur.

Ces “choses-mises-en-gage” peuvent être déposées de manière intégralement conscientes, volontaires, explicites, que de manière forcées, induites, obligatoires. Il en va alors du lieu intégrant l’acte d’évaluer, c’est-à-dire du *métier exercé dans le contexte de l’exercice*. L’absent métier d’évaluateur ne se suffit pas à lui-même pour caractériser la façon dont les choses sont mises en gage, puisqu’il y a autant de façon d’évaluer que de s’engager dans un ou des modèles d’évaluation.

Le passage du premier stade à l’autre est constitué quand se mêle en partie un certain mystère, une énigme : il n’est pas exhaustivement explicable, ni totalement compréhensible, parce qu’il est animé par le sujet et dans des paramètres qui peuvent le dépasser, du moins qui ne se donnent pas facilement et rapidement à la conscience. A moins d’avoir une lucidité métacognitive telle que le sujet peut lire et expliciter clairement ce qui se produit dans ce passage, il y a une part invisible qui relève de la singularité du sujet évaluant. Par exemple le choix du modèle et la prédétermination des intentions : le sujet a-t-il conscience de toutes les intentions en amont ? Nous pensons que non, que des intentions interviennent en cours de l’évaluation, voire en aval, et que ces deux dernières prennent parfois le pas sur les intentions prédéterminées (comme lorsque de nouvelles informations inattendues apparaissent et vont plus “saisir” l’intérêt et l’attention de l’évaluateur. Son regard et ses intentions vont se porter sur celles-ci, engendrant de potentielles nouvelles intentions). Peut-être que le passage reste un « art », une composante du « style » de l’évaluateur ?

Une réponse, du côté des Autres : la critique

Par le développement de notre précédente partie, nous souhaitons mettre en avant les éléments caractéristiques de l’évaluateur, pour mieux faire rendre compte de plusieurs éléments :

- *La pratique d’évaluation n’est pas chose simple, facile*. Elle demande de la méthode, donc des connaissances et des compétences permettant d’explicitier – ou de pouvoir explicitier – le comment de la démarche, *ipso facto* des mots descriptifs justes, correspondants, faisant signifier, pour être notamment « crédible » par son jugement et des raisonnements construits et appris par le sujet ;
- *Elle n’est pas non plus intuitive*, dans la mesure où il faut sciemment organiser son jugement dans des structures, des modèles. *Il faut faire un effort* pour “passer le stade”, lui-même intuitif et spontané, mêlant sentiments, émotions, compréhension, interprétation, volonté d’explication etc. en bref en un tissu flou d’informations reçues et données par le sujet jugeant ;
- *Elle est disciplinée*, requiert une certaine aptitude au contrôle sur soi et en une maîtrise d’éléments en vue de quelque chose qui a de la valeur pour plusieurs acteurs. L’évaluation ne se fait pas n’importe comment, n’importe où ou n’importe quand, pour n’importe quelles raisons : le contexte de sa mise en œuvre et les sujets le constituant seront là, de toutes façons, pour veiller à cela lorsqu’eux-mêmes évalueront l’évaluation/l’évaluateur ;

- *Elle s'inscrit dans des épistémologies, des recherches la précédant, des théories et des cultures organisées. Ce n'est pas une activité profane, puisque même un jugement organisé dans un modèle profane (par exemple : selon mon expérience, je juge de...) doit, pour être perçu comme tel, nécessiter des connaissances en cette matière pour faire œuvre de réflexivité et se rendre compte du modèle. La théorie donne corps à la pratique par la nomination ; la pratique donne corps à la théorie par la monstration et la réalisation ;*
- *Elle a une nature communicative, c'est-à-dire que dans son processus, ou procédure, comme dans ses résultats, ses productions, ses effets, elle véhicule des messages, elle est à destination de quelqu'un ou de plusieurs personnes, même de soi-même. En tant que telle, elle possède son vocabulaire – lié aux épistémologies, aux histoires des organisations, des sujets – ses signifiants et ses signifiés là aussi profanes et scientifiques ou technologiques. Ici « évaluation » veut dire plusieurs outils ; là-bas elle veut dire « examens » ; autre part « occasion d'observer et d'améliorer les pratiques » etc. ;*
- *Elle a et est constituée d'enjeux et de rapports de pouvoirs, sur plusieurs niveaux et sur plusieurs échelles et temporalités. En son sein déjà se dialectise les pouvoirs de l'évaluateur et de l'autorité évaluative, pouvant rentrer en tension. Puis les enjeux se retrouveront sur toutes les échelles de l'organisation : quel pouvoir ont les bénéficiaires sur telle politique publique ? C'est ce qu'ont travaillé Plottu et Plottu (2009/2) par exemple, montrant qu'il n'y pas qu'un type de pouvoir, ou qu'une seule manière de l'employer. Les employés de telle entreprise ont quel pouvoir sur l'évaluation du personnel, ou ses pratiques comme l'entretien d'évaluation ? L'évaluation interpelle toujours les sujets de son contexte ; les sujets réagissent toujours à l'évaluation. Les enjeux de pouvoirs trouveront leur essor dans la distribution et la compréhension des informations au sein d'une même organisation sur tous les acteurs de cette dernière : ainsi ce n'est pas parce qu'une évaluation participative s'anime que tous les acteurs ont le même pouvoir d'agir dedans. Les niveaux de distribution, pour des raisons légitimées ou obscures, relèvent déjà d'un enjeu de pouvoirs. Les niveaux de compréhension et les possibilités de les équilibrer (et non forcément de les harmoniser) aussi.*

Par conséquent, les pratiques d'évaluations ne laissent pas de marbre, ne laissent pas la situation et les sujets comme ils l'étaient avant. Elles ont des effets perlocutoires importants, dans tous les cas. Pour autant, que les états d'être changent ne signifie pas que les états en général diffèrent : les sujets évalués ou concernés par l'évaluation peuvent se retrouver dans une passivité remarquable, à l'instar de toute pratique excluant par sa trop grande technologisation ceux qui ne connaissent pas. Cette passivité, selon nous, s'explique soit par l'exercice de modalités inaccessibles au quidam, ou aux personnes ne s'étant pas intéressées ou spécialisées sur l'évaluation ; soit par des intentions délibérément discriminantes, aux noms de valeurs et de finalités plus ou moins explicites et affirmées. Autant la première passivité peut se travailler sur le plan de la formation, de l'accompagnement, de démarche

de développement sur les différents aspects nécessaires à la compréhension et à l'engagement des Autres (ceux qui n'évaluent pas) ; autant la seconde interroge plus le plan éthique, déontologique, philosophique ou idéologique de l'évaluation et de ses autorités, le plan du pouvoir. Ainsi la passivité réciproquement éclaire une activité, celle de *la critique*.

Partons de la phrase suivante de Jorro (2007) pour développer notre pensée : « L'évaluation ne suscite plus autant de réactions défensives lorsque son impact est perçu. » (p.11) « Perçu » est à entendre, selon nous, autant comme l'anticipation, l'a priori, que du déroulement, ce qu'il se passe et se produit et qu'il est possible d'observer, de saisir. Autrement dit si les sujets ont un pouvoir de connaissances, même quelque peu incertain, du moins pas forcément implacable ou scientifique, ces derniers donneront d'autres types de réactions qu'agoniques. Cette première phrase et son analyse nous permettent de renforcer notre position sur les enjeux de pouvoirs, en lien avec la communication, dans l'évaluation. Faute d'être explicites, ils sont présents et ont des effets sur les sujets. Pour autant s'il est bien une capacité d'agir propre à tout chacun, sauf difficultés trop importantes, c'est bien la capacité critique, entendue au sens commun du terme de jugement-sur. La critique n'est pas une « réaction défensive », ou agressive, ou versatile : elle est une réaction communicative sur... En somme, elle est un jugement de valeur délibérément porté sur quelque chose ou quelqu'un conditionné par une action opérée. La critique est perlocutoire de l'action produite, perçue par le sujet-critique. Elle ne s'embarrasse pas de modèles, parce qu'elle se donne telle quelle dans sa seule intention intrinsèque : nous retiendrons essentiellement le sens péjoratif des acceptions proposées par le CNRTL : « Tendance caractérielle à relever les défauts, les imperfections. » ou encore « Remarque défavorable, de caractère occasionnel, motivée par le désir de reprendre tel ou tel défaut chez quelqu'un, telle ou telle imperfection dans une chose. » (2018)¹⁶. C'est l'occasion qui fait la critique, et sa valeur normative subjectivante est claire et engageante du sujet-critique : la critique pourrait être systématiquement introduite par « selon/pour moi ».

La critique est révélatrice de l'état de pouvoir du sujet. Elle est une réappropriation de la situation perçue par lui, *in situ*, en amont ou en aval. Elle permet de rendre compte que le sujet existe, « se tient hors de soi » et hors des limites qu'il perçoit sur lui dans l'activité : par sa prise de position, il fait comprendre quelque chose, notamment qu'il n'est pas "en phase"¹⁷ avec ce qu'il se passe. Elle est aussi le point commun de quiconque qui peut s'exprimer : tout le monde juge. La critique est une figure du premier type de jugement de valeur. Or la définition que nous donnons à l'évaluation est une définition dynamique : il s'agit d'un passage d'état du jugement dans sa structuration et sa consolidation. Ce passage peut se faire à partir de ces premiers jugements de valeur. Ce qui nous emmène à dire ceci : l'évaluateur doit prendre en considération, être à l'écoute, des critiques des Autres non

¹⁶ Nous faisons ce choix délibérément pour ne pas tomber dans la confusion de sens entre évaluer et critiquer. La distinction se fait selon nous historiquement : la critique est plus ancienne, épistémologiquement, que l'évaluation, puis techniquement : l'évaluation reçoit des théories, des méthodologies, des pratiques situées la caractérisant, la critique est une opinion organisée et située par une personne ou une entité (exemple d'un journal).

¹⁷ Nous prenons cette expression pour résumer et regrouper l'état de désaccord, ou d'insatisfaction, ou de négation dans la prise de position du sujet.

(systématiquement ou forcément) évaluateurs, dès lors que l'Autre a une place dans le processus de production du jugement, par la reconnaissance de la capacité à critiquer, à faire la même chose que lui. Comme donc l'évaluateur organise ses jugements dans des modèles, avec des intentions déterminées, dans une perspective plus large (un projet, une visée, une organisation, ...); comme contre-don les évalués ou les sujets concernés par l'évaluation rendent compte de la signification opérante et vécue par eux par la critique. Ainsi **le sens de l'évaluation est toujours situé**, c'est-à-dire contextualisé, légitimé dans un endroit, **dans la tension entre tous les acteurs concernés** par elle. Le sens de cette évaluation *se donne à tous* dans la dialectique « engagement de l'évaluateur » et « réalités du territoire ou du contexte ». Et ici nous terminons le sens de l'engagement de l'évaluateur et les pouvoirs des sujets concernés par l'évaluation :

- L'évaluateur met en gage tous ces attributs pour récupérer le sens qui lui est donné dans la situation de son activité ;
- Les autres sujets exercent leurs pouvoirs ou subissent les pouvoirs d'autres dans la réception du don, soit dans leur compréhension du sens de cette activité, pour eux.

5. Conclusion de la structure théorique : quelle évaluation pour travailler la problématique du terrain ?

Dans cette dernière partie, nous aborderons, à partir de notre développement, quelle démarche d'évaluation allons-nous observer puis modéliser à partir du projet GAIP et avec ses acteurs.

La place du pouvoir – par les engagements des sujets-acteurs de l'évaluation – et notre acception de l'évaluation nous permet de mettre en perspective un questionnement : lorsque les engagements des sujets-acteurs sont équitables, c'est-à-dire de même niveau et de même envergure, et que tous les sujets-acteurs prennent la posture d'évaluateur, quelle démarche d'évaluation correspondrait, *a priori* ?

Gélinas et Fortin (*in* Demailly, 2001, pp. 133-146) proposent le concept d'« évaluation constructiviste » qui correspondrait à première vue à notre *démarche* cherchée. Ce travail épistémologique s'inscrit dans une réflexion sur l'énoation¹⁸ et les démarches de gestion du changement. Ils interrogent alors la place et le rôle de l'évaluation dans cette dynamique, et les réfèrent avec la quatrième et dernière « génération de pratiques évaluatives » recensée par Guba et Lincoln (1990, cités par Gélinas et Fortin, *Ibid.*) : la génération « Construire », qui prend racine dans « une épistémologie constructiviste, interprétative et herméneutique ». (p.143) Cette « génération » possède des principes directeurs que les auteurs dressent :

- « la vérité est un consensus social et non une réalité objective ;

¹⁸ Par « énoation », les auteurs renversent la notion d'innovation en orientant le regard sur le changement de l'intérieur de l'organisation à partir de l'existant, un « changement émergent. [...] l'énoation constitue une démarche de changement basée sur l'émergence de transformations par la prise en compte des pratiques en place. [...] la notion d'énoation considère la pratique réflexive comme source de changement de l'intérieur [...] cette méthodologie de gestion du changement est avant tout de nature processurale. » (pp.134-135)

- Les faits n'ont de sens qu'en fonction d'un cadre de référence ;
- Les causes et effets n'existent pas hors d'un cadre de référence ;
- Un phénomène ne peut se comprendre que dans le contexte où il est étudié et les constats ne peuvent être généralisés ;
- Les observations ne sont pas stables, elles sont affectées par le contexte et affectent celui-ci ;
- Le changement est un processus non linéaire et ne peut être monté comme une mécanique ;
- L'évaluation produit des données qui associent les faits et les valeurs ;
- L'imputabilité est l'affaire de tous et non d'un acteur en particulier ;
- Les évaluateurs sont des partenaires subjectifs ;
- Les évaluations sont des orchestrateurs de processus de négociation de sens ;
- Les données d'évaluation constructivistes n'ont pas de statut spécial ni de légitimité en soi mais représentent une autre construction de sens dans un mouvement vers des consensus. » (p.143)

La "conjugaison" constructiviste de l'évaluation permet de rendre compte d'une démarche et d'une épistémologie alliant les modèles profanes aux scientifiques et technologiques. De plus, cette démarche s'inscrit dans une horizontalité des pouvoirs, et d'une recherche dans l'action, et d'une formation ou d'un apprentissage par les actions : un empowerment des individus, « [...] soit une plus grande maîtrise de situations qu'ils vivent et des processus leur permettant de les transformer » (p.145). L'intervenant, chargé d'évaluation, aborde la démarche d'une façon collaborative : « Le rapport entre l'intervenant et les acteurs de la situation en est donc profondément marqué : l'intervenant ne doit pas se positionner comme expert de contenu sur le problème à résoudre mais comme expert de processus de changement » (*Idem.*).

Par conséquent, **l'intervenant-évaluateur est une ressource méthodologique**. C'est par la maîtrise de modalités d'évaluation théoriques, scientifiques et technologiques qu'il va pouvoir accompagner à cette démarche d'évaluation « constructiviste » ; et par une place de co-évaluateur : l'intervenant est participant de l'évaluation. Elle est intersubjective. Sinon, cela contredirait l'imputabilité de tous.

Une démarche d'évaluation est identifiée, avec ses principes et ses lignes épistémologiques. Il faut désormais l'ouvrir vers une concrétisation par l'expérience, autrement dit construire ou/et identifier les méthodes et les outils de cette démarche d'évaluation. Nous faisons ici l'émergence de notre **question de recherche principale**, et plus générale, aux côtés de la problématique du CHI et de ses acteurs :

Comment la concrétiser, et à quoi cela ressemblerait-elle, cette « génération » d'évaluation ; notamment une « évaluation constructiviste » ?

III. Méthodologie

Dans ce chapitre je présenterai l'ensemble méthodologique employé et développé dans le cadre de cette recherche, et de cet exercice du mémoire.

1. Approches ethnométhodologique et collaborative, et observation participante : compte-rendu global

Les deux approches principales de cette recherche ont en commun une idéologie partagée : la place des acteurs du terrain de recherche sur le premier plan, du moins comme un partenaire incontournable et source de connaissances pour la recherche.

Tout au long de la recherche (de juin 2017 à mai 2018), notre posture restait sur des attitudes précises :

- s'inclure dans le groupe déjà existant en participant aux instances, réunions, moments-clés du projet GAIP ;
- s'inclure dans les moments quotidiens du projet GAIP, toujours en accord et préparation avec les acteurs concernés (les participants, les professionnels).

Cette inclusion/inscription dans le paysage s'est faite de façon progressive. Au début, notre présence était ponctuelle, et ponctuée par les moments institutionnels : les réunions des différents comités. De plus, notre présence a été introduite par E, en tant que cheffe de projet et partenaire directe du laboratoire Experice. Il s'agissait donc de s'aménager progressivement les prises de contact indépendamment d'E, après avoir déterminé avec les membres du projet notre place et rôle, pour ainsi mieux justifier nos moments de présence sur l'UPSR.

Nous relevons que la patience, la bienveillance et la démonstration d'une « volonté de comprendre » sont trois traits d'une posture intégrative, puis collaborative. La patience relève plus de l'attention de prendre le temps en présence – la rythmique, les modes de fonctionnement, les habitudes – pour mieux d'abord s'y intégrer, avant de vouloir chercher ou solliciter nos propres centres d'intérêts ou éléments. Concrètement, nous n'avons pas lancé d'initiatives ou fait de proposition jusqu'en novembre 2017. Puis c'est à partir du mois de février 2018 que nous avons lancé la dynamique de travail collaborative sur les évaluations à mener. Durant ces deux périodes, il s'agissait pour nous d'installer la confiance avec l'ensemble des parties-prenantes du projet, de faciliter leur lecture sur notre rôle, nos intentions, notre présence, et de montrer que nous étions là tout d'abord pour comprendre ce qu'il se passe grâce à eux.

Notre façon de nous adresser aux acteurs devait être attentive sur un jeu de nuance important : nous sommes présentés comme « expert » ou « chercheur » ou encore « méthodologue » sur l'évaluation – ce qui signifie que des représentations nous sont étiquetées avant même notre première venue, seront vérifiées, testées, du moins attendues

– et nous nous présentons comme quelqu’un qui souhaite travailler avec tout le monde, qui n’est pas là pour indiquer ce qu’il y a de bon à faire mais à participer au projet sur des aspects précis. Il s’agissait pour ainsi dire de “rassurer” sur ma présence et mes compétences a priori, et de veiller à installer sinon l’envie, l’absence de défiance ou de craintes à notre égard. Durant les premiers temps, nous avons veillé à saisir les occasions de préciser notre spécificité – apporter de la méthode et des occasions de prendre du recul – et ce qui ne correspondait pas à notre présence – contrôler les agissements, juger les femmes et les hommes ou de la qualité des interventions, dire ce qu’il faut faire.

En premier nous nous sommes approprié le vocabulaire usité, les mots d’acteurs, puis les habitudes ou les rituels installés. Nous relançons fréquemment les acteurs sur les termes employés (par des questions miroirs, ou une demande d’explication. Nous veillons à solliciter les différents acteurs selon leur implication, tout en veillant à nous montrer envious de discuter avec tous les individus. Aussi les moments de pauses furent l’occasion de changer d’interlocuteurs fréquemment, les temps du repas aussi : les moments informels étaient des occasions pour tisser un lien, faire connaissance, sur un plan que nous voulions horizontal ; aussi pas de questions de recherche, ni d’objets de conversations ciblés, mais plutôt d’objets de la vie quotidienne, ou de ce qu’il venait de se passer, ou encore des événements mondains, etc. Pour rompre avec l’image d’un chercheur distant ou « dans sa tour d’ivoire » il nous fallait d’abord être un homme, avec sa façon d’être et son histoire.

A partir de novembre 2017, nous avons commencé à agir directement, c’est-à-dire visiblement, d’un commun accord avec les membres du projet. C’est dans la période novembre à février 2018 que nous avons mené nos entretiens de recherche¹⁹ portés sur les connaissances des sujets sur l’évaluation en général, les pratiques effectives et perçues, et sur les jugements quant au GAIP et au projet en général. C’a été un déclencheur d’une dynamique, puisque les acteurs, au fur et à mesure qu’ils étaient interviewés, soulevaient de plus en plus leur souhait d’avoir le « débriefing » ou un « retour ». La curiosité et l’envie d’en faire quelque chose – aussi bien des propos tenus en propre que de ceux des autres – furent nos deux moteurs cardinaux pour animer les démarches collaboratives et la prise en confiance.

L’ensemble des enquêtes a conduit à la rédaction d’un « Rapport d’évaluation - Première étape » récapitulant la méthode employée par nos soins, les objectifs et buts de cette démarche, et l’ensemble des verbatims des acteurs organisés en deux groupes : les professionnels, suivis par les participants (cette logique de présentation étant choisie par rapport aux temporalités des enquêtes, les professionnels ayant été en majorité interviewés avant les participants). Nous présentons de façon plus précises les menées d’entretiens plus loin. Ce « rapport » est symboliquement important : il est le socle commun de la recherche, fondé sur les mots d’acteurs, leurs visions. C’est à partir de cela que nous – l’ensemble des évaluateurs du projet, soit l’ensemble des acteurs – partions, en outre, pour évaluer le

¹⁹ Le guide d’entretien se trouve plus loin.

projet GAIP. Il cadre et vient poser, par notre autorité, que c'est une pièce scientifique importante. Par conséquent, nous l'avons présenté le 22 février 2018, en Comité de pilotage, et en présence de l'ensemble des acteurs professionnels et des représentants des participants. K a, au lendemain, présenté le document au deux Groupes de participants. Nous avons présenté notre démarche de travail, comment le rapport se structure et comment nous l'utiliserions, de façon à faciliter son approche. En effet, sa taille (63 pages) et sa provenance – rédigé par nous – devaient être "introduites" en expliquant sa consistance, son contenu.

Le Comité de pilotage de février a permis dans la foulée d'initier la démarche collaborative des « Groupes d'évaluation – GpEval' » sur trois orientations, qui se retrouvaient tout au long des Comités ou des autres instances stratégiques du projet. C'est d'abord une première interprétation, en relisant les comptes-rendus des réunions et en écoutant les conversations, en relisant les entretiens de recherche, qui nous a fait mettre en exergue les trois points (ces derniers sont précisés lorsque nous présentons plus en profondeur les Groupes d'évaluation, plus loin). Après avoir présenté ces derniers à E, et les avoir remaniés, le Comité de pilotage a acté les orientations et les membres de chacun des groupes. Les GpEval sont l'aboutissement opérationnel de la démarche de recherche collaborative et de « l'évaluation participative » chère aux membres du projet GAIP (cf. I. Contexte de la recherche). Ils consistent aux « moments forts » de la recherche et du projet, sur l'aspect évaluatif. Nous en faisons une analyse à part entière, dans notre chapitre 4, tant sur les aspects méthodologiques "se faisant" que sur les productions et éléments de réponses à notre problématique.

Les mois de mars et d'avril 2018 furent les moments de rencontres et d'animation des GpEval 1 et 2 ; le dernier groupe se réunissant en fin du mois d'avril puis pendant les deux mois suivants. Les GpEval 1 et 2 sont les plus importants dans la mesure où les objets évalués sont plus opérationnels ; il s'agit de la participation du participant à l'évaluation (GpEval 1) et de l'apport du collectif dans l'accompagnement (GpEval 2). Le GpEval 3 se charge de la communication et de la valorisation institutionnelle, à partir des productions des deux autres groupes. Pour le présent mémoire, je n'utiliserai que le GpEval 2 comme support d'analyses et d'interprétations (Chapitre 4) parce que l'ensemble des documents (retranscriptions des deux réunions, et la production du rapport d'évaluation final) ont été actés par l'ensemble des acteurs, que le rapport d'évaluation pour le GpEval 1 est encore en cours de rédaction à l'heure actuelle (mai 2018) et que le GpEval 3 ne s'est réuni qu'une seule fois depuis lors.

Les mois d'avril, mai et juin 2018 sont les derniers mois du projet GAIP, et l'aboutissement de la recherche collaborative. Ainsi notre présence sur le site a augmenté, passant d'une présence aux Comités et événements importants à une présence plus continue, plus fréquente, et plus quotidienne, comme "normale" dans l'établissement. La réussite, selon nous, d'une démarche d'évaluation constructiviste ou « participative » revient dans l'appropriation des productions et des méthodes employées par un ou plusieurs sujets ne

s'en sentant pas capable, ou désireux : dans le passage de l' « agent » à celui d' « acteur », voire d' « auteur » (dans la trilogie d'Ardoino, 2000) qu'il est devenu avec les autres membres du groupe. Ce "passage" se fait chemin faisant, en cours de travail et de réunion, avec la formation et la valorisation des savoir-faire en présence : d'où la nécessité pour nous de connaître les modes d'évaluation déjà utilisés ou connus par les sujets, pour partir de l'existant. Les entretiens compréhensifs ont été utiles pour revenir sur les objets voulus par le sujet, ou sur les méthodes et outils d'évaluations utilisés pendant la réunion-production du GpEval. Sa nature individuelle permettait à chacun d'avancer à son rythme, avec le sentiment d'être formé dans l'action puis par la mise en mots²⁰.

En définitive, notre approche collaborative s'est traduite par

- dans la posture, une façon d'être et de communiquer, en collectif, *horizontale* (« je fais partie de l'équipe, et j'anime sur un plan méthodologique le GpEval à partir de nos connaissances »), en individuel, *formative-réceptive* (« sur quoi voulez-vous revenir ? analysons ensemble ce qu'il s'est passé dans le dernier GpEval en décrivant les méthodes ou outils employés »).
- la production de documents rédigés faisant état du projet GAIP et de son évaluation, à partir de « critères », pour utiliser les mots d'acteurs, construits par les acteurs du projet, organisés sur différents angles, pour conclure sur une évaluation globale du projet. Ces documents présentent la méthodologie d'évaluation développée et utilisée par les membres des groupes d'évaluation, les membres-rédacteurs de ces derniers.
- Les « trois finalités » de la recherche collaborative (Charlier & Deschryver, 2018) :
 - « Traiter une question, une problématique en vue de transformer/changer la situation. Cela peut conduire à créer ou appliquer de nouveaux programmes, de nouvelles stratégies d'intervention (Ingénierie).
 - Développer une réflexivité collective sur une question, une problématique, dans une perspective de développement professionnel, de formation (Réflexivité).
 - Développer des connaissances théoriques (découvertes) et pratiques (innovations) autour des problématiques traitées (Production scientifique). »

Nous reviendrons en conclusion d'analyses pour approfondir ces trois finalités – Ingénierie, Réflexivité et Production scientifique – dans le cadre de cette recherche sur comment ont-elles été abordées et que peut-on en retenir dans le cadre d'une démarche d'évaluation constructiviste.

2. Guides d'entretiens

Deux types d'entretiens ont marqué la recherche : des entretiens semi-directifs, en début de recherche ; des entretiens compréhensifs, à partir des démarrages des groupes d'évaluation.

²⁰ Nous revenons plus loin sur les entretiens compréhensifs et leurs modes d'animation.

Nous présentons ici les deux guides en état.

2.a. Entretiens semi-directifs : entretien de diagnostic des professionnels

Ce guide d'entretien date d'octobre 2017. Nous ne l'avons pas modifié pour toutes les interviews des professionnels. Nous présentons ici le guide en état, avec les réflexions personnelles que nous nous posions à l'époque de sa construction. Nous avons soumis à la validation le guide à Christophe Blanchard, référent scientifique du laboratoire Expérice et interlocuteur du Comité, avant d'animer nos premiers entretiens.

Guide d'entretien de recherche – v1 (17.10.17)

Terrain d'exercice : le CHI – Clermont (60)

Public a priori : par corps de professions, déjà institué, exerçant dans le projet GAIP-UPSR

Problématiques :

- Faire un guide identique pour tous les corps ? Hypothèse : cela permet une meilleure recoupe d'information, un gain de temps
- Faire un guide différent, adapté aux corps ? Hypothèse : cela permet une compréhension plus ciblée.
 - o Hypothèse directive : trouver le but de l'entretien

Pistes de buts :

- Faire émerger pour...
- ...comprendre les pratiques d'évaluations des acteurs par le fait d'...
- ...identifier les référentiels²¹ (connus et « implicites » [Belisson, 2017]) des acteurs...
- ...dans une démarche formative²² et participative.

Ancrages épistémologiques :

Je considère la situation comme situation professionnelle. Aussi les hommes et les femmes en jeu dans cette organisation sont des individus jouant sur la nuance du triptyque d'Ardoino (1999, 2000) : ils peuvent endosser, adopter, réagir à, la posture d' « agent, auteur et acteur », dans une perspective socio-psychologique.

Lorsque je traiterai des référentiels, je considère dans un premier temps tous les individus comme « acteurs », cette fois-ci dans l'acception de Cros et Friedman, dans une perspective plus sociologique. Cela rejoint l'acception que je donne de « référentiel » ci-dessous. J'insiste sur la nature dynamique du contenu du référentiel ; par conséquent, les résultats seront présentés comme potentiellement modifiables, et partiels.

²¹Le terme sera référencé ultérieurement (le temps que je traite de l'ouvrage de Belisson et d'autres en évaluation. Pour le moment, j'en dis ceci : par référentiel, nous entendons une typologie ou taxonomie d'activités situées dans un environnement, un contexte, précis – et donc précisé dans la production.

²²Par formative nous entendons avec Perrenoud (1991, in Wathelet et Vieillevoye, pp55-72, 2013) „tout évaluation qui aide l'étudiant [ici les collaborateurs] à apprendre et à se développer“. (page 56)

Le contexte est pensé comme une situation complexe et singulière, celle de professionnels agissants dans une logique instituée – une institution –, ici celle du médico-social et de l'insertion socio-éducative.

Je me positionne pour ma part dans une posture d'herméneute-évaluateur, me donnant comme déontologie

- La mission de compréhension
- L'action d'interprétation
- La production de valeurs et de jugements de valeurs argumentés et éthiquement recevables pour tous les sujets dans le projet, ce que Hurteau (2013 pp 145-161 et 2016) qualifie de « jugement crédible ».

La mission de compréhension est déterminée par le cadre que consiste ce guide d'entretien semi-directif. Il repose sur le postulat que c'est l'autre, et moi avec lui, qui pouvons amener des éléments de compréhension sur un ou un ensemble d'objets d'interrogations. Par conséquent, les buts de l'entretien doivent être communiqués en amont, ainsi que les conditions et les éléments matériels et temporels, pour que chaque sujet soit équitablement connaissant.

L'action d'interprétation est mon geste principal, le geste « genré » (Jorro, 2004) de mon poste de travail, puisqu'il m'est octroyé par les sujets dans le projet. Par conséquent, il y a des attendus inhérents et obligatoires sur ma présence et ma manière de travailler. L'action d'interprétation se réalisera dans les échanges, pour tenter de comprendre les mots, les sens et les significations des locuteurs ; dans la lecture des outils, protocoles, habitudes qu'ont les professionnels dans l'exercice d'évaluations ; dans le traitement des informations recueillies, traitement critérié par l'identification d'agir en vue d'une taxonomie des actions des professionnels sur leur poste de travail respectif et leur appréhension personnel : cela fait le lien avec la production de valeurs et de jugements de valeurs.

La production de valeurs et de jugements de valeurs éthiquement recevables consiste en deux modalités :

1) par valeur j'entends l'identification nominale, approximative et référée au vocabulaire entendu ou normatif (fiche de poste, RNCP, protocole, contrat de travail, etc.) des gestes des acteurs. J'utiliserai pour cela la typologie de Jorro (2004) sur les gestes professionnels :

- Le « genre » consistant aux gestes du métier, les gestes récurrents de l'activité de tel métier, les actes invariants ;
- Le « style » consistant aux gestes professionnels en situation, intégrés à des situations, configurées par elles et ses acteurs. Ils consistent en quelque sorte à la signature de l'individu ;
- L'« ethos », médiateur et communicateur entre le « style » et le « genre », permettant d'identifier le rapport qu'a le sujet à sa pratique : quel sens y met-il ?

quel sens a-t-il d'exercer cette profession ? quels sont ses rapports aux valeurs du métier ? Ici, l'éthos est plus un référent, permettant l'identification ou la caractérisation d'un ethos situé.

- 2) Le jugement de valeur, ou évaluation, sera incarné par mon action de mélanger les différentes informations, d'abord par corps de métier, puis dans une démarche plus générale, pour en tirer une généralité répondant aux buts. Cela devrait ressembler à un tableau, qui portera le nom de « référentiel », et qui soulignera les pratiques et activités d'évaluation mises en œuvre sur le territoire ciblé par les acteurs. Pour structurer, modéliser, ce référentiel, je pense utiliser la proposition de Presse (2013) sur « les trois niveaux à prendre en compte dans l'analyse d'une situation : *l'activité* qui reflète le motif de la personne, *l'action* qui est en lien avec les buts poursuivis conscients ou inconscients et *l'opération* même qui résulte pour partie des conditions interférant sur le déroulement pour atteindre le but ». (page 49) Le tableau se présenterait sous trois entrées, mises en interaction par les membres du groupe pour faire émerger des problématiques et se (s'in-)former.

La notion de « jugement crédible » est modélisée par les recherches de Hurteau (2013, pages 153 – 159) sur six « principes », que je transforme en critères d'autoévaluation : 1) « les processus se déploient en synchronicité » (page 153), signifiant que les jugements et leurs inscriptions cognitives se font en même temps que les actions jugées, elles sont donc situées, 2) « la nécessité de générer des données valides » (page 153) autrement dit justes. La justesse vient nuancer la notion de vérité, permettant de passer de « la réalité est ainsi » à « la réalité se reflète ainsi dans ce cadre précis » : c'est l'ancrage descriptif mêlé à la perception de l'évaluateur ; 3) « flexibilité et adaptation sont de rigueur » (pp 155-156), 4) « l'argumentation est essentielle et tout sauf linéaire » (pp 156-157), 5) « la participation et la contribution des détenteurs d'enjeux (ici tous les participants et les représentés – essentiellement pour les publics de l'UPSR) sont essentielles » (page 158-159) et enfin 6) « les compétences de l'évaluateur » (page 159) sont travaillées et situées dans le contexte. « La recherche met en évidence, entre autres choses, les compétences suivantes : ouverture d'esprit, flexibilité, intuition, capacités d'entrer en contact avec l'autre, de s'adapter et de remettre en question son point de vue et de le valider ». (page 159) Ainsi, faire des retours de mon travail auprès des collaborateurs consiste, ou doit consister, en des « jugements crédibles » et donc privilégier les interactions, les co-constructions, les modifications et l'usage de vocabulaire concerté, tout en conservant une ambition d'étayage : celle de la réalisation de l'évaluation et de l'utilisation de ses productions.

PROTOTYPE DU GUIDE D'ENTRETIEN AUPRES DES PROFESSIONNELS

Pistes de questions à faire apparaître (évaluées pour mieux les justifier) :

- **Qu'est-ce que l'évaluation pour vous ? sur votre lieu de travail ?**
 - *La question permet de poser l'intérêt de l'évaluation dans les visions qu'en a le sujet : « pour vous » signifie que je n'attends pas une « bonne » réponse, qui pourrait être de citer une définition, mais bien au contraire quelque chose de subjectif, relevant de l'ordre du raisonnement personnel ou interpersonnel – par les conversations que ça pourrait engendrer.*
 - *La seconde question vient situer l'interrogation. On pourrait dire que la première sert de compréhension du rapport épistémologique du sujet à l'évaluation, la seconde est l'analyse que fait le sujet sur l'environnement dans lequel il évolue, permettant la critique.*
 - *Ces questions sont importantes pour la recherche et pour la mission d'évaluation, dans le sens où mon postulat est d'abord de comprendre les visions et représentations des acteurs, pour pouvoir comprendre les significations derrière les mots et mesurer les écarts entre les acteurs – au sein du même corps comme entre les corps. L'objectif formatif n'est pas tant d'uniformiser les acceptions, mais bien au contraire de mettre en avant la nature complexe et ontologique du concept : c'est lié à beaucoup de facteurs, d'expériences, et c'est cela qui fait sa richesse et qui peut donner l'occasion à la controverse, à la recherche.*
- **Comment mesure la réussite de l'activité ? autrement dit, quels sont les éléments qui vous permettent de dire que l'activité est réussie ? sur quoi vous reposez-vous ?**
 - *Les deux premières ont une même intention : faire parler le sujet sur les critères ou indicateurs de réussite. La question ramène à l'expérience, à l'empirisme, au faire et au concret. Tout en permettant au sujet d'exprimer ses propres critères : mon postulat est qu'il y aura probablement des critères objectifs – donner par la hiérarchie, le contrat de travail, les connaissances acquises par le temps, la formation et l'expérience – et des critères subjectifs, qui sont de l'ordre du « pour moi, c'est réussi quand... », révélateur de l'ethos du sujet : ses valeurs, ses intentions, plus philosophiques, personnelles comme professionnelles.*
 - *La troisième question permet de raccrocher les éléments cités à des agir, des objets. Là, nous commençons un premier travail de référentiel, celui du « référentiel de réussite » inversé : la constitution d'un référé pour en faire une remonté significative et communicable : le référent, un travail sur la valeur « réussite ».*
 - *Ces questions trouvent leur ancrage, leur justification, dans ce qui a été exprimé par les membres du groupe lors de la réunion de septembre 2017 (cf. CR). C'est la raison pour laquelle j'emploie le mot « réussite » et pas*

« qualité » ou « efficacité » ou un autre terme synonyme ou relatif à la réussite. Cependant, la question est décalée à une autre, car intéressante en soi. Pour moi, le groupe se positionne sur la notion de réussite en lien avec les actions/pratiques/activités exécutées : c'est leur réalisation qui permet de remonter à la réussite. Cependant, c'est leur prise en main et l'installation de leur poste de travail qui conditionnent l'efficacité...à réaliser des réussites.

- Comment mesurer l'efficacité de votre poste de travail ? autrement dit, quels sont les éléments qui permettent d'affirmer que vous faites un bon travail ? sur quoi vous reposez-vous ?
 - Ce questionnement est lié au précédent. Les deux premières questions renvoient sur une même intention, celle de comprendre à la fois l'appréhension du sujet de son poste de travail – le « référent professionnel » en quelque sorte – et sa traduction opérationnelle – alimentée et appuyée par la troisième question. Le « bon travail » exécuté fait signifier à la fois la manière dont le sujet, unique, travaille autrement dit s'approprie un cadre, et par conséquent le poste en soi tenu par le sujet.
 - Une évaluation-mesure entre le poste de travail « papier » et le poste de travail « autoévalué » permettra sûrement de faire ressortir des éléments d'informations intéressants pour le projet.
- « Instruction au sosie » (Oddone/Saujat in Janner-Raimondi, 2017) : « supposons maintenant que demain je suis ton sosie et que je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devras me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? Quels conseils me donnerais-tu ? »
 - Ce jeu vient renforcer les propositions données précédemment. Après avoir réfléchi la réussite, puis l'efficacité de son poste de travail, la réflexion s'engage sur le « comment » le sujet est « acteur-auteur » : acteur pour l'Autre – ce qui permet à ce dernier de m'identifier, d'où la question du « personne ne s'avise de la substitution », où Je m'inscris dans un paysage, une scène – et auteur pour soi-même, car c'est un Je qui donne des conseils et des instructions pour être « Je ».
 - L'instruction au sosie peut permettre à la fois de détendre l'atmosphère, puisque la proposition est assez déconcertante et peut-être déclarée avec une certaine décontraction, une invitation au jeu – jouons à être toi – tout en permettant la confrontation des points de vue, essentiellement dans les entretiens de groupes (les ASE principalement, les Graines de pays en différé). Les informations ressorties mettent en avant l'analyse qu'a le sujet sur le « genre » et le « style » de ses gestes à ce moment-là. Cela contribue à la construction d'un référent.
- Quels outils d'évaluation utilisez-vous dans le cadre de votre travail ? Pouvez-vous me décrire la façon dont vous les utilisez ? Quelles critiques voulez-vous en faire ?

- *Ce questionnement, plus pragmatique, permet de recueillir des éléments qualitatifs sur les dispositifs en œuvre dans et sur les postes de travail*
- *La place critique de l'interrogation permet de laisser la parole aux sujets, afin de ne pas se cantonner à une position descriptive-objectivante, mais bien aussi de l'aborder avec ses visions, ses valeurs, son ethos, pour renforcer la participation et la considération que je porte aux paroles des individus interrogées.*
- **Quelle place l'institution donne-t-elle aux participants du l'UPSR ? quelle place lui donnez-vous ? comment analysez-vous ces différences ?**
 - *Ce questionnement repose sur un postulat qu'il y a toujours des différences entre le travail prescrit et le travail réel, notamment pour ici dans la considération du public. Il s'agit plus d'une évaluation-diagnostic, reposant par ailleurs sur les propres représentations et connaissances du sujet.*
 - *Ce questionnement s'inscrit dans les intentions des membres du groupe.*
- **Quels impacts le GAIP a-t-il**
 - **Sur les participants ?**
 - **Sur le projet ?**
 - **Dans l'institution ?**
 - **Sur votre poste de travail ?**
 - *Ce questionnement s'inscrit dans les intentions des membres du groupe. La volonté principale étant de faire émerger la plus-value de ce dispositif, en vue d'en tirer des résultats à présenter et à communiquer sur l'extérieur, après en avoir fait une modélisation située.*

GUIDE D'ENTRETIEN – opérationnel

D'abord recontextualiser l'entretien, et me représenter.

Permettre l'interaction, d'interroger, de parler sur...

Présenter les règles de l'entretien : anonymat, enregistré, s'il y a prise de notes c'est pour m'aider à comprendre et pour mieux me concentrer sur les propos. Il n'y a pas de bonnes réponses. L'entretien est comme une conversation.

But de l'entretien : comprendre ce qu'il se passe en matière d'évaluation ici

1. **Pouvez-vous vous présenter et présenter votre organisation ?**
2. **Qu'est-ce que l'évaluation pour vous ? sur votre lieu de travail ?**
3. **Comment mesure la réussite de l'activité ? autrement dit, quels sont les éléments qui vous permettent de dire que l'activité est réussie ? sur quoi vous reposez-vous ?**
4. **« Supposons maintenant que demain je suis votre sosie et que je me trouve en situation de vous remplacer dans votre travail. Quelles sont les instructions que vous devrez me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? Quels conseils me donneriez-vous ? »**
5. **Quels outils d'évaluation utilisez-vous dans le cadre de votre travail ? Pouvez-vous me décrire la façon dont vous les utilisez ? Quelles critiques voulez-vous en faire ?**
6. **Quelle place l'institution donne-t-elle aux participants du l'UPSR ? quelle place lui donnez-vous ? comment analysez-vous ces différences ?**
7. **Quels impacts le GAIP a-t-il**
 - Sur les participants ?
 - Sur le projet ?
 - Dans l'institution ?
 - Sur votre poste de travail ?

Paroles libres ? Remercier et s'engager à envoyer la retranscription si volonté.

2.b. Entretiens semi-directifs : entretiens auprès des participants des GAIP
Nous sommes partis des questions principales du guide précédent – à savoir les questions 2, 3 et 6 – comme gouvernail dans notre menée d'entretien. La première différence avec les entretiens auprès des professionnels est que les deux entretiens avec les participants étaient sous forme de *focus groupe*, et non en individuel. La deuxième est que nous n'avions pas de

guide, mais trois questions à poser à un moment que nous jugions, sur l'instant, opportun, selon la conversation avec les membres du groupe.

Nous avons alors procédé de la façon suivante : K a prévenu les participants, une semaine en amont, de notre participation à une animation de groupe sur un créneau d'une demi-journée et le but de notre venue, à savoir *faire connaissance, venir lancer la démarche d'évaluation participative et discuter avec eux sur l'évaluation*. Une fois sur place, nous avons demandé l'autorisation aux membres du groupe d'intégrer ce dernier. Nous nous sommes présentés et avons présenté l'objet de notre présence, à savoir recueillir la parole des participants sur le projet GAIP et sur l'évaluation, que ces informations seront importantes pour faire une évaluation partagée et de qualité. Nous avons proposé que nous fassions un tour de table, que chacun se présente selon ses envies et les points qu'il ou elle souhaite présenter. Nous étions assis en cercle, avec des tables individuelles. Nous avons demandé l'autorisation d'enregistrer l'entretien collectif, en précisant que les prénoms des personnes ne sera pas communiqué, à personne.

Nous présentons maintenant la situation et le déroulé des deux focus groupes.

Premier entretien, premier groupe (18/01/18, 10h30 – 12h)

- 8 participants sont présents (sur les 10 prévus), et K est présente tout au long
- La chronologie des questions est
 - Si vous deviez présenter l'UPSR à quelqu'un qui ne connaît pas du tout, par exemple moi ?
 - Comment vous présenteriez Graines de pays ?
 - Qu'est-ce que l'évaluation pour vous, individuellement ? si je vous dis « évaluation », vous me dites... ?
 - Avez-vous des exemples d'évaluations/de situations d'évaluations vécues ?
 - Vous vivez des activités. Comment vous diriez que l'activité est réussie ?
 - Quels sont, selon vous, les outils d'évaluation qui sont utilisés, en général, à l'UPSR, dans Graines de pays ?
 - Quelles critiques vous auriez à faire sur les outils, les évaluations, les autoévaluations... ?
 - Quantitatif/qualitatif : ça vous parle ?
 - Avez-vous des préconisations, des demandes, des besoins à formuler ?
 - Selon vous, quelle place avez-vous, vous, ici, à l'UPSR, dans leurs yeux ?
 - Quels impacts le GAIP a-t-il sur l'endroit ?
 - Questionnement inversé, pour nous :
 - Ça fait longtemps que vous pratiquez ça ?
 - Comment on devient évaluateur ? qu'est-ce que c'est évaluateur ?

Second entretien, second groupe (18/01/18, 13h30 – 15h)

- 6 participants (sur 8 prévus) et K est présente tout au long ;
- La chronologie des questions est
 - Si vous deviez présenter l'UPSR à quelqu'un qui ne connaît absolument pas ?
 - Si vous deviez présenter Graines de pays à quelqu'un qui ne connaît pas du tout, comment vous la présenteriez ?
 - Qu'est-ce que l'évaluation pour vous ? si je vous dis « évaluation », vous me dites... ?
 - Comment vous, vous mesurez la réussite d'une activité, ici ? quels sont les éléments justifiants ?
 - Est-ce que vous pourriez me citer les outils d'évaluation qui sont utilisés dans ce projet ?
 - Avez-vous des critiques/remarques/opinions/idées sur l'autoévaluation, et les outils ?
 - Selon vous, quelle place vous avez dans cette institution, dans les yeux des professionnels ?
 - Selon vous, quels impacts le GAIP a-t-il sur vous ?
 - Questionnement inversé :
 - C'est quoi le modèle ? quel modèle vous appliquez, là ?

2.c. Entretiens compréhensifs : approche formative et réflexive

Jusqu'à présent (avril 2018), les entretiens compréhensifs se sont installés de façon toujours improvisée, en étant sur les lieux, et à porter de main des acteurs du projet – professionnels et participants.

Nous faisons la distinction entre les entretiens compréhensifs, individuels ou à petit nombre et initiés par le sujet volontaire, et les groupes d'évaluation, dispositif principal de la démarche d'évaluation constructiviste. Par ailleurs, les entretiens compréhensifs ont commencé à partir des démarrages des groupes d'évaluation (GpEval 2 - 20/03/18).

C'est nous qui déplaçons dans l'espace que souhaite le sujet, en général dans la salle propre au poste ou à la place du sujet – le bureau des ASE, le secrétariat, la salle polyvalente/bureau de L, la salle d'activité – ou dans un environnement non formel, telle que le parking extérieur, ou un bar à proximité du CHI.

La prise de contact se fait toujours en direct, et en face-à-face. L'objet de l'entretien est toujours identifié par le sujet, commençant par « j'aimerais revenir sur ce que nous avons fait hier dans le groupe » ou « j'ai lu ceci sur l'évaluation » ou « j'aimerais un conseil sur *tel* outil d'évaluation » *etc.* Nous lançons aussi des propositions, en interrogeant le sujet sur la façon dont il ou elle a vécu le moment, ou s'il souhaite que nous revenions sur quelque chose.

Notre posture est ici de l'ordre de la ressource méthodologique que nous présentons dans notre structure théorique. En tant que ressource, nous manifestons notre présence, mais pas notre nécessité : il s'agit d'être là, plus comme une occasion de s'exprimer et de travailler sur quelque chose, plutôt que comme un savant-sachant qui répondra aux questions. Notre présence est un prétexte pour se former à l'évaluation, selon le projet d'apprentissage de l'individu volontaire. Notre façon de répondre à la sollicitation ou d'aborder est décontractée et bienveillante, en rappelant à chaque fois que nous ne jugeons pas l'individu, ses connaissances, son rapport à l'évaluation...mais de l'intérêt de prendre le temps de travailler sur l'évaluation.

Une fois en entretien, nous abordons une posture que nous qualifierions ici de "clinique" : *de quel objet d'évaluation ou autour de l'évaluation souhaitons-nous traiter ? quels objectifs ou intentions ou demandes du sujet ?*

Les conditions sont intimes, et de proximité : il y a finalement souvent plus que des discours ou des questionnements autour de l'évaluation. C'est aussi l'occasion de "se lâcher", ou encore "se vider", sur les autres membres du groupe, ou sur le projet, ou sur les conditions de travail, ou encore le quotidien – personnel ou professionnel. Le fait de ne pas enregistrer, c'est de pour permettre en prise de confiance et symboliser que ce qui se fait dans ce moment ne regarde que les personnes en présence. Bien que les acteurs sachent que ces entretiens font partis de la démarche d'évaluation et de notre recherche ; ce que nous répétons aussi.

Pour conserver des traces de ces entretiens, nous prenons des notes (avec l'autorisation du sujet, lorsque nous les prenons "en direct") et nous invitons le sujet à envoyer une trace écrite de son propre cheminement. Nous avons notamment parlé de la méthode du journal de bord, permettant la prise de notes rapide et spontanée, et la conservation des traces en vue de relecture, de réflexivité.

Les entretiens compréhensifs m'ont permis principalement de suivre chaque acteur (professionnel, essentiellement) et de mieux les comprendre, pour installer ce que je sentais ou éprouvais comme étant une « congruence » ou une « authenticité » s'installant (Rogers, 1999, p.104). C'est-à-dire que les entretiens compréhensifs étaient une sphère de l'intime, un moment qui pose les deux sujets en interaction où les expressions des attentes, des incompréhensions, mais aussi des visions, des croyances, des sujets peuvent s'exprimer : il y a une nouvelle forme « d'autorisation » (Arduino, 2000) qui s'initie puis se développe au fur et à mesure de nos correspondances, de nos retrouvailles sur ce terrain qu'ils connaissent par cœur. Les entretiens compréhensifs permettaient une forme de lâcher-prise sur les perceptions des acteurs, qu'ils ne pouvaient pas nécessairement exprimer pendant un entretien plus formel – les EdR par exemple – ou pendant les temps de travaux collectifs – les GpEval par exemple. Je percevais ces moments comme un don de l'acteur-sujet pour me faire comprendre « tu vois, c'est comme ça que moi, je vois et je vis les choses ». Or, pour reprendre les termes de Rogers, « La qualité essentielle et fondamentale qui est requise

pour faciliter l'apprentissage est peut-être la congruence ou l'authenticité (the realness). » (*Idem.*) Les entretiens compréhensifs étaient aussi le lieu de ma propre authenticité, et celui de l'installation des fondations permettant un apport formateur, progressivement.

Par conséquent, ces entretiens compréhensifs, peu nombreux mais précieux, me permettaient à la fois de renforcer ma posture de chercheur en prenant la juste distance et en faisant coïncider les informations observées, ou obtenues dans les EdR, pour prendre plus de recul sur celles-ci ; et à la fois comme cette tierce personne, celle qui n'a pas d'enjeux personnelles ou de passif avec "les autres" et qui peut faire preuve d'une forme d'objectivité : je ne juge pas du bien ou mal fondé des contenus des propos, je les reçois pour comprendre. Ainsi, j'ai pu m'auto-réguler à mesure de mes venues sur l'UPSR, face aux acteurs mais aussi à mieux saisir quelle posture globale pourrais-je adopter lorsque le moment sera venu d'animer la démarche d'évaluation commandée, puis pendant l'animation de celle-ci et après.

3. Retranscription d'entretiens et des réunions des GpEval

La retranscription d'entretiens concerne essentiellement les entretiens semi-directifs, faits avec les professionnels et les participants du projet GAIP. Les entretiens compréhensifs ne sont pas retranscrits, dans la mesure où les conditions de leurs mises en œuvre ne permettaient pas l'enregistrement.

La retranscription s'effectue en respectant *stricto sensu* les propos enregistrés et intelligibles *via* les outils d'enregistrement – ordinateur personnel ou/et téléphone portable. Elle est située en annexe (pièce IV). Les moments de silence sont rédigés sous la forme des points de suspensions sans parenthèses, collés aux mots les précédents, pour des pauses courtes (moins de 5 secondes) ; pour les pauses longues, il s'agira de trois barres parallèles. Nous faisons apparaître les expressions, telles que le rire, entre parenthèse ; cela signifie que c'est le locuteur qui s'esclaffe. Lorsqu'un « s » y est greffé, cela signifie que les deux interlocuteurs rient. Les paroles sont parfois coupées, que ce soit d'un interlocuteur à un autre ou l'interlocuteur en soi, changeant d'objet de conversation ; ceci est représenté par une barre oblique unique entre les deux termes. Enfin, le chercheur peut parfois dire quelques mots d'encouragement, d'approbation, en cours de développement (par exemple « D'accord. ») ; pour faciliter la lecture, nous retranscrivons cela entre crochets et en italique au sein du paragraphe du locuteur. Selon moi, tous ces détails ont de l'importance car ils présentent autrement la conversation en cours : un rire partagé équivaut à une réciprocité, il illustre un certain état d'esprit des locuteurs, un climat. Je mise beaucoup sur le rire simple, celui engendré par des réflexions légères – ni critiques, ni forcément précises – plus de l'ordre de la surprise, ou de l'autodérision.

Nous avons utilisé le logiciel « Express Scribe » pour faire passer les bandes sonores, et un logiciel de rédaction informatique à côté. Pour la retranscription des deux focus group (EdR 6 et 7) des participants, j'ai rencontré des difficultés pour comprendre le message délivré par les participants à débit normal. En tâtonnant, tandis que je souhaitais faire une relecture des

retranscriptions avec audio, j'ai accéléré le débit de lecture : il est apparu que les verbatims des participants à vitesse accélérée (à vitesse 1.6 environs) le débit des participants à l'équivalent du débit de K ou du moins en vitesse normal (vitesse 1), ce qui m'a grandement facilité l'audition des articulations des mots et la structuration des phrases des participants.

Nous introduisons chaque entretien retranscrit par sa recontextualisation où nous faisons apparaître les informations suivantes :

- La date et l'heure ;
- La durée ;
- Le lieu et sa description sommaire ;
- Le matériel d'enregistrement utilisé ;
- Notre positionnement (face-à-face, côte-à-côté, de biais, ...) ;
- Accessoirement des informations venant préciser des éléments.

Le code de rédaction est comme suit :

- Le sujet est toujours présenté sans alinéa, avec une lettre alphabétique suivie du numéro de paragraphe chronologique ciblé ;
- Pour les participants, chacun est identifié par d'abord la lettre « P » majuscule, suivie d'une autre lettre. Une fois cela, le numéro de paragraphe chronologique est lui aussi ciblé ;
- Le chercheur est toujours présenté avec alinéa, introduit par la lettres « C » suivie du numéro de paragraphe chronologique ciblé aussi. Dans les EdR, la partie du chercheur est toujours en **gras**. Lorsque le chercheur intervient courtement pour valider, approuver, montrer qu'il suit le discours et le sujet-interlocuteur, son dire sera marqué entre parenthèse et en italique ;
- Dans une logique similaire, lorsqu'un dire court est tenu par un sujet autre que le chercheur, le propos est entre parenthèse, avec la lettre lui correspondant devant.

Nous prenons comme réflexe de procéder systématiquement à une relecture couplée avec la bande sonore, afin de nous assurer qu'aucun mot n'ait été oublié.

Nous pouvons conclure par des notes d'informations venant préciser des informations tenues pendant l'entretien (par exemple si le sujet relate une discussion entretenue précédemment avec nous, nous le préciserons si nous jugeons de la pertinence – clarifier l'échange ou faciliter la compréhension du lecteur).

Note sur l'utilisation d'un entretien comme référence

Tout au long de ce mémoire nous utilisons des verbatims d'acteurs pour étayer le développement ou convoquer du matériel empirique. Dès lors que nous citons un sujet, nous utilisons les guillemets « ... » suivis, en fin de citation(s), le sigle suivant : EdR, signifiant Entretien de recherche. A sa suite, nous posons le numéro correspondant à la chronologie des menées d'entretiens, ici de 1 (E) à 9 (L et Er), et de sa date lors d'une première citation en chapitre.

La retranscription des réunions des GpEval s'effectue à plusieurs mains, pour plusieurs raisons :

- la nature de cette réunion (et mon propre matériel, je suppose) ne permet pas systématiquement d'avoir une fluidité dans les discours et les prises de paroles des individus. Certaines parties de ma retranscription sont par conséquent considérées « à vérifier », par le locuteur, les prises de notes respectives des membres du Groupe d'évaluation et les souvenirs ;
- la démarche de recherche collaborative impulse aussi une dynamique formative, notamment dans l'apprentissage de la retranscription pour une première forme d'analyse, et une forme de contre-don envers le chercheur. Bien que, comme nous l'expliciterons dans notre analyse, nous n'ayons pas adopté une attitude de redevabilité ou de réclamations, plusieurs membres des GpEval ont souhaité contribuer à une partie de la retranscription des réunions, sans demande de ma part ;
- nous avons établi ensemble le code de retranscription de ces réunions comme suit : la ponctuation doit être légère (éviter les points de suspension), par conséquent synthétiser les hésitations ou les tournures de phrases montrant que le sujet réfléchi ou hésite dans la "production finale" qu'il formule, rédiger en **bleu** les mots rédigés finalement sur le document visuel commun (*cf.* Chapitre 4), sauter une ligne lors de l'émergence d'un nouvel objet de conversation, ou un changement de thématique.

Les enregistrements audio étaient déposés sur une plateforme de partage informatique, accessible à chaque membre du GpEval. Par ailleurs, le document-support à la retranscription était sous format d'écriture partagée, ce qui permettait une visualisation de tous les membres de l'avancée de la retranscription, une participation plus organisée (de façon à rédiger au même endroit, sans nécessité de concertation).

A ces documents collaboratifs, de façon à les utiliser comme matériel de recherche, j'ai dû anonymiser les prénoms des membres sur la même logique identificatrice que pour les EdR, réécrire certaines parties qui relevaient de la description de ce qu'il se passait (comme par la discussion sur les stratégies d'utilisation du statut RQTH, *Retranscription 1^{ère} réunion du GpEval 2*, allant de K18 à K24, p.6).

4. Utilisation des retranscriptions et des EdR

L'ensemble des entretiens de recherche (EdR) ont été retranscrits et se trouvent en Annexes (pièce IV). Pour les Groupes d'évaluation – GpEval – ne se trouvent que les retranscriptions des deux réunions du groupe 2, ainsi que le rapport final d'évaluation (pièce VI) ; et le document de présentation de l'organisation des GpEvals présenté lors du comité de pilotage de février 2018 (pièce V).

En direction des acteurs du projet GAIP :

- **Les EdR**

J'ai synthétisé les réponses des interviewés (hormis pour les EdR 8 et 9, se situant après la période de synthétisation) dans un document intitulé « Rapport d'évaluation – Première étape ». Ce document est à destination de l'ensemble des acteurs et partie-prenantes du projet GAIP. Je l'ai rédigé en février 2018, afin d'introduire avec E la pratique des Groupes d'évaluation. Le document reprend question après question les points saillants dans les réponses des sujets interviewés. Les éléments sont anonymisés, sauf pour la première question en direction des professionnels (cf. « Qui êtes-vous et présentez votre organisation »), car tout le monde connaît le poste ou la responsabilité de chacun.

Chaque interviewé pouvait demander la copie de la retranscription de "son" entretien. Jusqu'à présent (mai 2018), seule E l'a demandée, et obtenue.

- **Les retranscriptions des GpEval**

Les retranscriptions se font à plusieurs mains. C'est-à-dire que je ne suis pas le seul rédacteur, d'autres membres viennent modifier le document, ou rédiger une partie. C'est la raison pour laquelle valider une retranscription prend du temps, tant par la durée de la réunion (en moyenne de 3h00 en comptant la pause) que par le processus de co-écriture et de validation de tous. L'ensemble des acteurs du projet ont accès aux retranscriptions une fois rédigées, mais seuls les membres des GpEval ont droit la rédaction des retranscriptions.

Pour la recherche et le mémoire :

Les EdR m'ont été utiles pour le portrait ethnographique, la détermination des enjeux des acteurs et une meilleure compréhension de chacun. De plus, avec la connaissance des visions de l'évaluation de chacun, je pouvais mieux aborder les individus de chaque groupe en fonction de ce que je me souvenais de ces dernières, et de leur vision du projet.

Les retranscriptions des GpEval sont un matériau de qualité pour la présente recherche, puisqu'elles permettent l'accès à la caractérisation de la pratique d'évaluation « Groupe d'évaluation » sur ce terrain de recherche.

Pour l'ensemble des retranscriptions, les acteurs sont anonymisés.

IV. Analyses et interprétations

Dans cette partie je mettrai au travail les différents matériaux recueillis, à partir de ma méthodologie et de l'expérience d'un des trois groupes d'évaluation (le GpEval 2, portant sur « L'apport du collectif dans l'accompagnement »), dans une approche analytique, afin de répondre, de façon progressive, à notre problématique de recherche :

« A partir des réalités – différentes – des sujets, quelles pratiques d'évaluations peuvent être développées pour faire collaborer et participer l'ensemble des acteurs dans une perspective de progrès ? »

Cette approche permettra de structurer ce chapitre d'analyses et d'interprétation, à mesure que je l'approfondirai. Je "conclurai" par les perspectives de progrès émergentes dans une pratique d'évaluation telle qu'elle s'est déroulée et observée sur ce terrain, et une rédaction synthétique sur ma posture de chercheur pour prendre ainsi une distance avec l'expérience vécue.

Mon plan se présente en deux temps comme suit : **la principale pratique analysée, d'orientation ethnométhodologique**, porte sur la pratique d'évaluation observée et animée, dans le cadre de cette « RECHERCHE dans L'ACTION » (Annexes, *Pièce 1*, p.3) le Groupe d'évaluation. Il s'est passé un « accomplissement », dans le sens de Coulon (2017) soit quelque chose qui révèle la structure d'une activité collective à visée collaborative, formative et productive. Des sujets, avec des visions de l'évaluation différentes, des postes de travail différents, des visions du projet GAIP différentes ont participé et ont accompli une pratique évaluative pendant un certain laps de temps. Cette dernière s'est formalisée, chemin faisant. Il s'agit de décrire ce qu'il s'est fait, à partir de notre propre participation, des verbatims des deux animations de groupes d'évaluation, de mes prises de notes des entretiens compréhensifs et d'analyses scientifiques pour brosser le portrait de cette pratique évaluative globale. Il apparaîtra que les groupes d'évaluation sont une pratique collaborative, relevant d'une démarche d'animation – de groupe, de la recherche et de l'évaluation – participative, et dont les teneurs formatives se développent à la fois en contexte, et hors contexte (notamment après coup). Pour mieux prendre de la distance sur ce qu'il s'est produit, j'utiliserai la structure des « gestes professionnels » (Jorro, 2016 et 2017-18) comme analyseur. Il me faudra, par conséquent, introduire cette partie par une présentation rapide de cet ancrage.

Tout au long de cette approche, je développerai sur **les formativités des acteurs** de façon plus précise. Ces rapprochements me permettront de développer sur l'évaluation – ou « l'acte évaluatif » (Jorro, 2007, p.229) – comme quelque chose qui « conditionne le développement professionnel »²³ (*Idem.*). Et par conséquent, la formation des acteurs. Je

²³ Je définis pour ce mémoire le « développement professionnel » à partir de l'ouvrage collectif « Evaluation et développement professionnel » (Jorro (dir.), et al., 2007) : le développement professionnel englobe autant les « processus de changements professionnels » (p.27) qui peuvent caractériser les mutations des compétences comme des structures sur les postes de travail ou les systèmes d'évolution de carrière, que les « parcours professionnels » (*Idem.*) qui retracent la vie professionnelle et la structurent ou donnent à voir, que les

finaliserai cette orientation, plus de didactique professionnelle et de formation, pour conclure le chapitre d'analyses et permettre d'initier la conclusion de ce mémoire et les mises en perspective pour l'après.

Approche ethnométhodologique : la pratique de Groupe d'évaluation : étude de cas du GpEval 2

L'ethnométhodologie, lorsqu'elle s'oriente sur les « pratiques » ou les « accomplissements » (Coulon, *Ibid.*, pp.23-26), ressemble à une herméneutique de la structure de la pratique observée : autrement dit, elle vise une compréhension-interprétation, faite par un sujet (le chercheur) et épaulé avec les acteurs de la pratique, de ce qui fait que cette pratique est faite ainsi. En quelque sorte, son mode d'emploi, mais après et/ou en cours de réalisation. Une description fine de ce qui la constitue. Nous traiterons ici de la pratique d'évaluation principale, à savoir les Groupes d'évaluation (GpEval). Pour ce faire, nous utiliserons les matériaux du GpEval 2.

Il y a eu trois « moments » (dans l'acception d'Husserl, de ce qui est dépendant et constitutif d'une structure plus grande) « d'accomplissements », dont je vais maintenant décrire les contenus. Le premier moment est celui de leur constitution *a priori*, à l'état de projet et de proposition : il consiste aux buts et finalités de cette pratique, de revenir sur les étapes de travail et leur mode de constitution et d'animation. Le deuxième moment est celui de leur mise en œuvre effective, leur animation. Au long des deux réunions de chacun des GpEval, il y a eu des méthodes, des gestes-clés, des logiques qui se sont réalisés, « accomplis », faisant ainsi constitution de la pratique. A partir des retranscriptions et du rapport d'évaluation du GpEval 2 (Annexes, pièce VI) je mettrai à jour ces différents éléments structurant de la pratique, en analysant la façon de participer et ce qu'il s'y est développé pour les membres du Groupe. Le troisième et dernier moment, pour l'heure, est celui de la rédaction de la méthodologie, écrite par trois membres volontaires et d'organisation différente. Ce moment symbolise la structure de la pratique, en lui donnant son nom – méthodologie – et sa date : la production du document vient témoigner de l'existence de la pratique d'évaluation et de sa reproduction potentielle.

L'ethnométhodologie, comme approche analytique, va permettre de dégager l'exosquelette de la pratique expérimentée, à partir des verbatims – nécessaires dans cette discipline, pour partir des faits et dits qui se donnent à description – principalement et de ma propre observation participante. Ces trois moments sont aussi le *modus operandi* détaillé finement par l'analyse des verbatims, d'une littérature scientifique et d'un exercice de réflexivité.

Ce qu'il s'est passé pendant les GpEval relevait d'un accomplissement dont les acteurs, chemin faisant, ne se rendent pas compte, et pourtant : des expressions se sont exécutées, des productions ont été engendrées, un « cadre social » (Coulon, 2017, p.35) s'est installé,

« postures d'apprenance » de professionnel (je reviens dans la troisième approche d'analyse sur les différentes notions du développement professionnel dans cette pratique d'évaluation), la réflexivité de l'acteur, que le développement de nouvelles pratiques ou modalités professionnelles. Pour synthétiser, le développement professionnel est un processus, situé dans une organisation, pour un sujet, faisant changer quelque chose dans la situation professionnelle du sujet.

tandis que ces trois composantes n'existaient pas avant. Au chercheur de donner à voir ce qui a existé, dans l'intérêt de donner une première réponse à la problématique du mémoire.

1. Premier moment : le GpEval à l'état de projet

Nous nous sommes réunis, E (EdR1) et moi-même, en fin du mois de janvier 2018, après avoir interviewé la plupart des professionnels (il manquait Is [EdR8], L et Er venant d'arriver [EdR9]) et l'ensemble des participants (EdRs 6 et 7) pour nous concerter sur la mise en route de la démarche d'évaluation du projet GAIP. Nous sommes partis des attendus des acteurs et des expressions du projet, à savoir qu'il fallait initier une démarche d'évaluation où l'ensemble des acteurs du projet soit parti-prenante à la démarche, et qu'ils s'y forment. Pratiquer l'évaluation, accompagnés par des retours descriptifs et formateurs, permettrait à chacun a priori de gagner en compétences en évaluation. Pour le volet « participation », il nous est apparu mauvaise l'idée de faire travailler tous les acteurs (ce qui fait 12 professionnels, m'incluant, et 14 participants au GAIP) au même moment sur un même objet, pour des raisons de communication et de participation effective : la dynamique d'un trop gros groupe et les degrés d'implication trop différenciés, ne permettraient pas une véritable participation, c'est-à-dire une prise de parole et une sensation de chacun à pouvoir intervenir.

Nous avons eu l'idée de répartir l'ensemble sur des groupes de travail, où chacun des groupes aurait un objet d'évaluation en propre. Chaque groupe devrait évaluer l'objet, puis en faire une production écrite à destination de tous, incluse dans le rendu final du projet, constituant l'évaluation du projet.

Pour déterminer les objets d'évaluation – ou les thèmes des groupes – je suis parti des verbatims individuels et collectifs des entretiens de recherche, et je les ai croisés, avec E, avec les attendus du projet. Le projet GAIP est une initiative consistant, en somme, à apporter une autre pratique professionnelle pouvant venir compléter les pratiques existantes dans le cadre d'accompagnement de personnes en situation d'handicap vers une (ré)insertion socio-professionnelle. La nature novatrice, ajoutée à celle d'une nouvelle pratique en place dans l'organisation, nous a fait émerger l'objet d'évaluation pouvant se résumer par la plus-value d'un accompagnement collectif dans l'accompagnement général et individuel de l'utilisateur.

Ensuite, le point commun dans les discours des acteurs (EdR) et dans les orientations du projet sont la place qu'occupe l'utilisateur dans ledit projet : celle d'acteur, de quelqu'un tendant vers l'autonomisation de son parcours de vie. Que l'utilisateur développe ou agisse selon la capacité de diriger les étapes de son projet de (ré)insertion socio-professionnel et saisisse le sens de ce dernier et de ses constitutions, pour lui-même. Dans un contexte où d'autres – des professionnels et des pairs – sont autour de lui pour rendre plus accessible les informations et les éléments constitutifs de son autonomisation. De plus, cette place d'acteur dans le projet vient s'inscrire dans la « finalité/visée », plus philosophique dans le sens qu'en donne Boutinet (1993)²⁴ ou Ardoino (2000)²⁵, de déstigmatisation de l'individu

²⁴ *Op. Cite.* : « En fonction de ce qui me paraît essentiel, je me donnerai des finalités appropriées, c'est-à-dire des fins à poursuivre, ou à privilégier au sein de l'action. » (p.176)

porteur d'handicap, qui reviendra dans les verbatims en GpEval (Retranscription réunion, K3, S38, K77, K83, Is4) : il s'agit de mettre en avant plus l'identité – nominative, professionnelle – de la personne plutôt que sa maladie, ou son état d'handicap. Un deuxième objet d'évaluation a émergé, pouvant se résumer à la question : *quid* de cette place, concrètement, pendant tout le déroulé du projet ?

Ces deux objets représentent les principaux centres d'attentions des acteurs. J'ai proposé un troisième objet d'évaluation, consistant en la valorisation et la communication du projet sur l'extérieur, comprenant autant les financeurs publics que les autres structures médico-sociales, les associations et le milieu de la recherche, médicale et en sciences humaines et sociales. Ce thème représente aussi les questionnements sur les enjeux politiques à communiquer : que souhaitons-nous dire à l'extérieur, sous quel format, et en vue de quoi ? Derrière l'innovation se cache aussi une certaine fierté, une signature propre au CHI ; chose qui sera renvoyée par K et E, de Graines de Pays, en entretiens compréhensifs particulièrement. Ainsi l'objet d'évaluation serait que voulons-nous valoriser de ce projet, pour qui, et pour quoi ?

Pour chacun des groupes nous avons élaboré des propositions d'étapes, afin de faciliter la communication en direction des autres acteurs du projet lors du comité de pilotage de février 2018. Nous avons rédigé un document récapitulatif (*Cf. Annexes, Proposition pour continuer le projet d'évaluation*), inclus dans le Rapport d'évaluation – première partie, à destination des membres du comité de pilotage. Sur place, lors du comité de pilotage, se sont répartis les acteurs selon la logique de « au moins un membre de chaque corps dans chaque groupe » + moi-même systématiquement. Les dates ont été fixées, ainsi que les horaires de travail.

C'est dans l'amont que les intentions peuvent être étudiées, avant l'emploi d'un ou plusieurs modèles d'évaluation. Mon constat est que, par la formulation/commande d'une démarche d'évaluation « formative et participative », où tous les membres seraient sur un pied d'égalité en pratique, l'évaluation proposée se caractérisait déjà par une forte imprégnation du « développement professionnel ».

Pour ce faire, et articuler avec l'étude du deuxième moment, nous pouvons employer les sept points caractéristiques d'une « évaluation [contributive] au développement professionnel » de Jorro (2007, pp.18-26) où je pose tout autant le cadre qualifié d'idéal – dans la mesure où c'était à l'état de projet, d'idée – que celui du vécu, pour introduire à l'issue le décryptage de la pratique GpEval :

1. « **l'évaluation contribue à une clarification des systèmes de valeurs qui orientent l'activité professionnelle** » (p.19, souligné par l'auteure)

Poser les trois items, ou objets d'évaluation, signifie montrer ce qu'il y a d'important à venir étudier, évaluer. L'objet d'évaluation, c'est le choix premier dès lors que l'intention est claire pour le sujet. « La place du participant dans la démarche d'évaluation », « l'apport du

²⁵ *Op. Cite.*, pour définir la notion de « projet-visée » (p.143) : « ce à partir de quoi, et par quoi, l'homme individuel et collectif se fait à travers ce qu'il fait, se propose de changer, de modifier, de transformer son existence et sa relation au monde. » (p.142)

collectif [du GAIP essentiellement] dans l'accompagnement individuel [lui préexistant] » et « quelle(s) communication(s) et valorisation du projet » sont les trois objets d'évaluation principaux. Chacun des trois est porteur de valeurs « qui orientent l'activité professionnelle » des trois organisations : l'association Graines de Pays, l'UPSR et les participants :

- « la place du participant dans la démarche d'évaluation » renvoi au « fil rouge » cher aux membres du GpEval 2 (Retranscription 1^{ère} réunion du GpEval 2, S14, p.3), « la place de l'utilisateur ». Faute d'être « acteur » dès le départ (*Ibid.*, S15, p.4) l'ensemble des professionnels considère « le » participant comme membre dans le projet. Ainsi sa « place » a une valeur singulière et non compensable, et il en va d'enjeux éthiques pour les professionnels : le discours sur « l'intérêt des patients » revendiqué par T particulièrement (que ce soit en EdR – « on a des comptes à rendre au patient avant tout », EdR 5, T16, p.5 ; ou « on travaille toujours le mieux pour le patient », *Ibid.*, T36, p.9 – ou pendant les GpEval – *Retranscription 1^{ère} réunion*, T12, p.4 ou T43, p.12) est révélateur, ainsi que les gages d' « adaptabilité et souplesse » (*Ibid.*, K41, p.10) de K basée sur la « demande » des participants (*Ibid.*, K67-68-71, p.16). La place, dans le discours des professionnels, n'est pas fortuite, elle est l'une des valeurs principales. Dans ce qui fait système, pour les différents professionnels, c'est que le participant le soit au maximum dans le projet et ses mises en œuvre : cela relève de « dimensions éthiques [...] convoquées avec les préoccupations identitaires » (Jorro, *Ibid.*, p.19) de chacun des professionnels, comme des participants ;
- « l'apport du collectif » consiste en l'objet GAIP expérimenté. Sa valeur ou ses valeurs se cristallisent sur le fait que c'est ce vers quoi le projet porte et que le partenariat a pris. Sur différents aspects possibles, l'ensemble des acteurs du projet juge important de s'interroger ;
- la communication et la valorisation viennent plus comme la mise en lumière, l'explicitation des valeurs du projet et des actions qui s'y sont déroulées.

Le système de valeurs fournit le lieu de conversation : il est rendu « visible » (Jorro (dir.), 2007, p.19) et ainsi permet un « dialogue possible autour des questions de professionnalisation » (Idem.), comme il y en aura par ailleurs.

2. « L'évaluation annonce une culture de la professionnalité dans le fait de mettre en dialogue le réel et le souhaitable de l'activité » (p.20)

A fortiori sur l'objet « l'apport du collectif », qui vient interroger la valeur des professionnalités respectives de chacun. La dimension du « réel et [du] souhaitable » marque les verbatims des membres du GpEval 2, et était annoncé dans la mesure des différences et convergences (action prévisionnelle 2, Annexes, pièce V) après avoir identifié les demandes et besoins de l'amont du projet.

Faire parler les membres sur les besoins/demandes de l'amont allait nécessairement les faire s'exprimer sur les divergences d'opinions et de « perceptions » (*Retranscription 1^{ère} réunion*, T74, p.18). « Mettre en dialogue » signifiait par conséquent une nature controversée de la

conversation, avec une acceptation tacite ou induite des membres à recevoir ou entendre d'autres informations que les leurs, porteuses de sens pour le locuteur. Ainsi les échanges entre K, S et T sur les « ateliers de remise à niveau » (*Ibid.*, dialogue de S41 à K47, pp.10-11) sont intéressants à ce point de vue, montrant les deux professionnalités : celle de l'animatrice-référente du GAIP se basant sur les demandes des participants, mi- individuelles mi- collectives, en adaptabilité dans « l'activité effectuée » de Jorro (*Ibid.*, p.22) ; celle de la cadre convoquant le projet, les objectifs, le prévisionnel souhaitant pointer la différence de résultats, « l'action planifiée » de Jorro (*Idem.*) ; et celle de l'accompagnateur de l'individuel ayant formulé une « demande » pour venir compléter sa pratique, « l'activité analysée/évaluée » de Jorro (*Idem.*). Les trois composantes de Jorro sont poussées ici dans une forme de caricature volontairement.

Par « culture », j'entends aussi que chacun des acteurs entretient la sienne propre : T n'est pas K, ou ne fait pas la profession de K. Et cette scission des professions est marquante dans les verbatims des EdR où les locuteurs parlent de leur organisation "locale" ou employeuse, ou du lieu-clés de leur professionnalité, plutôt que du projet en soi ; si ce n'est E, parce que « cheffe de projet » : son lieu, c'est le projet en soi.

Enfin, une professionnalité émerge dans l'exercice de la pratique proposée : le GpEval va requérir un développement de compétences – principalement méthodologiques, comme le point 1.b. le soulignera – qui seront, notamment dans le cadre de ce mémoire, « objet d'évaluation » (Jorro, *Ibid.*, p.21)

3. « L'évaluation rend visible la complexité de l'activité professionnelle » (p.21)

La notion de « complexité » rend état d'éléments tissés et mêlés entre eux, faisant système, et montrant que pour une même réalité étudiée – une activité professionnelle, qui pourrait être dans notre cas l'accompagnement (individuel et collectif et managérial) – il y a toujours plusieurs facettes et nuances.

Faire croiser les regards, à la recherche d'éléments venant donner des valeurs à ce qu'il s'est passé, va donner à entendre les nuances des visions et des réalisations concrètes des acteurs. En définitive, pour une "même" activité, celle d'accompagner des personnes en situation de handicap psychique, il y a plusieurs tournures, plusieurs manières de faire, voire « arts de faire », relevant d'habiletés, de feelings personnels, de ce qui fonde les « *accounts* » des acteurs. Dans les entretiens de recherche il y avait déjà cette mise en complexité de l'activité d'accompagnement : aucun des acteurs n'a dit la même chose de cette pratique, tandis qu'elle est pourtant l'activité principale réunissant tous les acteurs du projet.

Prendre le temps d'opérer une identification des valeurs sur tel objet d'évaluation, notamment « l'apport du collectif dans l'accompagnement individuel » où le nom de l'activité principale est saillant, va mettre les évaluateurs dans une posture de surprise et de découvertes : il y a des dévoilements, des prises de consciences qui s'opèrent quant aux subtilités, ou que la situation vécue avait une autre facette (ainsi l'exemple de T faisant part de sa découverte quant à l'organisation du travail de K, Retranscription 1^{ère} réunion, T40 à K47, p.11 : l'accompagnement de K se « prépare », mais pas forcément devant les autres professionnels ou sur le site de travail-même, et cela fait partie de son travail, rémunéré).

S vient résumer la complexité de cette activité principale et globale de l'accompagnement : « c'est hyper compliqué finalement de réajuster. On a réajusté plein de choses... voilà il faut [que le dispositif] s'adapte à la fois entre l'accompagnement individuel et celui collectif. » (*Ibid.*, S42, p.10).

Les évaluateurs ne pouvaient pas ne pas considérer cette complexité. Ainsi, faute de pouvoir utiliser des outils d'évaluations matérialisés ou des références d'analyses, ce sont les vécus et les professionnalités des acteurs – même des participants – qui vient servir d'hétérogénéité du regard dans l'évaluation.

4. « L'évaluation enclenche et accompagne le projet de professionnalisation » (p.23)

Ici la pratique d'évaluation GpEval, dans sa commande par les acteurs du projet, devient une action-clés du projet GAIP pour les acteurs. Il s'agissait par là-même de gagner en compétences en matière d'évaluation, ciblées : pas par la formation frontalement (cf. S et T donnant à voir que la formation n'était ni prévu ni voulu, *Retranscription 1^{ère} réunion*, S58 et T51, p.13), mais plutôt par des apports de « réflexions », d'occasions d'agir sur les pratiques des acteurs par la « remise en cause en question » - donc par là un projet de professionnalisation individuel – (*Ibid.*, T44, p.12) et par le décryptage de ce qu'il fonctionne pour améliorer le GAIP – donc un projet de professionnalisation organisationnel.

Les GpEval sont les moments où les intérêts des acteurs s'expriment, en lien avec leur(s) propre(s) projet(s).

5. « L'évaluation interroge les interactions contexte-acteur-activité professionnels » (p.24)

Comme le précise l'auteure, tout dépend de l'angle d'analyse opéré pour éviter des « approches psychologisantes » (*Idem.*) qui se seront déroulées pour la plupart pour K. L'approche globale, pour chacun des objets d'évaluation, devait partir de ce qu'il s'est passé, donc tout autant de faits que de perceptions de faits. Par conséquent, les logiques plus micro étaient nécessaires à la démarche d'évaluation, notamment par l'absence de matériaux : pas de photographies, pas de films, pas d'enregistrements audio, ni des accompagnements individuels ni des GAIP, ou des évènements marquants du projet (comités, évènements exceptionnels, etc.).

Par conséquent, seuls les verbatims et les souvenirs d'acteurs faisaient corpus.

Dans le GpEval, selon qui parle le contexte et le vécu de l'activité principale – l'accompagnement – diffèrent et se retrouvent dans la prise de parole. Cette « interaction », poussée à l'extrême sur certains éléments, seront qualifiés justement, selon moi, « d'évidences » par K (*Retranscription 1^{ère} réunion*, K78, K83, pp.18-19). Une évidence, dans le sens que donne à voir K, consiste en l'allant-de-soi non exprimé par le sujet et véhicule de comportement, proche du concept « d'accountability » ethnométhodologique. Mais c'est aussi « la preuve », en langue anglo-saxonne. L'*evidence*, c'est la démonstration qui vient appuyer quelque chose, notamment ce qui est en train d'être discuté. Selon moi, l'*evidence* est bien celle que s'il y a eu absence de certaines expressions, comme peut le souligner K, c'est que le contexte global – celui du projet – et ciblé – celui de l'acteur – caractérisait la

pratique propre à l'acteur et son rapport à l'autre, et sa vision de l'accompagnement. Mais cela reste de l'ordre de la réflexivité, pour les membres, l'évaluation venant l'interroger plus qu'y répondre ou à le caractériser explicitement. Fort de ces prises de consciences, de ce genre de phrases montant en généralité – K dénonce une attitude quasi-métaphysique, puisqu'elle révèle de quelque chose de plus profond qu'une non-action de communication, mais interroge aussi les velléités, les intentions, les rapports intersubjectifs, les représentations, les non-dits, etc. - , les acteurs sortent de l'évaluation avec des questions ; questions qui auront pu être abordées, notamment, dans certains entretiens compréhensifs.

6. « L'évaluation questionne le sens de la responsabilité » (p.25)

A plusieurs titres la responsabilité de chacun est « questionnée », voire sollicitée : le fait que les trois organisations soient représentées par un membre différent, de préférence, dans chacun des trois GpEval, invitent les acteurs à porter une responsabilité individuelle, celle engagée dans le projet ; une symbolique, celle de l'organisation dans laquelle il fait partie ; celle intellectuelle ou productive, dès lors que sa prise de parole est l'occasion de repérer les éléments saillants pour conduire la démarche d'évaluation.

Le point caractéristique de la démarche d'évaluation réside dans *la capacité du sujet à s'attester de son discours et de son agir*, parce que cette pratique repose sur une double intention : formative et participative. Ainsi le sujet n'a pas tant le choix d'y contribuer, que de plutôt se questionner réflexivement sur comment souhaite-t-il profiter de cette pratique. Ce qui interroge puis engage sa propre responsabilité, comme « membre » d'un GpEval dans le sens ethnométhodologique : or ce sont les membres qui viennent aussi donner les codes de « la pratique ». Dans un jeu récursif, la pratique demande des membres et fixe des fonctionnements fondateurs et inclusifs, et les membres caractérisent la pratique dans son réel accomplissement.

Ici il s'agit d'une pratique d'évaluation : la responsabilité est double, tant sur le plan d'être un « membre » de cette pratique que d'être évaluateur : la prise de parole a encore plus de poids, et c'est une certaine forme de discipline de soi ou de responsabilité qui est sollicitée.

7. « L'évaluation légitime un processus de professionnalisation [...] » (p.26)

Il n'y a pas de reconnaissance certificative en bout d'expérience des GpEval, ni du projet GAIP.

Cependant, une analyse des pratiques concertées avec un jury extérieur, par exemple, de l'expérience permettrait de monter en légitimation de cette dernière et des compétences, reconnues ou pas, des évaluateurs : le « processus de professionnalisation » revête plus ici d'une formation dans et par l'action, et d'une proposition de retour réflexif sur l'expérience, accompagné, soumis à la volonté des différents acteurs.

Les participants ont formulé leur souhait que de bénéficier de ce retour, courant juin.

Ainsi dans la projection de la pratique, puis dans sa réalisation, le développement professionnel joue, et vient qualifier l'évaluation pratiquée.

Pour préciser, je vais maintenant exposer plus en détails la structure-même de la pratique GpEval. C'est cette structure-ci qui fait office de formativité, principalement et sciemment : par le vécu d'expérience, les différents acteurs sont en capacité de refaire, ou de s'approprier des composantes de la pratique d'évaluation vécue.

2. Deuxième moment : caractérisation *in vivo* d'un GpEval

Ce moment-clés est celui de la mise en œuvre effective de la pratique d'évaluation. Je reviendrai sur les points suivants pour donner à voir comment cette dernière s'est-elle opérée : les méthodes d'évaluation, appuyées et agrémentées par les gestes-clés dans cette pratique d'évaluation et les outils d'évaluation. Je développerai chaque *item* en renvoyant systématiquement aux retranscriptions et verbatim des deux réunions du GpEval 2 (Annexes, pièces VI 1 et 2).

Point rapide sur les acceptions des notions :

- précédemment nous avons défini *méthode* comme suit : la mise en mouvement, l'agir de l'intention, la réponse au « que fais-je » et « pourquoi ». Derrière chaque méthode il y a une ou plusieurs intentions. C'est aussi la description, dans l'agir, de ce qu'il se fait. Une méthode peut être de partir des documents écrits pour identifier des éléments en début de séance (c'est la première méthode utilisée dans ce GpEval). Pour chaque méthode il faut remonter aux intentions porteuses ;

- par *gestes-clés dans cette pratique d'évaluation*, il faut entendre, à partir des verbatims, les « gestes professionnels » (Jorro, 2016 et 2017-18) interprétés, en utilisant la grille des gestes de Jorro dans son travail sur « l'agir enseignant » (*Idem.*, pp. 10 à 14) et sur le séminaire de cette année dans le cadre du MERFA. Ils permettent de caractériser l'acteur faisant la pratique d'évaluation, et donc de caractériser par là même la pratique ;

- nous avons défini plus haut *outil* par les manifestations de la méthode, ses incarnations factuelles et physiques relevant du pourquoi je fais cela ; c'est la réponse au « comment » et « avec quoi ». A partir d'une méthode, un ou plusieurs outils peuvent être identifiés. Repérer les outils permettra d'ancrer les méthodes de cette pratique d'évaluation factuellement.

Avant d'aller plus loin, je propose un récapitulatif théorique des « gestes professionnels » de Jorro (2016 et 2017-18).

2.a. Arrêt sur l'apport théorique : les « gestes professionnels »

Pour cet apport théorique, nous nous fondons sur une des références scientifiques de l'auteure (Jorro, 2016) ainsi que sur notre interprétation sur séminaire (Jorro, 2017-18) de cette année de MERFA.

Le « geste professionnel » s'inscrit dans un plus grand champ épistémologique nommé « l'agir professionnel », qui consiste à catégoriser l'agir – c'est-à-dire l'acte de faire selon des éléments-structures – par les « normes, [les] règles, [les] rôles [et] les gestes » (2016, p.3). Ces derniers sont fondateurs de l'acte, puisque c'est le corps qui est « le premier et le plus

naturel objet technique, en même temps un moyen technique de l'homme (Mauss, 1950, p.372 in Jorro, *Idem.*) Dans une approche phénoménologique, le geste est un tout qui reçoit trois caractéristiques principales : « le geste est adressé » (à autrui ou à soi-même), « le geste est fait pour toucher : il y a une performativité » et « le geste possède et se constitue d'une dimension symbolique, qui vient nourrir le côté performatif » (Jorro, 2017-18). Ainsi, dans une perspective anthropologique et sociologique, les gestes, notamment « professionnels [...] cachent des fondations contextuelles et culturelles. » (*Idem.*) Avec ce regard, nous comprenons que « L'agir humain [est] comme un remodelage incessant d'actes, de pratiques héritées, de combinaisons transformées », faisant ainsi une « mimesis sociale », concept qui consiste à illustrer cette « dynamique » de « remodelage » entre ce qui existe, ce qui se modifie, dans un contexte socio-historico-culturel (Jorro, 2016, p.5, à partir de Gebauer & Wulf, 2004 et Wulf, 2013). Par conséquent, les gestes et leurs activités d'exercice sont emprunts de valeurs, à la fois subjectivées et objectivées en situation et dans un collectif de professionnels. Ce qui donne à voir toute la dimension « éthique » que renvoie le travail scientifique sur les gestes d'acteurs : il y a des enjeux profonds et identitaires, et la perspective d'une « visée d'une vie accomplie » (Ricœur, 1990, p.200) correspondante avec « l'estime de soi » (p.201) du sujet.

Dans les gestes d'acteurs professionnels, Jorro en distingue deux types : les « gestes métiers » et les « gestes professionnels » (2016, p.7) Aux premiers correspond « le genre de l'activité » (*Idem.*) que nous avons déterminé ci-dessus dans notre méthodologie. Le « genre », ce sont les « actes invariants » et « impersonnels » (Jorro, 2017-18) dans l'activité par le praticien. Ils permettent de réifier, de l'extérieur par exemple, tel métier, relativement aux représentations sociales et à l'institutionnalisation du métier (par exemple : le RNCP dressant les actes et compétences types). Aux seconds correspond la « professionnalité » (Jorro, 2016, p.7). La professionnalité correspond à l'élaboration et l'appropriation du sujet-acteur professionnel de ses propres gestes-clés de son métier, en situation d'exercice de ce dernier et par le travail de réflexivité. Autrement dit, bien que les métiers soient similaires dans leur dénomination et leur caractérisation invariable, les sujets, dans l'agir, vont *être* et *faire* leur métier de façon singulière et agencé dans la situation. La constitution de ces faire rendra compte du « style », « la griffe de l'individu » (Jorro, 2017-18), que nous avons défini ci-dessus aussi. Au sujet de donner du sens à ce qu'il fait, et de la valeur à la situation vécue : le lien au métier, à la situation, à l'organisation ; ce sera la constitution d'un « ethos », « situé entre le genre et le style » (*Idem.*) et constitutif de la professionnalité de l'acteur.

Nous interprétons alors le « geste professionnel » comme à la fois l'appropriation et l'action des « gestes de métier », et l'individuation de ces derniers et du sujet en situation professionnelle caractérisée permettant au sujet de se savoir en train d'agir, développant du « style », et les caractéristiques de son agir qui ont du sens et de la valeur. Ainsi Jorro a-t-elle conçu une grille d'analyse de l'activité enseignante autour des gestes professionnels (2016 et 2017-18). Nous allons la récapituler ici, car nous nous reposerons sur elle pour analyser la pratique d'évaluation en interprétant les gestes-clés de cette dernière.

2.a.1. Les « gestes professionnels » comme ancrage d'analyse

Les gestes professionnels dans l'activité enseignante se constitue de quatre domaines : 1) les « gestes langagiers », 2) les « gestes de mise en scène des savoirs », 3) les « gestes d'ajustements de l'activité » et 4) les « gestes éthiques ». Pour chacun des domaines nous citerons l'auteure pour les détailler, et donnerons notre propre explication pour chacun des gestes détaillés pour montrer notre propre compréhension et nous permettre de les utiliser comme analyseurs.

1. Les « gestes langagiers » (2016, p.11) se constituent

- par leur « accent didactique » : le discours est conçu dans une transmission de savoirs et une mise en compréhension autour d'un objet de savoir ;
- par une « modalité discursive » : autrement dit par une forme du discours qui le caractérise plus précisément : « injonction, explication, fiction, argumentation, narration » ;
- par un niveau de langage : « commun/spécifique/scolaire » ;
- par « l'écoute ».

2. Les « gestes de mise en scène des savoirs » (*Ibid.*, p.12) s'orientent vers trois aspects : pour l'enseignant, vers les apprenants et vers le savoir. Ainsi ils se constituent

- *pour l'enseignant* par un « geste de confirmation » : le geste, réflexif, vient permettre à l'acteur de se vérifier dans l'action, que son propos ou son geste sont ceux-là à faire en situation ;

- *vers les apprenants ou le groupe d'apprenant* par

- Un « geste d'enrôlement de l'élève » : une sollicitation, une accroche de tel individu, ou une mise en avant de ce dernier comme pour le (re)mettre dans l'activité en cours ;
- Un « geste d'amplification de la parole de l'élève » : une reprise du discours de l'élève, ou de son écrit, en direction de ce dernier ou du groupe. Il y a une mise en valeur du verbatim de l'élève ;
- Un « geste de rappel d'un contenu » : une liaison avec ce qu'il s'est dit ou ce qu'il s'est fait précédemment, et qui est lié avec l'activité en cours et ses composantes.

- *vers le savoir* par

- Un « geste de vérification des traces écrites » : le conducteur de l'enseignant, ce qui lui sert de repère ou de balise dans l'animation de son activité. Le savoir y est inscrit et permanent, c'est la sauvegarde de l'acteur ;
- Un « geste de désignation – monstration » : une mise en avant du savoir apparant ou à interpréter dans quelque chose (un discours, un texte, une image, un medium, ...). C'est aussi un geste de mise en exemple, en illustration ;
- Un « geste d'institutionnalisation » : dans l'activité le savoir reçoit son poids et sa valeur comme telle : *cette chose est le savoir-cible, et nous* (enseignant et apprenants) *le reconnaissant à partir de ce geste comme tel*. L'élément du discours ou du texte, en situation, reçoit sa valeur.

3. Les « gestes d'ajustement de l'activité » (*Ibid.*, p.13) se constituent

- par un « geste de cadrage de l'activité » : lorsque l'activité reçoit ses caractéristiques descriptives, ses composantes pratiques, ses limites. Ce peut être le don des règles de l'activité au démarrage ou la première fois qu'elles sont données ;
- par un « geste d'accélération de l'activité » : une ou plusieurs étapes sont sautées, ou l'enseignant va décider de ne pas suivre la temporalité de tel contenu comme convenu (cf. via un « geste de vérification des traces écrites » par exemple). Il y a comme une accélération produite et vécue dans l'ici et maintenant de l'activité ;
- par un « geste de ralentissement de l'activité » : *a contrario* une étape ou un contenu va prendre plus de temps et de place dans l'activité. Il y a comme un ralentissement qui se produit dans l'ici et maintenant de l'activité ;
- par un « geste de maintien/de reprise » : les deux mouvements impulsent une dynamique dans l'activité, soit pour faire continuer l'activité en cours en circonstances (la cloche sonne, mais l'enseignant continue son développement malgré cela = « maintien ») ; soit pour faire réinstaller l'activité arrêtée (le retour de pause avec un rappel de ce qu'il s'est fait juste avant d'y aller) ;
- par un « geste de régulation » : il se passe un évènement dans la situation qui impacte l'activité se déroulant : l'enseignant ou l'apprenant ou le groupe va agir sur cet évènement dans le but de revenir au déroulement et aux composantes de l'activité. Ou alors, c'est un geste qui vient faire modifier un état d'une caractéristique de la situation ou des membres la composant.

4. Les « gestes éthiques » (*Ibid.*, p.14) se caractérisent sur deux « formats » : le « format de la communication » et le « format de l'appréciation scolaire » :

- « *Format de la communication* » par :

- Un « geste d'accueil des savoirs intermédiaires / geste de refus » : une intervention vient donner un savoir n'étant pas principalement caractéristique de celui transmis ou travaillé dans l'activité. C'est un geste de réaction face à cela, l'incluant ou l'excluant dans la constitution du savoir transmis ou du discours ;
- Un « geste de problématisation / geste d'affirmation » : le savoir étant soit en questionnement, en phase d'interprétation et de mise en correspondance avec d'autres, afin de le problématiser ; soit en présence, considéré comme acté, démontré (cf. donc potentiellement accompagné d'un « geste de monstration ») dans le passé et ainsi reconnu dans le discours d'un acteur (enseignant comme apprenant).

- « *Format de l'appréciation scolaire* » par :

- Un « geste d'acquiescement / geste de réprobation » : face à la mise en risque de l'apprenant dans son rapport au savoir, ce dernier s'essaye à la compréhension ou à la monstration ; l'enseignant régit alors, pour structurer le savoir ou le geste de l'apprenant selon des modèles ;

- Un « geste d'interprétation / geste de jugement » : les gestes et dire des apprenants seront "filtrés" par l'enseignant observateur-récepteur. Lorsque ce dernier se positionne dessus, il prête une valeur à ce geste ou dire ou écrit observé-reçu.

2.a.2. Formaliser un analyseur

Cet ancrage théorique nous permettra de compléter notre analyse ethnométhodologique, plus portée sur la description de ce qui fonde pratiquement la pratique d'évaluation GpEval.

Les « gestes professionnels » vont nous permettre d'interpréter les gestes-clés caractéristiques de cette pratique. Nous utiliserons dès lors les gestes détaillés comme analyseurs pour étayer les descriptions méthodologiques de la pratique d'évaluation dans le deux derniers moments : la mise en œuvre et le moment de rédaction.

2.b. Le GpEval : quelles méthodes, quels gestes-clés et quels outils ont été accomplis ?

Les méthodes employées pour animer cette pratique d'évaluation pourraient se résumer sous deux grands types :

1. La méthode « Identifier/Donner à l'oral une information -> En discuter avec les prises de parole volontaires -> Acter en l'écrivant sur un document visuel commun (*et potentiellement* -> Pouvoir revenir dessus plus tard ou en cours, pour entériner la validation) »
2. La méthode « Si le GAIP était à refaire » qui vient cadrer les façons de réfléchir puis de d'utiliser la méthode 1.

Je vais détailler chacune des deux méthodes, en rendant compte de celles plus fines ou plus détaillées qui les constituent. Cependant, le point remarquable et se trouvant dans chacune des méthodes employées, c'est que **la parole est le geste-clés et l'outil principal de cette pratique d'évaluation**. Parler, puis ses conjugaisons plus spécifiques en « gestes langagiers » telles que écouter, débattre, controverser, formuler un consensus, *etc.* sont les outils principaux de cette pratique d'évaluation, et permettent l'ancrage des méthodes utilisées. Par conséquent, les « gestes langagiers » sont une constitutive nécessaire à cette pratique d'évaluation. Pour analyser les méthodes, j'ai fait le choix de ne pas sortir tous les exemples ou toutes les illustrations, que de varier plutôt ces dernières autant que faire se peut.

Si la parole, et par conséquent, les mots, sont le principal outil d'évaluation du GpEval, cela rend compte de leur nature « performative » (Austin, 1991) et de la nécessité de les ancrer dans un sens commun, faisant *con*-naissance - une naissance de concert – afin d'établir, dans un premier temps, une « lexicalité » du discours – afin de consolider les différents acteurs en tant que « membre » du GpEval – pour dans un second temps une scientificité ou une technicité du discours – pour identifier, par la nomination, un élément évaluatif – grâce au contexte de la pratique et au fait que nous sommes dans la recherche. De plus, dans cette pratique, la parole sert de « performance » à l'évaluation : elle est aussi ce qui permet aux évaluateurs de repérer la qualité de la parole, et de la faire correspondre à un élément évaluatif. Ainsi, parler dans cette pratique d'évaluation s'apprend, et se développe par l'expérience. K en fait l'autoévaluation dans le démarrage de la seconde réunion

(*Retranscription 2^{nde} réunion*, K2 à K4, pp.1-2) : dans l'agir, K s'autoévalue face aux éléments évaluatifs affichés et sa propre compréhension-interprétation : communication.

La notion de connaissance est ici précieuse, puisqu'elle se sera construite sur les deux titres précédents : différents acteurs, pourtant partenaires depuis le début du projet GAIP, auront fait connaissance les uns envers les autres (comme par exemple S faisant la remarque à K « ça a l'air de vous toucher beaucoup », *Retranscription 2^{nde} réunion du GpEval 2*, S8, p.7), par « l'acte que nous provoquons ou accomplissons par l'effet de dire une chose. » (Austin, 1991, p.119). Le discours de K sur la forme « d'entraide » décrite (*Ibid.*, K32) atteint S et lui fait formuler, dans un « geste d'écoute » signifié et un « geste éthique », plus « d'accueil de savoirs intermédiaires » que « d'interprétation » selon moi, puisque S consolide son discours sur tout le long des deux réunions sur des éléments liés directement à l'objet de conversation professionnelle, et que cette phrase est une des rares exceptions. S accueille, dans le discours de K, quelque chose de l'ordre du sensible, qui vient la toucher. C'est un acte d'empathie, qui montre que S apprend que K a été touché par ce genre d'attitudes observées pendant les GAIP. Ainsi les acteurs deviennent « membres » progressivement, par la constitution d'un discours commun sauvegardé sur les paperboards, outils précieux et symbolique, rituel même vu qu'il sera exploité par K lors du début de la seconde réunion (*Ibid.*, de K2 à T3, pp.1-2), comme pour introniser Pr dans la pratique et le faire membre à son tour, dans un « geste de rappel de contenu », à destination de Pr, et, vers le savoir, tout autant « de vérification des traces écrites » puisque K se repose sur les paperboards pour expliquer à Pr ce qu'il s'est fait ; « de désignation » par son utilisation puis la mienne des paperboards comme lieu-source du savoir et « d'institutionnalisation » pour faire signifier que c'est là-dessus que nous trouverons le savoir enregistré et validé par les membres de ce groupe.

Ainsi les différents membres ont sous leurs yeux, en continu, « l'indexicalité » évaluative se faisant, permettant de parler un même langage puisque les membres institutionnalisent les termes (tant et si bien que les membres ont proposé de rédiger en bleu les termes des paperboards sur les retranscriptions [*cf. Méthodologie*]) confortant le sens qu'à la pratique en cours.

Le fait que nous soyons dans une démarche de recherche fait que les termes rédigés et apparents sur les paperboards reçoivent, par la controverse et/ou les reformulations, une considération scientifique, là aussi symbolique. Ma posture (dont j'expose les traits et ses évolutions plus loin) et mes gestes principaux - « d'explication » notamment des étapes, « d'amplification de la parole » ou « d'enrôlement » lors des reprises des termes utilisés ou de la reformulation à partir d'eux, le fait que ce soit moi l'écrivain sur l'outil paperboard dans un « geste d'institutionnalisation » venant confirmation la première, orale, recevant ici sa constitution écrite - forment et représentent, ensemble, un « geste d'acquiescement » global. Le fait que ce soit le chercheur qui rédige vient « valider » une partie de l'idée ou du propos.

Ainsi dans les deux méthodes principales je développerais les sous-méthodes, plus opérationnelles et détaillées, pour rendre compte en définitive de comment la pratique s'est-elle faite concrètement, et du rôle et utilisation de la parole.

Pour la première méthode

La méthode 1 relève d'une systématique. D'un raisonnement puis de gestes venant la structurer et lui donner une rythmique. Il s'agit d'abord de partir d'une information. Cette dernière peut se (re)trouver soit

- dans un **document papier** antérieur à la mise en œuvre du projet GAIP (tel que « l'appel à projet », *Retranscription 1^{ère} réunion du GpEval 2*, C4 et C7, p.1) ou le support visuel en commun, le paperboard (ex : *Retranscription 2^{nde} réunion du GpEval 2*, K11 réagissant à partir de ce que j'ai écrit [C22], p.4) ou le Rapport d'évaluation – Première étape (ex : *Ibid.*, le dialogue Pr1-C9-Pr2, p.2). Ces documents sont des outils d'évaluation, dans la mesure où ils enregistrent *de facto* une mémoire faisant source informative collective (ce qui n'est pas nécessairement le cas des souvenirs), et une base constitutive. L'appel à projet, par exemple, a servi de balise pour identifier des éléments évaluatifs à comparer (*Retranscription 1^{ère} réunion du GpEval 1*, C7, p.1) qui reviendront plus tard dans les conversations. L'ensemble des documents papiers était accessible à tous les membres. Les paperboards avaient une dimension collective par leur taille et leur positionnement dans l'espace – fixés au mur, les uns à côtés des autres, selon la progression. Les documents institutionnels ont été photocopiés sur place et déposés sur la plateforme de partage OneDrive accessible à tous les membres du GpEval. Cette égalité d'accès à l'information était nécessaire à l'installation d'un équilibre dans les rôles de tous les membres ;
- soit dans une **information cognitive**, telle qu'un souvenir ou une caractéristique du passé (ex : *Retranscription 1^{ère} réunion du GpEval 2*, T5, p.3), ou une donnée que nous pourrions qualifier de factuelle (ex : *Ibid.*, S18, p.4) parce qu'elle correspond à une information qui ne concerne pas directement le sujet-locuteur mais plutôt une organisation, une donnée scientifique ou générale (ex : *Ibid.*, le dialogue K4 à S5, pp.1-2), ou une opinion ou une critique sur un terme (ex : *Retranscription 2^{nde} réunion du GpEval 2*, le dialogue entre K et T sur l'intime ou la tolérance, de K13 à 27, p.4) ou encore une association d'idées, construisant ainsi une construction progressive par "tel item est acté, ça fait émerger tel nouvel item" (ex : *Retranscription 1^{ère} réunion du GpEval 2*, le dialogue de T7 jusqu'à T9, p.3, où 5 éléments évaluatifs sont juxtaposés : « le social », « la socialisation », « rompre l'isolement », « le partage d'expériences » et « l'ouverture du sanitaire sur la Cité », p.2).

Une fois l'information donnée à entendre et à discuter, les autres membres du groupe réagissent dessus (comme le montrent les exemples de dialogue cités ci-dessus, par exemple).

Mon rôle est d'être médiateur de l'évaluation, et par conséquent ici aussi des discours et de l'élément évaluatif²⁶ *justement*. Pour veiller à cette justesse – du terme, de l'idée véhiculée et actée par tous – j'ai installé plusieurs gestes, que je détaillerai progressivement. Pour acter l'élément évaluatif, je le rédige dans un « geste d'institutionnalisation » sur un document visuel en commun, qui nous sert d'outil d'évaluation : le paperboard. La difficulté principale est double : être synthétique dans ma rédaction – ce qui révèle une logique, celle du mot-clé et mnémotechnique (qui pourra être nommé « points saillants » dans mon discours, lors de la seconde réunion [C8, p.2]), pour être efficient – et veiller à employer soit les mots des membres, soit une terminologie synthétisant l'idée : on retrouve ces deux façons dans les exemples suivants :

- *mot du membre*, dans le dialogue allant de T15 à C32 (*Retranscription 1^{ère} réunion du GpEval 2*, pp.5-6), les mots inscrits étant « élargir le réseau professionnel » de Er et S ;
- *terminologie pour synthétiser*, dans le dialogue allant de C17 à C20 (*Retranscription 2^{nde} réunion du GpEval 2*, pp.3-4), finissant sur « accélération réciproque entre l'UPSR et le GAIP ».

Par conséquent, écrire sur ce paperboard, c'est donner la valeur évaluative à l'information, c'est l'instituer comme telle symboliquement. Il ne s'agit pas tant d'acquiescer – le chercheur n'est pas l'enseignant ou celui qui sait et fait deviner – que d'installer la connaissance s'exprimant et se coconstruisant.

La médiation de l'évaluation ne consistait pas nécessairement à son animation. Cette dernière s'est construite, elle aussi, sur une systématique. Dans un premier temps, comme le montrent les deux retranscriptions (1^{ère} et 2^{nde} réunions du GpEval 2), je parle plus que les autres membres, au prorata des prises de paroles individuelles et respectives : je suis par conséquent dans une posture de guide. J'utilise là aussi certains gestes pour enclencher la conversation, l'émergence, les réactions d'informations : des « gestes d'explication » (*Retranscription 2^{nde} réunion du GpEval 2*, C1, p.1, avec l'explication des « règles »), « de cadrage de l'activité » (*Ibid.*, C7 avec la « proposition [...] sur des analyses », p.2) et « de reprise » (*Ibid.*, sur la fin de l'entretien pour que les membres s'organisent pour la rédaction de la méthodologie : c'est d'abord Is qui reprend la proposition [Is5, p.18] tandis que les membres n'agissent pas). Dans un second temps, les dialogues s'installent et d'autres membres interviennent pour « prendre la main » sur l'animation de l'animation (ex : *Retranscription 1^{ère} réunion du GpEval 2*, S65, p.15, relançant l'étape des informations repérée en amont²⁷). De plus, et ce sera l'objet de notre deuxième approche, une autre

²⁶ Par élément évaluatif, il faut entendre un élément servant l'évaluation, se faisant, de « l'apport du collectif dans l'accompagnement individuel », thématique de travail et d'évaluation de ce GpEval.

²⁷ Dans le document présenté lors du comité de pilotage de février 2018 (Annexes, pièce V), nous avons E et moi-même proposé des étapes de travail (ce que nous avons appelé des « Actions prévisionnelles ») afin de rendre plus clair les rôles et modalités de travail des Groupes d'évaluation aux membres du comité. Ces étapes se retrouvent en annexes, et se résument pour le GpEval 2 à :

1. « Retour sur les besoins/demandes identifiées en amont du projet
2. Identification des apports du GAIP
3. Mesure des convergences et des écarts entre les informations tirées des étapes 1 et 2

pratique d'évaluation s'est immiscée au sein du GpEval, initiée par un membre et en-dehors des méthodes animées.

J'analyse ce changement de rythme et de posture, et l'aptitude du membre à participer, par la prise de confiance des membres, notamment à partir des sous-méthodes plus opérationnelles utilisées pour s'exprimer. Voici celles que je repère, à la lecture des deux retranscriptions. Elles ont pu se faire soit chemin faisant, soit elles étaient anticipées :

- **la méthode introductrice à la prise de parole**, ou justificatrice. Je l'ai résumée sous la notion de « règles » en introduction de la seconde réunion (*Ibid.*, C1, p.1) : « on prend la parole quand on en a envie [...] dire ce qui est bien ou pas bien. » Cette méthode est présentée comme la façon de faire croiser les « points de vue » et leurs différences, présentés comme « ce qui fait la qualité de l'évaluation » (*Idem.*). Par cette méthode, donnant une valeur singulière à la parole (toutes sont correctes ou conformes, *a priori*) et à la prise de parole (il n'y a pas besoin de s'y connaître en évaluation pour parler, puisqu'il s'agit d' « essayer de dire à sa manière comment on voit les choses » [*Idem.*]). Le membre a, d'office, « autorisation » dans le sens d'Ardoino (2000), ici au sens fort : « la capacité pour chacun de devenir soi-même son propre co-auteur » (p.6) de la pratique d'évaluation. Cette sous-méthode est sous-jacente, puisqu'aucun membre ne l'explique comme le sera fait lors du démarrage de la seconde réunion ;
- **la méthode des associations d'idée**, qui est encouragée par des gestes de relancements, de reformulation, ou d'interrogation pour étayer le propos et l'idée – « gestes langagier, de mise en scène des savoirs et d'ajustement de l'activité » (Jorro, 2016). Cette méthode invite à la discussion, à la construction par-dessus ou à partir des mots des autres, ou de ce qui traverse l'esprit du membre. Elle vient renforcer la méthode introductrice à la prise de parole ;
- **la méthode de « l'indexicalité »** (Coulon, 2017), ou la construction d'un vocabulaire commun faisant sens pour ce groupe. Cette sous-méthode s'observe dans deux façons : le « débat » d'un mot (ex : le débat sur le mot « réussite », *Retranscription 1^{ère} réunion du GpEval 2*, de S22 à Er5, p.5) jusqu'à tomber d'accord ; la rédaction sur le document visuel commun, « fabrique » des termes de référence des membres. L'indexicalité vient s'exprimer aussi dans le « geste de mise en scène des savoirs » (Jorro, 2016) notamment lorsqu'un membre demande la signification d'un sigle ou d'un mot (ex : *Ibid.*, dialogue Pm5-T6, p.3) ou l'explication ou la précision d'une référence (ex : *Retranscription 2^{nde} réunion du GpEval 2*, dialogue en p.3 de Pr1 à C13, débouchant sur l'émergence d'un élément évaluatif) ;
- **la méthode d'explicitation des étapes de travail**, que je fais pour soit dynamiser le groupe (ex : *Retranscription 1^{ère} réunion du GpEval 2*, C3, p.1, où je dirige l'attention sur les documents comme démarrage de la pratique, ou C9, p.2, où je récapitule la structure de la méthode 1 ; ou *Retranscription 2^{nde} réunion du GpEval 2*, C1, p.1) soit

4. Rédaction et proposition d'un bilan retraçant les trois étapes précédentes et les résultats de l'étape 3 »

pour réguler (ex : *Ibid.*, C8, p.2 ; ou C56, p.11). Expliciter les étapes ou ce qu'on-va-faire revient à guider les attentions des membres vers une même direction, au "risque" de déplaire et d'enclencher une réaction différente, ou de brider les prises de paroles. Mais en définitive ça ne s'est pas révélé comme risqué dans la mesure où les "prises en main" se sont effectuées aussi par d'autres membres du groupe que moi et que les étapes étaient souvent accompagnées par une formulation interrogative, demandant l'accord ou formulant cela comme une proposition (ex : *Ibid.*, C7, p.2 ; mes deux premières phrases, l'une interrogative et l'autre formulant une proposition). En tant que médiateur, il s'agit plus de prendre la température, en situation, du groupe pour aborder les membres d'une certaine façon, mais toujours dans un rapport d'équité : le dernier mot ne me revient pas, il est installé en quelque sorte par l'approbation ;

- **La méthode de rédaction sur un support visuel commun**, important et structurante des échanges puisque les paperboards illustrent aussi l'évolution de notre pensée et de nos échanges. D'un point de vue méthodologique, rédiger en direct les mots des membres ou une synthèse de l'idée valorise, officialise l'information. Cela permet de symboliser que le groupe entier valide l'information comme correspondante à la sollicitation du moment, faisant de lui un élément d'évaluation, ou un élément évaluatif. Dans la pratique d'évaluation d'un GpEval, le paperboard sert de *traces* – pour montrer que l'évaluation se fait (en situation) et pour rédiger le rapport, montrant ainsi que l'évaluation s'est faite (lors de la rédaction du rapport). La vigilance a été portée sur l'orthographe et l'application dans l'écriture, de façon à ce que tous les termes soient lisibles de tous, et sur la bonne utilisation des mots ou des idées, comme je l'ai rédigé ci-dessus. Cette sous-méthode est la plus importante pour la méthode 3 (Rédaction du rapport et de la méthodologie de l'évaluation), parce qu'elle est plus synthétique que les retranscriptions (et que la rédaction est déjà faite), que les contenus des paperboards sont déjà validés par les membres du GpEval (alors que les retranscriptions doivent être rédigées, puis relues et actées par l'ensemble des membres pour être considérées comme outils d'évaluation valides) et que les paperboards sont pratiques, dans la mesure où j'ai pu tous les détacher puis raccrocher en les mettant côte à côte afin de rédiger le rapport final d'évaluation du groupe.

Le contenu des informations était orienté par les « actions prévisionnelles » du document de présentation (Annexes, V), bien que les points restent suffisamment larges et vagues pour permettre une intervention la plus "libre" possible du membre.

A la lecture de ces sous-méthodes opératoires, c'est bien *le corps, la parole et l'attitude* qui sont les principaux outils.

Le corps puisqu'il faut une présence effective dans l'espace où la pratique s'accomplit. Il est nécessaire pour rédiger, lire, parler, montrer ses réactions et ses sollicitations aux autres, pour jouer de l'espace en adoptant un ton, une attitude. Cette dernière est révélatrice, à l'interprétation qu'en fait l'autre dans le moment de la pratique, de comment l'acteur est dans la situation. Comment s'adresse-t-il à moi ? Avec quelle forme ? Avec quels gestes ? De

plus, c'est le corps qui permet la gestualité, et d'accompagner la parole aux gestes. Tant et si bien que le corps se donne à lire dans les verbatims des deux réunions, que ce soit à leur écoute ou à leur lecture.

L'évaluation ne peut se dérouler sans la pleine participation de l'acteur, parce que tant qu'il n'est pas présent, puis tant qu'il ne dit rien, rien ne peut s'opérer dans cette pratique-ci : c'est un accomplissement *in vivo* qui nécessite une première forme de participation caractérisée, celle de la présence physique. Cette dernière revête pour certains membres d'une symbolique, notamment Pm qui reçoit des sollicitations par son seul fait « d'être là » ; l'exemple de T s'adressant à Pm, tandis qu'il discutait avec K du même objet : « Pm vous êtes là » (*Retranscription 1^{ère} réunion du GpEval 2*, T61, p.15). Pm, présente, avec nous, peut apporter à la conversation, et par conséquent à la valeur de l'objet de controverse – à savoir l'effet de l'absence de l'intervenant de l'association dans notre exemple. Ce n'est pas la seule fois où Pm reçoit ce gage d'arbitre : K viendra la solliciter à son tour pour s'assurer du bienfondé de son discours, comme quoi le GAIP ne se structure pas sur « une forme de transmission » (*Retranscription 2^{nde} réunion du GpEval 2*, K53, p.11) entre les participants, tandis que S relevait le côté "prévu", dans le projet d'origine.

Ainsi pour cette méthode, **l'outil principal d'évaluation serait en quelque sorte le sujet lui-même**, à partir du moment où il ou elle a vécu ou a participé à l'objet évalué ou à sa situation d'animation. Par cette observation il n'y a rien de péjoratif, ni d'aliénant : c'est la seule signification que je trouve, puisque l'outil est déterminé comme la réponse au « comment » et « avec quoi », directement tiré des méthodes. Les gestes-clés, les attitudes, les paroles tenues sont finalement bien plus importants que l'exploitation des documents institutionnels, ou une volonté d'un cadrage méthodologique pointu avec des outils "clefs-en-main". Aucun des membres de m'aura demandé les outils d'évaluation, ni questionner sur leur absence manifeste, ne correspondant pas à la mallette à outil du chercheur ou de l'évaluateur. Ce sont les récits des sujets qui permettent les éléments évaluatifs premiers, comme enregistrés sur l'autre outil important, le paperboard, puis qui sont réinterrogés, pour enfin permettre le dernier moment.

La seconde méthode, qui relève plus finalement d'une partie de cette pratique qu'une méthode à part entière, a plus guidé les échanges et les thèmes de conversations.

Pour la seconde méthode

La seconde méthode principale consiste à poser la question-problématique « si le GAIP était à refaire » de façon à mettre en exergue les points de conservation et d'amélioration plus clairement. A partir des éléments évaluatifs apparants sur les paperboards, et des échanges précédents, il s'agissait de faire à proprement parler une mesure entre « ce qui s'est fait » et « ce qui pourrait se faire, mieux ».

C'est S qui est l'investigatrice de cet axe (*Retranscription 2^{nde} réunion du GpEval 2*, S17, p.10) ; ce qui correspond à ses « attentes » (*EdR 3*, S51, p.13), particulièrement vis-à-vis des

participants : « qu'ils soient critiques... positivement ou négativement et j'espère qu'ils seront... capables aussi de dire « ben tiens ça nous va pas » par exemple. A moins qu'il n'y a rien qui ne leur va pas mais je me dis qu'il y a toujours des choses à améliorer. » (*Idem.*) Ainsi S s'adresse à Pr, dans la conversation remettant « la notion d'effort » (*Retranscription 2^{nde} réunion du GpEval 2*, S16, p.9) en avant.

La première réunion (2 heures et 45 minutes environ) et le temps écoulé depuis le début de la seconde (1 heure et 18 minutes environ) sont actés comme suffisants pour passer à l'action prévisionnelle numéro 3, à savoir « la mesure des convergences, et aussi pour aller plus loin dans l'évaluation pour parler des apports du collectif. » (*cf. Ibid.*, C70, p.10). C'est à ce moment-là que la première méthode principale reçoit une armature qui vient la supplanter, la diriger : à partir d'ici, les éléments évaluatifs devront être répondants à cette question-problématique. En définitive, les sous-méthodes ne changent pas : elles sont guidées par une attente plus spécifique et plus ciblée.

Pour autant, si j'analyse les verbatims à partir du propos de S (*Ibid.*, S17, p.10), les prises de paroles ne vont pas dans ce sens-là.

Les échanges, à partir des propos de Pr (*Ibid.*, Pr33, p.10) viennent répondre à la question, jusqu'à mes propres gestes « d'acquiescement » (*Ibid.*, C70, p.10 : « merci S pour la question... ») et de « rappel d'un contenu » (*Idem.*, « ...ça permet d'aborder d'une certaine façon le point 3... ») (Jorro, 2016). Pour après se diriger sur d'autres objets ; comme si de souligner que nous rentrions dans cette deuxième partie officiellement venait installer autre chose que son contenu attendu. En effet, Pr relance un objet de conversation, « l'internet » (*Retranscription 2^{nde} réunion du GpEval 2*, Pr39, p.10), et la possibilité d'aller « faire des exercices [de « tout ce qui est remise à niveau dans [les « domaines du français et des maths »] » (*Ibid.*, Pr41 puis Pr34, p.10) activité de solitaire, nécessitant alors de la « motivation ». Ainsi « c'est plus ancré de faire ça en groupe » pour Pr (*Ibid.*, Pr41, p.10), rebondissant sur le propos de S citant que la motivation vient justement de « l'intérêt du groupe de faire ensemble » (*Ibid.*, S18, p.10). Cet intérêt se retrouve d'ailleurs dans le propos de Pr, mais aussi d'une participante lors des EdR (*EdR 7*, Pg 46 et 47, p.10).

A partir d'ici, c'est la controverse entre K et S (*Retranscription 2^{nde} réunion du GpEval 2*, dialogue de K45 à C73, pp. 10-11), partant de l'hétérogénéité des participants des GAIP, pour aller sur « l'idée de départ » (*Ibid.*, S20 et S21, p.10) du GAIP dessinée par E et S lors de la rédaction du projet d'origine consistant en l'installation d'ateliers de remises à niveau sur des disciplines. K n'est pas en accord avec tout ceci, voyant ces derniers comme des « cours » (*Ibid.*, K52, p.11), qu'ils soient animés par des participants-pairs (K prenant Pd à partie, *Ibid.*, dialogue K53 à K56, p.11) ou par K n'étant « pas là pour faire le boulot d'un prof » (*Ibid.*, K52, p.11).

La controverse cependant a permis de produire une interprétation pour formuler une réponse à la question-problématique : en C73 (*Ibid.*, p.11), j'introduis d'abord l'objet de la méthode 2 : répondre à la question « si c'était à refaire » en signifiant que dans cette controverse peut être entendus des éléments évaluatifs, propres à la question. Ce qui est à améliorer dans le GAIP, si c'était à refaire, ce serait d'anticiper et de prévoir les moyens pour

les mises en œuvre de l'implication des participants dans leur processus formatif, directement. A la fois pour les préparer, leur communiquer cette possibilité ; et à la fois *a fortiori* pour préparer les professionnels accompagnateurs (que ce soit en se formant à des « compétences » pour à la fois coordonner les « échanges de savoirs et de soutiens » entre les pairs comme à celles de la formation, qui relève « d'un vrai métier quand même » pour K [*Ibid.*, K60, p.12]) Que cette anticipation et ces préparations permettraient à tous les acteurs dans le GAIP – animatrice comme participant, et partenaires (ASE) – de savoir comment organiser ces temps, avec qui, pourquoi et plus encore à (se) le communiquer.

La controverse avait emmené beaucoup d'émotions pour K, comme le montre l'a montrée en puissance dans la quantité de mots parlés, particulièrement après l'échange avec S (*Ibid.*, jusqu'à S24, p.10) : là, K délivre quelque chose, et révèle qu'elle n'était au courant : « on ne l'a pas entendu, dans les réunions » (*Ibid.*, K51, p.11) qu'il fallait que K anime des ateliers. Ce qui vient reconforter son sentiment d'être exclue des informations pourtant directrices de son action professionnelle (faisant écho aux verbatims en EdR2, K21, p.10 : « j'étais au courant de rien donc j'avais l'impression que je travaillais mon orientation indépendamment d'eux et ça ça me dérangeait énormément [...] il y a des aspects que je n'ai pas [...] »). C'est à partir de cette réflexion, faite en présence, notamment dans le geste de demande d'approbation en direction de Pd, que j'ai réagi en voulant synthétiser la controverse dans une tournure sortie de la responsabilité – véritable ou ressentie – de K. L'état de K se modifie progressivement, jusqu'à ce que je formule, à partir de ses propres propos (*Ibid.*, dialogue de K57 à K60, p.12), que formatrice, c'est quelque chose « qu'il faut installer officiellement [...], un truc officiel, institué. » (*Ibid.*, C76, p.12) confirmée par K par « le vrai métier quand même », et le passage à un autre objet de conversation. Ce passage s'est illustré par l'installation de la pause, au bout de 1 heure et 31 minutes environ, pour permettre de reprendre souffle. La méthode 1, dirigée par l'objet de re-scénarisation du GAIP, a été utilisée ici pour une sortie d'une situation mettant à mal l'équilibre des membres : le rythme et la posture de S pendant le dialogue renvoyait à la double incapacité de K à répondre et à donner une réponse satisfaisante à S, par absence de présence ou de connaissances sur les informations sollicitées.

Au geste de synthèse ou de « cadrage de l'activité » (Jorro, 2016) dans les deux cas de ma prise de parole – C68 et C71 – vient se déposer un « geste d'institutionnalisation » (*Idem.*) en sortant de l'échange K ou la-situation-qui-se-déroulait pour aller vers un élément évaluatif de *savoir* : l'agencement des modalités de formations et le fait que ça réclamerait, pour y arriver, un type de professionnel spécifique.

Cette seconde méthode s'est avérée riche, puisqu'elle permet de synthétiser une réponse différente à l'objet d'évaluation/thème du groupe : l'apport du collectif dans les pratiques d'accompagnement individuel. La première méthode permettait, par sa « souplesse de cadre et de contenus », de faire émerger les éléments évaluatifs que les membres souhaitaient repérer, bien qu'à partir de documents-supports. Ce sont des *items*, des informations venant dire des apports du collectif. Cette deuxième méthode vient interroger, sous un angle critique puisque répondre à la question « si le GAIP était à refaire ? » impose de s'interroger sur ce qu'il y a à garder, à améliorer, à supprimer, donc à privilégier la « fonction critique »

(Jorro, 2007, p.12) structurante de l'évaluation pour aménager un espace de « confrontation des valeurs, de « questionnements » pour « problématiser » ce qui est évalué, et tendre vers une « régulation ». Plus que comprendre, parce qu'à partir de la compréhension qu'ont les membres de l'objet d'évaluation, il s'agit de « prendre position » pour projeter un « engagement vers l'action future », une « visée praxéologique » (*Idem.*, p.14).

En conclusion...

En définitive, ce qu'il ressort de cette pratique d'évaluation sont des éléments évaluatifs inspirés par les lieux des informations (documents ou cognition) : sept points viennent conclure le rapport final d'évaluation du GpEval 2, répondant à la question : quels sont les apports du collectif sur l'accompagnement individuel ?

Ainsi, si nous évaluons cette pratique sur le plan de la production – est-ce qu'une évaluation est réalisée et a-t-elle produit des informations nouvelles et correspondantes aux attendus ? – nous pouvons affirmer que le Groupe d'évaluation, d'un point de vue méthodologique, fonctionne.

Du point de vue des méthodes pédagogiques, pour un questionnement plus formatif, les trois méthodes principales et leurs sous-méthodes relèvent des modèles constructiviste et socio-constructiviste (Bremond, 2017-18) : tantôt c'est le sujet qui va développer des apprentissages à partir de tâtonnement, en construisant le sens de ces derniers à partir de remise en question et utilisation de ses savoirs déjà en présence – dans la rédaction, dans la réutilisation de la pratique d'évaluation et de ses modalités, dans ce qu'il s'en fait comme intérêts, utilités dans son quotidien professionnel ou personnel, dans ses représentations de l'évaluation – tantôt ce sera dans l'interaction avec les autres dans la même situation d'apprentissage par des processus de coopération ou de compétition – en occurrence de collaboration, dans le cadre de la pratique-même de GpEval.

3. Troisième moment : la rédaction de la méthodologie et du rapport final d'évaluation

Le dernier moment est rédactionnel, en deux parties.

La première porte sur l'écriture d'un rapport final – une synthèse – de l'évaluation du GpEval 2 reprenant l'ensemble des éléments évaluatifs organisés sur trois angles : un retour sur les besoins/demandes identifiées en amont du projet GAIP, une identification des apports du GAIP (avec la mise à jour des résultats et des analyses des résultats) puis la mesure des convergences et des écarts, par la question-problématique « et si le GAIP était à refaire ? » (Annexes, pièce VI.3.).

Pour ce faire, plusieurs sous-méthodes (en gardant la même structure que précédemment) ont été employées :

- **L'utilisation des paperboard et des retranscriptions pour rédiger le rapport**, les paperboards récapitulants les éléments évaluatifs ayant déjà fait consensus, les retranscriptions (et enregistrements) venant les recontextualiser pour développer sur leur signification ;

- **La méthode rédaction synthétique mais à destination de l'extérieur**, d'où l'importance de recontextualiser les éléments évaluatifs, pour faire comprendre ce que signifie l'élément en question pour les membres du Groupe. Il s'agit d'éviter cette fois-ci une « indexicalité » dans l'acception de Coulon – un jargon cristallisant une identité professionnelle et une appartenance à un groupe -, sauf pour la dénomination des éléments évaluatifs, qui ont leur valeur parce qu'ils sont des mots d'acteurs. Le rapport final pourra être utilisé pour communiquer sur l'extérieur de l'UPSR, voire du CHI, et constitue l'un des outils de communication potentiel ;
- **La méthode de rédaction d'un document martyr** par mes soins, en tant que chercheur. Les attentes des professionnels envers le chercheur (réexprimées pendant le GpEval 2, *Retranscription 1^{ère} réunion*, dialogue de S45 à C71, pp.12-13) portaient aussi sur l'apport de « méthodes », d' « outils particuliers » d'évaluation et de la « prise de distance (recul) » (*Idem.*). Rédiger une première forme du rapport répondait à une articulation des trois attentes de façon formelle : la prise de recul est apportée et par le fait que ma place dans le projet est déjà en recul de ce dernier et de ses acteurs, et par la nécessité de "traduire" les éléments évaluatifs et d'analyser les résultats. Ceci forme une méthode, en plus de celle de rédaction et de présentation du rapport pour structurer et organiser les informations. Les outils nécessaires à cet exercice étant les paperboards, les enregistrements et retranscriptions, le document fixant les actions prévisionnelles des GpEval. Une fois le rapport rédigé, il est déposé sur la plateforme de collaboration pour être soumis à modification/validation par l'ensemble des membres du groupe. Une fois cela fait, le rapport est acté par les membres et sera présenté en comité de pilotage.

Passer de l'oralité à l'écriture fonde le discours, l'inscrit, et permet de faire passer la situation passée, la pratique exécutée, comme un récit de ce qu'il s'est fait. Il fait « texte » et « fiction », dans la constitution d'un « monde » à part entière : « La fiction a ce pouvoir de "refaire" la réalité et plus précisément, dans le cadre de la fiction narrative, la réalité praxique, dans la mesure où le texte vise intentionnellement un horizon de réalité nouvelle que nous avons pu appeler un monde. » (Ricœur, 1986, page 27) C'est-à-dire que le rapport, comme les retranscriptions, viennent tout à la fois témoigner de la pratique d'évaluation effectuée que consister en une nouveauté pouvant être interprétée comme une « réalité nouvelle » propre à la compréhension qu'en fera le lecteur.

Il s'agit d'une dialectique délicate, pour le chercheur-retranscripteur, que de donner à voir ce qu'il s'est fait tout en sachant que d'autres personnes autres que les membres pourront lire l'écrit et s'en faire une autre idée que ce qu'il s'est passé...tandis que le rapport à une visée formative, celle notamment de pouvoir garder une trace afin de pouvoir refaire cette pratique d'évaluation.

Selon moi, la dialectique n'a pas de valeur dans la reproduction stricto sensu de la pratique vécue, ni dans la prise de liberté et d'imagination totale que peuvent offrir les textes-témoins : elle est dans l'appropriation singulière et collégiale que se font chaque acteur du projet GAIP. Par conséquent, le « monde » des retranscriptions comme du rapport sont des supports à l'appropriation, pour un développement professionnel des acteurs.

Pour renforcer et appuyer cette démarche d'appropriation, nous nous sommes mis d'accord qu'une seconde partie vienne renforcer le rapport : la méthodologie de la pratique d'évaluation vécue.

Autant la prise de distance m'était déléguée pour la rédaction du rapport, pour gagner en plus-value et répondre aux demandes des acteurs du projet ; autant, *a contrario*, la prise de distance devait s'inverser pour la méthodologie de la pratique du GpEval, animée et coordonnée par mes soins²⁸, pour appuyer sur la dimension collaborative de la « recherche dans l'action » du projet comme pour l'évaluation. « Faire et vivre pour apprendre, et se former » peut être le postulat pédagogique de toute la pratique d'évaluation GpEval. Ainsi en conclusion du GpEval (*Retranscription 2^{nde} réunion du GpEval 2*, p.18) je récapitule la dernière action prévisionnelle (*cf. Proposition pour la suite du projet d'évaluation, Annexe*) et comment doit-elle se structurer : après avoir récapitulé le contenu du rapport d'évaluation *a priori*, je présente celui de la méthodologie et ses intérêts (*Retranscription 2^{nde} réunion du GpEval 2*, p.17, C109, C110 et C111). Is s'en empare en proposant une organisation concrète et collaborative en impliquant les trois organisations partenaires (*Ibid.*, Is6, p.18) (participants, UPSR et Graines de Pays) afin de « équilibrer » (*Idem.*). Ce « geste de régulation » (Jorro, 2016) intervient comme pour faire signifier que l'idée est comprise et actée, et qu'il s'agit de « s'ajuster » en conséquence.

La méthodologie a été rédigée en deux vitesses. La première K avec les participants ; la seconde par K, T et Ph, le participant intéressé par l'évaluation dans le GAIP Avenir (*EdR 7*, Ph27, p.20, m'interrogeant sur « le modèle »). Puis Pr et Pd ont apporté un regard de vérification. L'envoi m'a été fait par K, sur un document solitaire, me récapitulant le procédé d'écriture (source des informations précédentes). Je l'ai intégrée au rapport final d'évaluation, pour faire signifier que la méthodologie fait partie du rapport et de la pratique d'évaluation GpEval. La production est brève, et permet de faire ressortir une forme de « logique principale » qui a structuré la pratique, à partir de la mise en exergue des « gestes professionnels » principaux de la pratique et des deux méthodes principales, faisant du dernier « moment » du GpEval une méthode à part entière. Pour conclure cette partie sur les méthodes de la pratique d'évaluation GpEval, je soulèverai ces trois dernières dans le corps de texte et reviendrai sur les gestes principaux :

- **La méthode 1**

Elle se retrouve dans les descriptions sur la parole : « Sur les deux réunions, la parole était libre, sans jugement de valeur. [...] le rapport équitable de la parole de chacun, quel que soit son statut. [...] Les éléments recueillis étaient le fruit d'un consensus après discussion libre. ». Ce qui vient résumer et caractériser, en définitive, la méthode 1 revient dans « l'ambiance » pendant la pratique et la capacité de chacun à « pouvoir apporter son point de vue et développer ses arguments ». D'autres descriptions plus détaillées, dans les présentations des deux réunions, viennent étayer. Les gestes (Jorro, 2016) structurants de la

²⁸ C'est ce que je définissais alors par la notion de « pertinence » (*Retranscription 2^{nde} réunion du GpEval 2*, p.17, C109, p.18).

pratique d'évaluation s'interprètent dans, là aussi, les descriptions relatives à la parole : des « gestes langagiers », notamment de « modalité discursive » comme la narration – les écrivains-acteurs racontent ce qu'il s'est passé : la méthodologie est aussi un témoin du vécu de l'expérience, pour donner à voir à des personnes extérieures - , et « l'écoute » traduite par « le rapport équitable de la parole de chacun » (*Rapport final d'évaluation du GpEval 2*, p.10). Des « gestes éthiques » venant soutenir les premiers dans des « gestes d'accueil » et « d'affirmation » dans la communication (« la parole était libre, sans jugement de valeur. Le groupe était dans la bienveillance [...] conformément au fil rouge du projet [...] », *Idem.*). Il y a, dans ce « fil rouge », une sorte de « geste de rappel d'un contenu » : ce qu'il s'est passé devait se passer ainsi, parce que c'était cela qui était convenu dans le projet. Le « rapport équitable de la parole de chacun » était une condition *sine qua none* du projet et de la participation des acteurs selon les écrivains-acteurs ; bien qu'à la lecture du projet déposé (Annexe I, *Projet Agirc Arrco*) il n'apparait pas ce « fil rouge », mais se retrouve d'une certaine façon dans la Retranscription du comité de pilotage (juillet 2017) retraçant la genèse du projet (*in* Annexe III, pp. 8-9 dans le dialogue de C. Karinthi à E, parlant de « la place de la parole »)

- **La méthode 2**

Elle est décrite directement à partir de deux phrases : « Nous avons réfléchi sur les éléments d'amélioration du GAIP, éclairci les points de vue pour les futurs groupes. Nous nous sommes appuyés sur des exemples individuels pour les constats. » Le point « si le GAIP était à refaire » a reçu sa tournure critique, dans une orientation améliorative, ce qui vient correspondre avec un développement professionnel par une évaluation permettant la « régulation » (Jorro (dir.), 2007, p.14) ;

- **Le troisième moment, faisant méthode**

Elle apparaît seulement sur la rédaction de ladite méthodologie, par la première phrase du document, impliquant plusieurs gestes (Jorro, 2016) : un « geste de confirmation » des écrivains-acteurs, venant signifier une auto-reconnaissance que ce sont eux-mêmes qui ont rédigé ce document ayant une valeur pour le projet et les acteurs du projet (« Ce résumé a été co-écrit par un représentant des participants, un représentant de l'UPSR et un représentant de Graines de Pays [...] », *Rapport final d'évaluation du GpEval 2*, p.10) faisant aussi « geste de désignation » : les écrivains -acteurs montrent que le savoir – ici la méthodologie du GpEval 2, « résumée » - est celui-ci : que c'est une méthodologie qui est explicitée, à partir de la vision et du vécu des trois acteurs. Enfin, un « geste éthique » vient conclure la phrase (« [...], comme convenu à l'issue de la deuxième réunion. », *Idem.*), « d'affirmation », montrant que les écrivains-acteurs ont saisi ce qui avait été communiqué et formulé, par les notamment et faisant consensus, montrant par-là même qu'ils « répondent à la commande » du Groupe. *C'était ce qu'il fallait que nous fassions, et nous l'avons fait.*

4. Analyses : le GpEval, une pratique d'évaluation « constructiviste » ?

Pour prendre une forme de distance avec notre précédent développement, venant plus répondre à la problématique de recherche, il apparaît pertinent d'évaluer le GpEval sous notre question de recherche, pouvant être ici

Comment pouvoir concrétiser une « évaluation constructiviste » et quelles pourraient être ses caractéristiques ?

Ma démarche est simple : il s'agit de reprendre les critères énumérés ci-dessus par les auteurs Gélinas et Fortin (*in* Demailly, 2001, pp. 133-146, p.143) et d'interroger la pratique s'étant déroulée pour chacun d'entre eux en ramenant des éléments factuels. Ma volonté n'est pas tant de broser un portrait ad hoc d'une « évaluation constructiviste » que de me vérifier, par souci scientifique, sur le modèle d'évaluation *a posteriori* analysé et m'aider à m'approprier la démarche de recherche.

Aussi :

- *la vérité est un consensus social et non une réalité objective* : la notion de vérité n'a pas été exprimée durant le GpEval. Par ailleurs, K par la notion « d'évidence » (*Retranscription 1^{ère} réunion, K75, p.17*) a exprimé qu'il s'agissait de ne pas confondre ces dernières avec une vérité établie, objective. Les mots eux-mêmes sont un consensus social dans cette pratique d'évaluation, souvent remis en question, interprétés. Ainsi les éléments évaluatifs sont tirés d'un consensus social, celui de la mise en discussion des membres, et par l'impossibilité d'une exhaustivité (ne serait-ce que dans la méthode de groupe, où tous les acteurs du projet ne sont pas présents effectivement mais représentés) : cela a été identifié par les rédacteurs de la méthodologie : « Les éléments recueillis étaient le fruit d'un consensus après discussion libre. » (Annexes, pièce VI.3) ;
- *Les faits n'ont de sens qu'en fonction d'un cadre de référence* : c'est la raison pour laquelle les acteurs ramenaient leurs propres expériences ou le prévisionnel comme modèles explicatifs ou argumentatifs. Les faits étaient rendus intelligibles par l'expérience et la compréhension du sujet, dans le projet. Les frictions des accountability, que nous abordons juste après, relèvent de ce cadre de référence principal qui est l'expérience. Pour ma part, mon cadre de référence était la conduite des méthodes de la pratique se faisant : chaque dire devait avoir un rôle dans la conduite de la pratique évaluative, mon cadre étant « comment ce *dire* s'inclus-t-il dans l'évaluation ? » ;
- *Les causes et effets n'existent pas hors d'un cadre de référence* : ici ce sont les verbatims qui vont nous aider à appuyer. J'ai identifié ci-dessus que le cadre de référence principal des membres était l'expérience et la conduite des méthodes se faisant. Cela signifie que chaque cause donnée recevait son réaction par le cadre de référence principal. Ainsi Pm demandant la signification d'un sigle (*Retranscription 1^{ère} réunion, Pm5, p.3*) ou Pr revenant sur les éléments évaluatifs identifiés lors de la première réunion (*Retranscription 2^{nde} réunion, Pr1 et Pr2, p.2*) : pour que ces éléments puissent avoir réaction de leur part, les membres les ont ramenés à leur cadre de référence ;

- *Un phénomène ne peut se comprendre que dans le contexte où il est étudié et les constats ne peuvent être généralisés* : c'est, à mon sens, la raison pour laquelle l'expérience est le cadre de référence principal des membres-acteurs du projet. De plus, bien que les objets d'évaluation des trois GpEval étaient génériques, ils ont été analysés et étudiés à partir de ce qu'il s'est fait. Aussi, si les deux premiers objets d'évaluation peuvent être qualifiés de « phénomène » - la place du participant dans l'évaluation et l'apport du collectif – il ne sont pris avec (com-pris) que dans le vécu de chacun des membres ou de leur rapport au projet. Ainsi les différentes formulations des acteurs utilisant la première personne du singulier, remettant l'information donnée comme le constat personnel ; les informations venant du projet d'origine étant elles-mêmes réinterrogées ou méconnues de certains des membres ;
- *Les observations ne sont pas stables, elles sont affectées par le contexte et affectent celui-ci* : l'ensemble des éléments évaluatifs relèvent de ce dont les membres étaient en capacité de se souvenir à partir d'informations en présence – sur le projet, le paperboard, ou dans le discours –, comme en résonance. S'il y avait eu d'autres membres, ou en moins, les éléments évaluatifs auraient probablement différé (je ne peux que le spéculer). La construction des verbatims montre que chacune des prises de parole vient s'ancrer dans un élément en présence le précédent. De plus, les « règles » données et répétées, voire institutionnalisées en début (*Retranscription 2^{nde} réunion, C1, p.1*) ou vers la fin (*Retranscription 1^{ère} réunion, C103, p.19*) influencent les données, ainsi que mon attitude, vue que j'étais l'animateur principal. La possibilité de pouvoir s'exprimer « librement » (terme qui revient plusieurs fois dans *Méthodologie du GpEval 2, in Annexe VI.3*) a joué aussi sur les éléments évaluatifs : des questions directives auraient probablement donné d'autres informations, ou d'autres formulations ;
- *Le changement est un processus non linéaire et ne peut être monté comme une mécanique* : la notion de « changement » est ici affiliée à celle « d'énovation » des auteurs. Pour rappel, « la notion d'énovation considère la pratique réflexive comme source de changement de l'intérieur [...] » (Fortin et Gélinas, *Ibid.*, p.134) C'est lorsque le processus de changement intervient à partir des éléments en présence. Effectivement aucun des membres, moi le premier, au moment du déroulé de la pratique d'évaluation n'était en capacité d'explicitier ce dernier ni de fonder une logique « mécanique » : il n'y avait pas de plans, seules des « actions prévisionnelles » qui n'ont pas été, finalement suivies, dès la première réunion, malgré ma tentative de « cadrage ». C'est par conséquent un changement, de double nature : pour les acteurs du projet, dans la participation à une démarche puis à une pratique d'évaluation, qui vient interroger leur « posture » (*cf. Ardoino, 2000, p.79, que je précise ci-dessous*) habituelle, sans savoir la fin et la consistance exacte du

processus (sinon ce serait une procédure) ; pour le chercheur qui se doit de s'adapter à ce qui se déroule et à se montrer alerte, pour conduire la commande mais aussi la recherche, dont les résultats sont imprévisibles par nature (ou par posture) ;

- *L'évaluation produit des données qui associent les faits et les valeurs* : c'est peut-être la caractéristique de « l'évaluation constructiviste » la plus valorisée justement de cette pratique. Les « données » ont été traduits dans cette recherche comme des éléments évaluatifs. Chaque élément est une information provenant d'un fait, soit raconté, relaté, soit décrit, trouvé sur un document. Par « gestes d'institutionnalisation » (Jorro, 2016, p.12) exécuté dans le fait de rédiger l'information sur le paperboard, puis dans le rapport final d'évaluation, l'information recevait une valeur : un élément important, contributeur si ce n'est constitutif de l'évaluation se faisant sur l'objet d'évaluation. C'est pendant la pratique d'évaluation que ces « données » se sont produites ;
- *L'imputabilité est l'affaire de tous et non d'un acteur en particulier* : j'ai insisté sur la notion de responsabilité – par le « développement professionnel » (Jorro (dir.), 2007, p.25) – pour montrer les enjeux personnels de chacun des acteurs. Participer à cette pratique d'évaluation, c'est aussi engagé son discours car fondateur de l'évaluation (cf. la notion d'engagement de l'évaluateur, Chapitre 2, p.48). Nous signons les retranscriptions, et les membres de chaque GpEval sont connus de tous, l'information est publique. C'est une démarche groupale, d'où le nom de groupe d'évaluation ;
- *Les évaluateurs sont des partenaires subjectifs* : ainsi la prise en compte des points de vue, des différents cadres de références – même similaires dans leur nature, mais fondamentalement différents dans subjectivation – était obligatoire, voire le lieu des expressions des éléments évaluatifs. Aucun membre ne s'est vu reproché d'exprimer son opinion, ou son vécu. Il y avait reconnaissance mutuelle, voire auto-reconnaissance comme je l'ai expliqué lors de la rédaction de la méthodologie de la pratique. Cette reconnaissance mutuelle s'est faite par le « vis-à-vis » ricoeurien (2016, p.2) : « le discours est adressé à quelqu'un capable de répondre, de questionner, d'entrer en conversation et en dialogue » qui vient me rendre pour ainsi dire « responsable devant autrui ». Il y a une mutualité dans le fait de se considérer comme des « partenaires subjectifs » de l'évaluation : cette pratique a permis « un rapport équitable de la parole de chacun, quel que soit son statut » (Méthodologie, Annexe VI.3)
- *Les évaluations sont des orchestrateurs de processus de négociation de sens* : le sens, comme je l'ai cité pour le point précédent quant aux « faits », est en négociation continue. La parole étant l'un des principaux outils de cette pratique d'évaluation,

l'évaluation vient lui donner une valeur singulière où chaque terme fait le déroulement de l'évaluation. Paradoxalement, c'est aussi l'évaluation qui organise les prises de parole, puisque les membres sont « membres » parce qu'intégrés au groupe d'évaluation. Par « orchestrateurs » j'entends aussi "guides" et la chose faisant l'occasion. L'évaluation a ses enjeux, et chaque évaluateur a les siens-propres. Ainsi cette pratique circonstanciée implique des mises en jeu, des gages, que chaque acteur veut opérer, sciemment ou pas. Selon moi, l'insistance de K quant à la posture de formatrice, sur de potentiels ateliers de remise à niveau relève d'une négociation dure du sens : K ne voulait pas abandonner ou plier, selon, au sens du prévisionnel emmené par T et S ; il s'agissait pour K de rendre compte du différentiel trop important entre ce qu'elle était en capacité de faire, son accountability quant à l'accompagnement, et « les demandes » des participants qui guidaient son action ;

- *Les données d'évaluation constructivistes n'ont pas de statut spécial ni de légitimité en soi mais représentent une autre construction de sens dans un mouvement vers des consensus* : cette dernière caractéristique fonde, comme pour les « données » précédentes, la pratique du GpEval. En effet, sans modèle scientifique méthodologique, ni réévaluation des éléments évaluatifs par l'emploi d'un ou plusieurs modèles scientifiques théoriques (par exemple les travaux sur *l'empowerment*, ou la participation des usagers dans les institutions, ou la notion de l'accompagnement), les « données » de cette pratique d'évaluation « n'ont pas de statut spécial ni de légitimité en soi » sans les installer dans un autre contexte autre que celui de la pratique. Tout l'objet de ce mémoire, en outre, est bien cependant de ne pas tant qualifier les « données » / éléments évaluatifs de références scientifiques, mais de matériaux de recherche pour rendre compte d'une pratique analysée sur des approches scientifiques. Pour les acteurs du projet GAIP, les résultats des GpEval « représentent [effectivement] une autre construction de sens dans un mouvement vers des consensus », notamment sur ce qui a fait sens dans ce projet et que les acteurs souhaiteraient valoriser ; notamment que ce projet GAIP a permis le croisement de cultures et de pratiques professionnelles, une ouverture du médico-sociale vers l'éducation populaire et « la Cité », un partage effectif des espaces et des habitudes, une reconnaissance des rôles d'acteurs dans le projet.

De cette analyse comparative, le GpEval peut être qualifié « d'évaluation constructiviste », dans la mesure où chaque point des auteurs peut recevoir une caractéristique de la pratique. En outre, « l'évaluation constructiviste » théorique permet d'imaginer différentes sortes de mise en pratique : celle des GpEval est représentative, dès lors que l'objet d'évaluation et les intentions ont été identifiés en amont.

Pour approfondir, nous pourrions, dans des entretiens individuels ou collectifs d'analyse de la pratique par exemple, remonter jusqu'aux cadres de référence mobilisés par chacun des

membres pour les expliciter : à partir des retranscriptions notamment, ou des éléments évaluatifs. Faire réagir le membre, en lui demandant d'où ça parle, et quel sens y met-il et y a-t-il mis à ce moment-là, pour compléter mon interprétation.

5. Ouverture sur des perspectives de progrès

Notre problématique de recherche soulignait que les pratiques d'évaluation pouvant être opérées sur ce terrain-ci devaient revêtir des perspectives de progrès, aux vues des attentes des acteurs du projet de la démarche d'évaluation – formative et participative – et des différences d'accountability.

Je vois différentes perspectives :

- **Praxéologique**

- Par la mise en œuvre et le vécu de l'ensemble des acteurs professionnels d'au moins un groupe d'évaluation, des traces de leur pratique. Le croisement des regards et les retours réflexifs des acteurs peuvent permettre une adaptation, une appropriation de la pratique ;
- Ainsi les acteurs peuvent rajouter dans leur compétences les éléments développés dans le cadre de l'expérience ;
- L'évaluation du GAIP et du projet en général a permis de faire ressortir des données qualitatives à valoriser, et donne des lignes directrices pour (re)faire une expérience proche ou similaire des deux côtés des organisations, voire des participants eux-mêmes, intéressés à monter une organisation indépendante.

- **Herméneutique**

- Par les mises en compréhensions, en interprétations et en controverse des différentes accountability, des points de vue, des récits d'expérience, les acteurs du projet ont fait de nouvelles connaissances pour de nouvelles compréhensions de ce qu'il se faisait, se confrontant avec elles. Des points communs ont pu être "rendu compte", là où régnait en amont une forme de distinction nette (notamment entre K et S) ;
- Ainsi c'est le discours, et la possibilité de s'être dit, échangé, des mots, qui n'avaient pas pu être exprimés, ou de cette façon, ou dans ces circonstances de co-construction ;
- E et K ont pu se voir à travailler avec une institution hospitalière, et à comprendre comment elles souhaiteraient s'impliquer dans l'avenir. En entretien compréhensif, K et E m'ont toutes deux exprimé leur volonté d'inverser le mouvement, à savoir que les acteurs des institutions se déplacent et sortent de leur cadre, et que ce soit les associations qui accueillent.

- **Entre-deux**

- La place et le rôle des participants, dans cette pratique d'évaluation, a reçu une posture singulière. Bien qu'ils ne soient pas ceux qui prennent le plus la parole, leur avis est sollicité, et leur présence est souvent prise à partie comme une occasion d'attester quelque chose. Les participants ont été vu comme des experts : ce sont eux qui ont vécu les accompagnements, les premiers touchés.

6. Appendice - Retour réflexif sur ma posture de chercheur

La posture se clarifie par « les statuts, les fonctions et les rôles de ceux qui interviennent » selon Ardoino (2000, p.79). Je vais utiliser cette phrase pour rédiger un retour réflexif, à partir des notes que j'ai emmagasinées dans mon journal de recherche personnel et de la relecture du document, pour procéder en somme à une autoévaluation : quelle était ma posture de chercheur ? Quelles étaient ses caractéristiques ? Comment puis-je m'attester chercheur dans ce projet GAIP ? Si je m'autoévalue, je ressors que

- mes **statuts** me furent donnés par les acteurs du projet GAIP comme « assistant-chercheur », « chercheur stagiaire » (Annexes, *Compte-rendu du comité de pilotage de juillet 2017*), « expert de l'évaluation » et « méthodologue » ; mais aussi comme « une personne partie prenante de l'écosystème » (EdR 1, E13), le « regard extérieur » au projet (EdR 2, K35).

D'une posture polymorphe, il y a plusieurs choses que j'ai interprété pour adopter une posture *justement* compréhensive et facilitatrice de dialogue et de construction : ma place de « personne partie prenante » fait que je devais jouer moi aussi le jeu de formuler des opinions ou des réflexions, comme les autres membres du GpEval (ex : *Retranscription 2^{nde} réunion du GpEval 2*, C58 : « les occasions de découvertes », qui finalement seront contredites par K – K35, p.9 – épaulée par S – S13 – comme lors d'autres propositions d'autres membres que moi). Si ma posture lors des entretiens de recherche se voulait distanciée de toute opinion et de tout positionnement face aux dires des personnes interviewées, le GpEval réclame une autre position. L'expertise – qui se retrouve par les représentations du chercheur, ou par la position sur l'évaluation ou le barbarisme de méthodologue [en évaluation] – devait se lire par mes fonctions et les rôles que j'interpréterai en action : c'est la preuve par le faire, que je me devais d'adopter, de par les attendus des acteurs du projet et les enjeux économiques.

Ce qui a primé dans ma présentation et le discours de l'autre fut bien celui de chercheur, comme en cours de devenir : le contre-statut « d'assistant », ou de « stagiaire », vient ajouter une valeur au premier, celui de « chercheur ». Cette valeur, je la caractériserai en celle d'apprenant. Oui, cette nouvelle expérience de recherche contribue à mon projet de formation dans et par la recherche : le statut s'obtient par l'organisation de l'acteur dans le système, mais aussi par le diplôme lui correspondant – le cas échéant, un doctorat, soit validé soit en cours de validation, selon les représentations du sujet ; ou un master de recherche, dans les mêmes logiques.

Le chercheur, et notamment en ethnométhodologie, est celui du dedans ET du dehors. Il est celui qui vit et fait avec quotidiennement les acteurs de l'organisation, mais il en est extérieur, par sa provenance, comme par son regard : le chercheur cherche quelque chose d'autre que maintenir ou contribuer au fonctionnement de l'organisation ; il cherche une ou plusieurs valeurs scientifiques dans le terrain de recherche et auprès des sujets. Plus encore, il cherche l'étonnement, cet état de découverte "pure", à partir d'une intention ou d'un projet dessinés. Mais pour ce faire, il a besoin du terrain et de ses informations : plus que des composantes, ce seront des matériaux scientifiques, analysés, dans une distanciation, par un corpus scientifique : la littérature, la mise en discussion et en controverse, ou aborder les composantes avec un regard ancré dans un modèle scientifique, sciemment, par exemple.

Le statut se donne, mais aussi se porte ; c'est ce que je déduis de mon expérience. Il m'a été donné le statut d'apprenti-chercheur en départ, accolé à d'autres statuts, plus *d'acteur*. J'ai progressivement commencé à porter celui de chercheur à mesure que je déterminais mes fonctions et mes rôles en situation, et grâce aux allers-retours des séminaires de cette année.

- mes **fonctions** se sont par conséquent construites à partir des différents statuts et de *la place* que les acteurs et moi-même m'avons aménagée progressivement.

Si au départ j'avais une fonction d'observateur, pour comprendre l'organisation, le projet et ses acteurs, j'ai rapidement initié d'autres fonctions, telles que me positionner sur les discussion autour de l'évaluation lors des différents comités (de suivi et de pilotage), dans une approche que je qualifie d'ouverte : je n'amenais pas d'auteurs ou d'outils clef-en-main, mais plutôt des termes relevant de la lexicalité de l'évaluation (tels que référent-référé, critère, indicateur, dispositif d'évaluation) à partir des discours. J'ai interprété ma fonction d'« expert » comme une fonction formatrice ; notamment parce que je connaissais les intentions des acteurs du projet pour l'installation d'une démarche d'évaluation « formative et participative ». Je me suis pour ainsi dire mis en retrait sur les objets de conversation traitant du soin, de l'accompagnement individuel ou collectif, des pratiques des acteurs, pour m'avancer lorsqu'on parlait « évaluation », dans un premier temps.

Mon point de vigilance était de suffisamment en faire – des « gestes de monstration » (Jorro, 2016, p.12) – pour installer la confiance des acteurs dans leur investissement et gagner ainsi en légitimité (« je suis à la place que nous me donnons : chercheur-stagiaire, quelqu'un qui s'y connaît en évaluation ») ; mais de suffisamment rester discret ou retenu, dans les mêmes gestes, de façon à ne pas me sortir tout seul de l'équipe d'acteurs : si je voulais être moi aussi un acteur du projet – une « personne partie prenante de l'écosystème » - il me fallait ni faire croire que j'allais être une caricature d'inspecteur des pratiques en place, *ni juge* mais *partie*. Je veillais à adopter aussi un discours le moins chargé possible de connotation pouvant être qualifiée de « trop théorique », ou « compliqué », renvoyant une image de quelqu'un de (tout) sachant. J'ai accentué d'autant plus cette dernière façon de communiquer après le deuxième entretien de recherche avec K ; en conclusion de ce

dernier, K revient sur mon discours, ma « langue » que K n'a pas « appris » (EdR 2, K35). J'ai pris ses propos comme une marque que mon discours n'était pas suffisamment clair, et qu'il me fallait m'auto-réguler pour inverser la tendance d'une langue non apprise.

En avançant dans le projet, j'ai initié des fonctions de chercheur en installant les entretiens de recherche avec l'accord des acteurs, en expliquant leur but et comment ils seront utilisés dans l'évaluation du projet GAIP. Cette même fonction impliquait de la rédaction, tant sur le plan des retranscriptions que celui du Rapport d'évaluation – Première étape, ainsi que des premières analyses pour soutenir la synthèse le consolidant.

J'ai obtenu mon rôle d'acteur-chercheur dès lors que j'ai présenté au comité de pilotage de février 2018 la proposition des Groupes d'évaluation construite avec E. C'est à ce moment-là du projet où ma fonction de chercheur prenait une autre dimension, plus collective qu'intersubjective (initiée lors des entretiens de recherche), donc intégrante de l'organisation et des membres du projet. Faire un retour synthétique du Rapport m'a permis un nouveau « geste de monstration », celui de ma connaissance des acteurs, des différentes organisations à l'œuvre dans le projet – les participants/le GAIP, l'UPSR et Graines de Pays – et de ce qui pourrait être fait pertinemment à partir de cela. Les fonctions ont suivi sur la coordination des trois GpEval, leur animation générale et la responsabilité d'une production finale à l'issue des réunions de chacun.

Ma fonction formative, initiée lors des premiers échanges et dans mon installation dans le paysage du projet, s'est développée et à gagner en puissance à mesure des liens sociaux se tissant avec chaque acteur, respectivement. C'est comme s'il me fallait d'abord connaître et être connu, avant de pouvoir vraiment former, ne serait-ce que dans le partage d'informations : c'est la reconnaissance, dans le sens de celle dépendante d'une « mutualité » que parle Ricœur (2016) : « Cette mutualité n'est pas donnée spontanément ; c'est pourquoi elle est demandée ; et cette demande ne va pas sans conflit et sans lutte ; » (p.1). La « mutualité » dont parle l'auteur permet au sujet d'être reconnu, de se savoir « capable de », à partir de mutualité de sujet à sujet. En définitive, c'est en reconnaissant chez T, K, E, S et consort dans leurs capacités de...faire leur pratique, dans leur champ professionnel (notamment), que T, K, E, S et consort me reconnaissent mutuellement et progressivement dans mes capacités de...pratiquer une démarche d'évaluation, dans ce projet et dans les intentions de ce projet, donc avec eux et agissante sur leur propre formation ; et de chercheur comme le sujet qui va interroger le sens et les compréhensions qui se déroulent, qui peuvent s'observer, en initiant des occasions et en amenant un certain regard sur les pratiques quotidiennes.

- **mes rôles** se modelaient en avançant dans mes compréhensions du projet, des acteurs et de leurs enjeux, des fonctionnements...et de ma place se faisant, comme je l'explique dans mes fonctions. Mon rôle principal dans le projet, je l'ai « décroché », comme lors du « casting » qu'a pu représenter pour moi le comité de pilotage de février 2018. C'est ici où définitivement j'ai eu l'assentiment, et les motivations

partagées de vivre une pratique d'évaluation. Mon rôle de chercheur, je pense que je l'ai d'abord plus eu que voulu, lorsque j'ai été présenté pour la première fois aux acteurs en présence en septembre 2017. Et ce dernier, à ce moment-là, restait flou et opaque pour moi. Puis j'ai construit, avec les autres.

J'ai modifié mon rôle de chercheur lors des entretiens de recherche. Ce qu'il se disait relève autant de l'intime, par les opinions comme par la nature « compliquée » que cite V pour qualifier « l'exercice » (EdR 4, V27) de cet entretien pour tout le monde, mais particulièrement pour les interviewés : ce sont eux qui se disent, et qui répondent aux questions. Le souci de correspondre (les biais de désirabilité sociale par exemple, où le sujet va adopter un comportement consistant à se montrer sous une facette positive lorsque l'on est interrogé, observé, etc., Janner-Raimondi, 2016-17) à des attendus interprétés dans mes questions, ou mon attitude, mes réactions était toujours potentiel. Pour éviter au maximum les biais, et en même temps accompagner les sujets dans leur dévoilement, je me suis donné quelques règles de conduite : me montrer décontracté, mais sérieux ; profiter d'occasion pour rire, ou faire un jeu d'esprit léger ; ne pas couper la parole ; montrer que j'écoute en acquiesçant physiquement ou verbalement, souvent ; rentrer dans le jeu des questions que peut me poser l'Autre ; être toujours à l'heure, et ne jamais précipiter la fin de l'entretien ou la faire durer ; ne jamais utiliser les contenus des EdR en-dehors du projet GAIP ou de ma recherche, et des contenus adaptés à l'objet d'attention. Ce sont des règles déontologiques, qui me paraient d'un rôle à mi-chemin entre la représentation du psychologue (je l'interprète grâce à la réflexion de T, EdR 5 T146, et à ma propre réaction qui suit) – c'est-à-dire un professionnel qui écoute, ne juge pas, reste calme et courtois – et d'un homme curieux s'intéressant sincèrement à ce qu'on peut me dire, sans attendus.

Le « geste de monstration » qu'ont consisté la rédaction puis la présentation synthétique du Rapport d'évaluation – Première étape est le geste-clés dans mon rôle de chercheur "confirmé" par les acteurs. Ainsi ai-je pu dans les GpEval tenir le rôle d'acteur – celui qui s'exprime sur une opinion, comme tous les membres –, de régulateur – celui qui rappelle les consignes, ou « recentre » pour reprendre le terme de la Méthodologie (Annexe VI.3., *Rapport final d'évaluation du GpEval 2*, p.11) –, de « ressource méthodologique », comme je l'expose dans ma structure théorique sur l'évaluation constructiviste : j'apporte les modalités d'évaluation technologiques, scientifiques ; et j'ai une place de co-évaluateur, avec les autres membres.

Le rôle de chercheur est celui général venant supplanter les trois autres rôles, opératoires. Pour le rôle de « ressource méthodologique », cela venait de mon ancrage théorique et scientifique qu'en donne un certain modèle d'évaluation, caractérisé. En phase avec une approche ethnométhodologique, je pouvais être aussi un « acteur », dans le jeu des GpEval comme l'un (aussi) des membres évaluateurs ; c'est le côté "dedans" de l'approche du terrain de recherche. Le côté "dehors" venait trouver sa structure dans mon rôle de « régulateur », puisque nous avons, dans le cadre d'une « recherche dans l'action », fixé des objectifs et des ambitions de recherche, me donnant une latitude pour s'extérioriser de

certain types de discours ou amener des « gestes de problématisation » (Jorro, *Ibid.*, p.14) notamment dans mes demandes de compréhension ou de clarification (comme mes « si je comprends bien... » fréquents).

5. Conclusion et perspectives

Tout au long de ce document j'ai proposé un développement selon la logique suivante : il me fallait d'abord comprendre, et rendre compte de ma compréhension par un portrait du lieu et de ses sujets, les individus l'animant, en m'y intégrant en septembre 2017. Pour accompagner mon rendu, une approche ethnométhodologique aura été appropriée, permettant de travailler, avec un respect d'une réalité, ce qu'il se passe sur l'Unité de Préparation et de Suivi de la Réinsertion dans le cadre singulier d'un projet singulier. Le projet GAIP, du nom de l'invention et de la pratique d'accompagnement collectif, a été l'occasion pour des acteurs sociaux, des actrices de l'éducation populaire, et des personnes en orientation socio-professionnelle et en difficultés psychiques, de se rencontrer et de faire autrement dans leur quotidien. De là, une commande, transformée (aussi) en opportunité, me fut adressée : évaluer, dans une démarche formative et participative, les résultats dudit projet. Sans connaissances ou compétences revendiquées par les acteurs du projet, il s'agissait de passer d'un rapport vertical à double tranchant – expert et chercheur, donc tous deux “savants” dans les représentations et les premières installations – à un horizontal où tous peuvent savoir et agir.

Dans un deuxième temps, j'ai présenté mes positionnements sur l'évaluation grâce et à partir de littératures scientifiques. Ceci m'a permis de dégager une caractérisation de cette dernière, des passerelles potentielles et laissant beaucoup de latitude et de développements avec la philosophie – husserlienne notamment - , et un ancrage épistémologique *a priori* de la démarche correspondante à la commande des acteurs : « l'évaluation constructiviste ». En approchant mon développement de la problématique émergente par le terrain de recherche, j'ai pu y développer une question de recherche, moins circonscrite mais qui lui est liée.

Chemin faisant plus qu'en troisième partie, dans sa réalisation en tout cas, j'ai mis à jour ma méthodologie de recherche, privilégiant une approche qualitative, en voulant être le plus explicite et le plus honnête possible. Cette démarche de transcription de la méthodologie relève d'une éthique du chercheur : si un objet scientifique peut être abordé de différentes façons, il s'agit pour le chercheur de donner à voir comment il l'a justement abordé pour permettre la controverse, le progrès, ou du moins la possibilité de comprendre pourquoi est-ce *les résultats* de la recherche sont *ceux-là*. La méthodologie renvoie à la responsabilité scientifique du chercheur ; tout comme sa structure théorique à son « *back-ground* » (Ardoino, 2000, p.21, consistant aux « histoires, formations, expériences » du sujet) épistémique, donnant à lire d'où ça parle, et dans quelle cosmogonie, finalement. Le chercheur met en gage, comme l'évaluateur que nous caractérisons, beaucoup de choses. La méthodologie donne à lire les réflexions, en filigrane ou directement, du sujet-chercheur se cherchant lui aussi dans le processus.

En dernière partie du développement, je présente une pratique d'évaluation s'étant faite chemin faisant, dans une perspective descriptive, à partir des terminologies utilisées, et en

apportant un recul pour une analyse et interprétation plus fines à partir des « gestes professionnels ». Mon but était tout autant de communiquer sur ce qu'il s'était passé, et produit, que de proposer une structuration théorique d'une pratique d'évaluation collaborative et participative. Ainsi, dans un souci de cohérence épistémologique – et par volonté de me former – ai-je abordé la pratique sous l'angle d'une ethnométhodologie, pour donner à lire une *pratique d'évaluation en situation*, comme un décorticage méthodique de celle-ci pour en dresser une autre, plus générale, agencée avec l'ancrage théorique. Les résultats donnent à lire une formalisation méthodologique de la pratique nommée *GpEval* – ou groupe d'évaluation – s'étant vécue et déroulée durant les mois de mars à juin 2018 sur le CHI de Clermont-de-l'Oise (60). A partir de cette caractérisation, différentes perspectives peuvent s'ouvrir, notamment sur des aspects d'ingénieries – de formation ou didactique, méthodologique – dans la tradition de la didactique professionnelle. L'analyse a permis de poursuivre les questionnements sur le « développement professionnel » *dans et par* les démarches d'évaluation, confortant la formativité et la professionnalité, potentielle ou effective, des acteurs des organisations évaluants. Enfin, la conduite-même de la recherche – « collaborative » et praxéologique, portée sur une pratique se faisant et se désignant – permet de continuer les interrogations sur le sens et la valeur des évaluations d'aujourd'hui : par la méthodologie, le regard du et sur le terrain de recherche, et la prise de position référencée, je communique aussi sur le sens et la valeur que je prête à ces dernières.

Ainsi, les engagements respectifs de chaque acteur du projet – moi inclus – m'a conduit à m'interroger sur moi-même, sur ma place et la construction de la posture de chercheur...et ainsi conduire à cette conclusion.

La recherche prendra fin, sur ses aspects opérationnels, à partir de juillet 2018 lors du dernier comité de pilotage où seront actés les différents rapports finaux d'évaluation des trois GpEval. Des ouvertures et projets de valorisation du projet se préparent, ainsi que des ambitions de poursuivre sur la formation à l'évaluation (juin 2018).

Cette conclusion, je souhaite la clôturer sur deux aspects : un premier, interrogatif, sur la dimension collaborative de cette recherche, à partir des « trois finalités de Charlier & Deschryver (2018) » ; un second sur mon souhait de poursuivre des recherches en évaluation.

1. Apprentissage d'une recherche collaborative

Pour rappel, je positionne les « trois finalités » de la recherche collaborative (Charlier & Deschryver, 2018) :

- « Traiter une question, une problématique en vue de transformer/changer la situation. Cela peut conduire à créer ou appliquer de nouveaux programmes, de nouvelles stratégies d'intervention (Ingénierie).

- Développer une réflexivité collective sur une question, une problématique, dans une perspective de développement professionnel, de formation (Réflexivité).
- Développer des connaissances théoriques (découvertes) et pratiques (innovations) autour des problématiques traitées (Production scientifique). »

Aujourd'hui, c'est sur l'axe « Production scientifique » qu'il me faudrait développer. Cet exercice du mémoire vient permettre une évaluation, par des scientifiques confirmées et ainsi une autorité, de la qualité scientifique de cette recherche et des productions opérées. Je souhaite que cette recherche continue avec les acteurs du projet GAIP jusqu'à la qualification scientifique des productions des GpEval.

Pour cela, il ne s'agit pas seulement de valider cette recherche, et réussir l'exercice, mais aussi de revenir, avec approfondissements théoriques et scientifiques, sur mon propre travail et mes productions.

De plus, pour accentuer le deuxième axe – « Réflexivité » - il me faudrait prendre la mesure auprès des acteurs du projet sur leurs ambitions, à l'issue de la démarche d'évaluation. Quels sont leur souhait, désormais ? Y-a-t-il des ambitions de développements, de formations ? D'analyses de la pratique GpEval, ou des pratiques d'évaluations opérées ? Quels apports effectifs, et quels constats font-ils de la démarche dans leur quotidien professionnel ?

Ce que je ressors, sur un tournant réflexif, c'est qu'il me fut difficile d'adopter une posture de chercheur : ma première difficulté étant de m'interroger sur « que fais un chercheur, dans une organisation ? » Les frontières entre l'actorat et la recherche furent minces, et parfois sibyllines ; seule ma façon d'aborder le terrain, les enjeux des acteurs et le projet, plutôt distancée, me permis de toujours me vérifier, en situation. Les retours lors des séminaires de recherche, sur le Cnam, étaient aussi les bienvenus, pour venir réinterroger mon rapport au terrain, à l'objet de recherche, et au dispositifs de recherche que je souhaitais développer, puis observer. Je pense qu'il est possible d'installer une pratique proche au sein de l'organisation collaboratrice : c'est quelque chose que je souhaite approfondir.

2. Un souhait : continuer à chercher et à développer dans le champ de l'évaluation

Sur mon journal de recherche, j'ai écrit des mots qui viennent caractériser mon état actuel face à l'évaluation, et à la recherche : « **note du 24 avril 18**, On peut dire que l'évaluation fait parler. Je le marque dans mon journal de bord depuis mes recherches sur l'évaluation ; c'est un point important la nature communicative de l'évaluation, et dans son agir. Peut-il y avoir évaluation sans communication ? Je ne crois pas, ça a l'air intrinsèque c'est comme si ça l'a caractérisée en propre... Il suffit de songer au dispositif d'évaluation, qui sont des mots.

L'évaluation reste des mots. Sa constitution-même est communicative, elle est fondée sur des mots.

D'où la place importante d'un discours scientifique ou tout du moins d'un discours qui est capable d'être référé. Je m'explique : la différence entre le jugement de base et l'évaluation va bien se retrouver dans l'utilisation censée, consciente, ou pas, de ce que j'ai qualifié de modèles. Une rhétorique de l'évaluation s'effectue à tous les coups. Ma question c'est peut-il y avoir construction d'un discours scientifique ou d'une rhétorique collective, ou du moins co-construire ou accessible par tous les acteurs de la démarche d'évaluation ?

Mon ambition est de poursuivre, dans un doctorat, mes réflexions et mes découvertes sur l'évaluation, son discours, et ses pratiques. La question est actuelle, et cumulative : les littératures continuent à fleurir, pour mon plus grand plaisir.

6. Bibliographie du mémoire

- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation* (éd. 1ère). Paris: éditions PUF.
- Ardoino, J., & Berger, G. (1986, Juin-Juillet). L'évaluation, comme interprétation. *Revue POUR*(107).
- Ardoino, J., & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes - Le cas des universités*. Vauchrétien: éditions Matrice andsha.
- Astolfi (Coord.), J.-P., Pantanella (Coord.), R., Delannoy, C., De Bal, R., Paquay-Beckers, J., Cardinet, J., . . . Aubégny, J. (1991). *L'évaluation - Les Cahiers pédagogiques* (éd. 1). Paris: CRAP-Cahiers Pédagogiques.
- Austin, J. L. (1991). *Quand dire, c'est faire*. (Points, Éd., & G. Lane, Trad.) Paris: éditions du Seuil.
- Boutinet, J.-P. (1993). *anthropologie du projet* (éd. 3e). Paris: PUF.
- Bremond, C. (2017-18). Les théories de l'apprentissage. *MERFA - CNAM - UE CRF211*. Paris: CRF du CNAM.
- Charlier, B., & Deschryver, N. (2018). La recherche collaborative en bref. *Master Européen en Formation d'Adultes (MERFA) - séminaire du printemps 2018*. Paris: Cnam de Paris.
- CNRTL, L. (2018, janvier à mai 2018). *www.cnrtl.com*. Récupéré sur CNRTL: <http://www.cnrtl.fr/definition/>
- Coulon, A. (2007). *L'ethnométhodologie* (éd. 5e). Vendôme: PUF - Que-sais-je ?
- Demailly, L. (2001). *Evaluer les politiques éducatives* (éd. 1e). Bruxelles: de boeck.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* (éd. 1e). Bruxelles: de boeck.
- Husserl, E. (1928/1950). *Idées directrices pour une phénoménologie* (éd. 3e). (P. Ricoeur, Trad.) Mesnil-sur-l'Estrée: tel gallimard.
- Janner-Raimondi, M. (2016-17). *Cours d'Observation et entretien de recherche*. Villetaneuse: Paris XIII - Sorbonne.
- Jorro (dir.), A., Fournet, M., Campanale, F., Bart, D., Brau-Antony, S., Jourdain, C., . . . Lecointe, M. (2007). *Evaluation et développement professionnel* (éd. 1e). Paris: L'Harmattan.
- Jorro, A. (2016). Agir en tension. *MERFA - Cnam de Paris* (pp. 1-24). Paris: Centre de Recherche sur la Formation - CNAM.
- Jorro, A. (2017-18). Les gestes professionnels : approche compréhensive. *Cnam de Paris - MERFA*. Paris: Cnam.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action - Essais d'herméneutique II* (éd. 1e). Paris: éditions du Seuil.

- Ricoeur, P. (2016, Mai 14). *Devenir capable, être reconnu*. Récupéré sur Diplomatie.gouv: www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Revue_des_revues_200_1152AB.pdf
- Roblez, A. (2017). *De l'évaluation à des évaluations - Initiation à une méthodologie d'apprenti-chercheur*. Villetaneuse: Université Paris XIII - Sorbonne.
- Rogers, C. (1999 (1972)). *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod.
- Romainville, M., Goasdoué, R., & Vantourout (dir.), M. (2013). *Evaluation et enseignement supérieur* (éd. 1ère). Bruxelles: de boeck.
- Roquet, P. (2010). Temporalités, activités formatives et professionnelles. *Recherches Qualitatives, Hors série*(8), pp. 76-92.
- Tourmen (dir.) & ali. (2016). *Apprendre à évaluer* (Vol. n°208). Corlet SA/GIS Routage (Condé-sur-Noireau), Suisse: éducation permanente.