

Tensions au cœur d'une certaine conception de l'accompagnement au développement professionnel en matière d'évaluation formative

Joëlle Morrissette

Université de Montréal

joelle.morrissette@umontreal.ca

Ben Diédhiou

Université de Montréal

serigne.diedhiou@umontreal.ca

Résumé

De plus en plus de démarches alliant recherche et formation sont offertes aux enseignants qui ont déjà une expertise professionnelle, misant sur leurs savoirs en contexte (Schön, 1983), en relative rupture avec des modèles plus applicationnistes. Or, même si elles reposent sur la complémentarité des expertises entre chercheur et professionnels, il n'est pas toujours évident que les enseignants acceptent ce type de contrat collaboratif : leurs enjeux et intérêts ne convergent pas toujours avec ceux du chercheur, et les rapports dissymétriques dus aux différences de capital symbolique mettent à mal ce type de démarche. Ce sont les dynamiques d'ajustement entre ces deux communautés que nous souhaitons ici examiner, sous l'angle spécifique des tensions inhérentes au volet d'accompagnement au développement professionnel. Pour ce faire, nous prendrons appui sur deux recherches collaboratives ayant porté sur les manières de faire l'évaluation formative d'enseignants : l'une conduite au Sénégal auprès de 14 enseignants de français œuvrant dans un lycée, l'autre au Québec auprès de 10 enseignantes du primaire. À partir de l'analyse d'entretiens de groupe conduits sur chacun de ces terrains, nous examinons les tensions qui émergent de la négociation des « positions de savoir » (Darré, 1999) entre le chercheur et les enseignants et posons un regard critique sur le type d'accompagnement au développement professionnel offert par ces démarches collaboratives.

Mots-clés

Recherche collaborative, accompagnement au développement professionnel, évaluation formative des apprentissages, positions de savoir, tensions

Pour citer cet article : Morrissette, J. & Diédhiou, B. (2015). Tensions au cœur d'une certaine conception de l'accompagnement au développement professionnel en matière d'évaluation formative. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), pp. 31-47.

Nous abordons une autre époque, où la question n'est plus le partage du savoir -proposé par ceux qui revendiquent en être les producteurs ou les détenteurs-, mais la reconnaissance exigée par ceux qui n'en sont pas reconnus producteurs, de la part prise par tous à sa production.

(Darré, 1999, p. 16)

Promouvant des modes de gouvernance fondés sur la concurrence et l'imputabilité à partir d'indicateurs de performance chiffrés (Bezes, 2005), l'idéologie de la Nouvelle gestion publique fait l'objet d'un consensus fort et stable depuis deux décennies dans le monde occidental. Ayant pénétré tous les secteurs d'activités, elle affecte le travail des professionnels (Demazière, Lessard & Morrissette, 2013; Morrissette & Legendre, 2014), dont celui des enseignants qui n'échappent pas à l'une de ses traductions, soit la valorisation accrue des évaluations chiffrées. Ce contexte met en tension deux conceptions pédagogiques : la première, non directive, appelle des évaluations formatives qualitatives, fondées sur l'observation des élèves, intégrées aux activités mêmes d'apprentissage; la seconde valorise des évaluations indépendantes, fondées sur des instruments de mesure à visée sommative et dont les résultats sont interprétés de manière normative (Lessard, 2014). Il n'est pas facile pour les enseignants de parvenir à articuler ces deux conceptions:

L'évaluation intégrée à l'apprentissage, qui est régulatrice tant de l'enseignement que de l'apprentissage et permet de porter un jugement sur le cheminement de l'élève, et l'évaluation au regard d'attentes qui vise essentiellement à situer l'élève par rapport à des niveaux attendus pour une étape ou un cycle donné. Ces fonctions ne renvoient pas au même projet, même si le suivi de la progression peut fournir des informations utiles lors du bilan des apprentissages (Morrissette & Legendre, 2011, p. 126).

Comme dans la plupart des provinces canadiennes, les enseignants québécois vivent de près cette tension et subissent la pression à accentuer les modalités de contrôle des apprentissages, alors que l'adoption d'un curriculum centré sur des compétences au début des années 2000 favorise la fonction formative de l'évaluation : ces objets d'apprentissage nécessitent un soutien continu pour se développer chez les élèves et donc une évaluation intégrée aux activités quotidiennes d'enseignement/apprentissage. Moyennant certaines traductions locales, les enseignants de certains pays africains, dont le Sénégal, font face à la même injonction paradoxale alors qu'ils doivent aussi composer avec un curriculum centré sur les compétences. Cependant, dans ce pays, l'évaluation a surtout jusqu'ici eu pour fonction principale la sélection et la certification, l'idée d'évaluer les élèves pour les soutenir étant donc relativement récente. Néanmoins, dans ces deux contextes, plusieurs enseignants se montrent intéressés à participer à des recherches leur donnant l'occasion de réfléchir entre pairs à leurs manières d'évaluer les apprentissages des élèves dans l'optique de les soutenir.

Avec leur double visée de recherche et de formation, les modèles de recherche collaborative (RC) visent autant des retombées pour la communauté scientifique que pour la communauté professionnelle. Nous avons proposé dans cette perspective un dispositif collaboratif à des enseignants du primaire québécois et d'un lycée sénégalais afin de documenter leurs pratiques d'évaluation formative et de leur offrir par le fait même une occasion de développement professionnel, i.e. de leur permettre d'acquérir et de transformer leurs compétences à titre individuel comme collectif pour enrichir leur pratique et prendre une distance critique vis-à-vis de celle-ci (Mukamurera, 2014). Des contributions précédentes ont présenté les résultats obtenus au regard du volet recherche (Diédhiou, 2014; Morrissette & Compaoré, 2013, 2014). Dans cet article, nous souhaitons plutôt examiner de manière critique le volet formation à partir des tensions engendrées par le type d'accompagnement proposé à ces deux

groupes d'enseignants, tensions liées à la dynamique des positions souhaitée en termes de complémentarité des rôles et aux exigences et intérêts des deux communautés concernées. Cet angle nous conduit à réfléchir à l'intérêt de notre dispositif pour le développement professionnel des enseignants, de même qu'à ses écueils, à partir d'une nouvelle analyse des entretiens de groupe menés sur chacun des terrains.

1. Une critique des modèles de formation applicationnistes

Les modèles de formation dominants s'inscrivent généralement dans une conception applicationniste de la théorie, transmissive et normative. En subordonnant la pratique à la théorie, les effets à long terme sur la pratique professionnelle seraient faibles (Schön, 1996; Van der Maren, 2003, 2011). L'une des conséquences de ces modèles est d'apprécier l'agir des professionnels selon des critères externes, en fonction de la théorie retenue par le formateur; la compréhension d'une pratique en contexte est ainsi évacuée et un jugement de non-conformité ou de déficit risque d'en résulter. Foucault (2001) adopte un autre point de vue en soutenant que l'intérêt ne réside pas dans le fait de « jauger des pratiques à l'aune d'une rationalité qui les ferait apprécier comme des formes plus ou moins parfaites de rationalité mais plutôt de voir comment des formes de rationalisation s'inscrivent dans des pratiques ou des systèmes de pratiques, et quel rôle elles y jouent » (p. 845). L'auteur soutient ainsi que les pratiques de terrain qui diffèrent de celles prônées n'en sont pas des formes dégradées mais relèvent d'un autre type de compréhension.

Un autre problème avec les modèles de formation applicationnistes réside dans la dissymétrie qu'ils engagent entre formateur et professionnels, attribuant à ces derniers un statut de simples exécutants. Ils reposent sur un modèle d'« acteur déficitaire » (Malo, 2006), ce qui semble problématique dans la mesure où il est question de personnes ayant déjà une expérience professionnelle. À partir de l'héritage philosophique de Dewey, plusieurs auteurs (ex : Kolb, 1984; Schön, 1996) ont montré que l'expérience [professionnelle] est source d'apprentissages, la réflexion sur celle-ci fournissant des connaissances sur l'action, lesquelles peuvent aboutir à une modification de l'expérience.

2. L'expérience comme source d'apprentissages

Pour analyser les tensions au cœur de nos démarches collaboratives qui requièrent que les enseignants puissent à leur compréhension en contexte de l'évaluation formative, nous mobilisons des appuis théoriques sur l'expérience comme source d'apprentissages, nécessaires à la compréhension des processus sociaux que nous souhaitons mettre en relief (sections 5 et 6). Nous combinons en fait deux perspectives qui nous servent de modèle d'acteur pour adosser notre réflexion : une première, ayant surtout marqué les années 1980, renvoie à l'idée de connaissances dites personnelles et une seconde, influencée par la montée des perspectives interactionnistes à partir du milieu des années 1990, renvoie plutôt à l'idée de savoirs collectifs¹.

¹ Le passage dans notre texte du mot « connaissances » à celui de « savoirs » témoigne de ce changement de perspective.

2.1 Des connaissances personnelles

Les connaissances personnelles du professionnel font l'objet de différentes conceptualisations chez les auteurs. Par exemple, dans les travaux de Schütz (1964) ainsi que dans ceux de Schön (1983), elles seraient les constituantes d'un répertoire, dit aussi réservoir (*stock of knowledge*), dans lequel le professionnel puiserait pour agir, moyennant un ajustement aux caractéristiques spécifiques des situations rencontrées : c'est la connaissance par cas (Shulman, 2007). Dans les travaux de Kennedy (1983), il est question de connaissances « ouvragées » (*working knowledge*), c'est-à-dire façonnées par les situations rencontrées et utilisées de manière spontanée et routinière au quotidien. Dans les travaux de Clandinin et Connelly (1985) ainsi que dans ceux de Elbaz (1983), spécifiques aux enseignants, c'est plutôt l'idée de connaissances pratiques (*practical knowledge*) qui est mise en avant. Elles « permettent de faire », de se livrer aux activités quotidiennes, au sens pragmatique de l'expression, suivant la compréhension que le professionnel a des circonstances de son action.

D'autres travaux, notamment ceux de Tardif et Lessard (2000), réalisés en contexte québécois, ou de Lévin et Hé (2008), réalisés en contexte américain, se sont intéressés aux sources des connaissances des enseignants, pointant notamment l'expérience professionnelle, mais aussi la socialisation préprofessionnelle, c'est-à-dire l'histoire de vie composée de la socialisation primaire dans le milieu familial, de la formation suivie à titre d'élève, de la fréquentation de pairs et, au-delà, de rencontres avec des personnes marquantes. Dans cette veine, les travaux de Lortie (1975) ont particulièrement mis en relief l'importance des modèles d'enseignants rencontrés au cours de leur formation à titre d'élèves ou de stagiaires comme source de connaissances pour la profession. Ainsi, ces travaux renvoient à des connaissances *pour* la pratique, c'est-à-dire qu'elles permettent à l'enseignant d'interpréter son travail, mais aussi *par* la pratique, c'est-à-dire qu'elles portent la marque de cette histoire personnelle et de son travail.

Identifiant ces sources de connaissances, des auteurs ont proposé des explications sur la façon dont elles se construisent plus précisément au fil de l'expérience. Pour Schön (1983), le répertoire du professionnel s'enrichit au fil de la succession des « conversations réflexives » qu'il entretient avec les situations problématiques qu'il rencontre : chaque situation nouvelle, qui le sort du confort de ses routines d'action, déclenche chez lui une réflexion *sur* l'action et *dans* l'action en vue de la traiter. Mobilisant les composantes de ce répertoire comme de multiples lunettes interprétatives pour comprendre une nouvelle situation à la lumière de celles rencontrées antérieurement, le professionnel déterminerait alors une combinaison d'actions à entreprendre parmi un éventail d'actions possibles. C'est ainsi que chaque situation deviendrait à son tour familière, enrichissant du coup son répertoire de connaissances personnelles.

2.2 Des savoirs collectifs

L'autre perspective résulte de travaux ayant mis en avant l'idée de savoirs collectifs, c'est-à-dire partagés par les membres d'une communauté et négociés avec d'autres groupes avec lesquels ils ont à se coordonner pour produire leur activité professionnelle. Parmi les différents courants qui véhiculent cette perspective, c'est celui de l'interactionnisme que nous retenons, selon lequel les savoirs sont considérés comme des processus négociés (ex : Bucher & Strauss, 1961; Becker). Dans cette optique, les savoirs tacites d'un groupe s'incarnent dans les conventions tacites qui lient ses membres dont les pratiques sont imbriquées les unes aux autres; elles facilitent leur coopération et la coordination de leurs activités communes. Ainsi, les conventions sont apprises, créées et transformées dans le cadre de processus de socialisation professionnelle.

Évoquons ici les travaux d'auteurs qui s'appuient sur cette perspective, notamment ceux de Grosjean (2011) qui montrent que les réunions de travail au sein des entreprises participent à la création, l'objectivation et la circulation des savoirs organisationnels. Ces réunions mettent en œuvre des expertises et des expériences qui seraient actualisées au travers des interactions, lesquelles impliquent principalement le langage verbal et non verbal, des artéfacts (textes et autres outils de travail) et des pratiques scripturales. Selon cette conception, les savoirs ne sont pas a-contextuels et logés 'entre les deux oreilles', mais bien constamment en émergence dans les interactions qui les structurent, et inversement.

D'autres travaux associés à une perspective située inscrivent les savoirs dans la pratique d'un groupe. Pensons à ceux de Wenger (2005) sur l'apprentissage au sein d'un groupe d'agents d'assurances. Pour l'auteur, des personnes qui travaillent ensemble sur une base régulière apprennent les unes des autres, au travers des situations locales et des problèmes qui leur sont spécifiques. Après un certain temps, elles en viennent à partager des savoirs, s'il y a engagement mutuel, au travers d'activités coordonnées qui créent des liens, et s'ils partagent un but commun, par exemple, la vente de polices d'assurances. Les nouveaux membres apprennent donc le métier au travers de divers processus de socialisation; ils en viennent à définir les situations comme cela se fait généralement dans une culture de travail particulière et à agir en cohérence.

Dans le domaine de l'enseignement, les travaux de Morrissette (2010a) adoptent cette perspective interactionniste des savoirs. À partir de l'étude de l'interaction d'enseignantes du primaire invitées à expliciter leurs manières de faire l'évaluation formative, la chercheuse dégage des savoirs partagés, soit des conventions au sein de ce groupe relativement au choix des instruments de travail (ex : l'emploi de certaines tâches évaluatives), aux façons d'interpréter le travail des élèves pour poser un jugement, aux façons d'intervenir dans une perspective formative, etc. Il s'agit de savoirs « durcis », stabilisés car s'étant révélés féconds dans l'histoire de ces enseignantes et donc, intégrés à leurs routines quotidiennes. Ces savoirs ne sont pas la somme de leurs connaissances individuelles, mais le produit d'interactions entre pairs, constamment en émergence et négociés; ils sont étroitement liés à l'organisation sociale qui s'arrime à la forme scolaire (Morrissette, & Compaoré, 2014), aux réseaux d'interdépendances qui en constituent la matrice.

Ainsi, aux côtés des savoirs prescrits qui encadrent l'activité professionnelle, il y aurait ceux qui sont développés dans l'expérience personnelle et dans la participation à une communauté de pratique, nécessaires à la production attendue, incarnés dans des « trucs du métier ».

3. Le domaine des recherches collaboratives

La perspective d'une recherche menée en collaboration avec les enseignants est encore marginale dans le domaine de la mesure et de l'évaluation, mais gagne en popularité depuis quelques années dans les facultés d'éducation où l'on tend de moins en moins à considérer les enseignants comme de simples exécutants. À l'heure actuelle, dans les travaux qui s'y rattachent, la collaboration renvoie à diverses intensités, mais elle évoque l'idée de miser sur la compréhension en contexte des enseignants pour éclairer un objet de préoccupation mutuelle. L'un des modèles les plus aboutis sur le plan conceptuel est celui de Desgagné (2001, 2007), balisé par trois étapes. L'étape de *cosituation* renvoie à la négociation du partenariat, c'est-à-dire aux ententes autour des conditions du contrat collaboratif, face à un projet commun, et autour des rôles/attentes de chacun. L'étape de *coopération* correspond aux activités réflexives aménagées pour servir les deux volets de la RC : pour le chercheur qui en fait un objet d'enquête, elles seront activités de recherche et pour les professionnels qui en

font une occasion de perfectionnement, elles seront activités de formation. Enfin, l'étape de *coproduction* correspond à l'analyse et à la mise en forme des résultats, dans la perspective d'une « double vraisemblance » (Dubet, 1994).

Jusqu'à présent, les chercheurs s'étant intéressés à comprendre ce qui se passe lors du déploiement d'une RC ont distingué les cadres de référence respectifs des chercheurs et des enseignants dans la démarche de recherche/formation (Descamps-Bednarz, Desgagné, Diallo & Poirier, 2001) et ont examiné les articulations entre savoirs issus de l'expérience et savoirs issus de la recherche (Kahn, Hersant & Orange Ravachol, 2010; Morrissette, Mottier Lopez & Tessaro, 2012). D'autres se sont penchés sur le contrat réflexif collaboratif – en partie implicite – liant chercheurs et enseignants (Descamps-Bednarz et al., 2012). Ils ont contribué à documenter le type de réflexion encouragé, les zones d'incertitude ainsi que les apprentissages réalisés dans ce type de démarche (Savoie-Zajc & Descamps-Bednarz, 2007). Enfin, Morrissette et Desgagné (2009) ont amorcé l'analyse des interactions complexes entre les partenaires, au cœur des rencontres qui permettent de constituer des données et c'est, dans le prolongement de ce travail, que nous situons notre contribution, mais cette fois davantage du côté de l'analyse du soutien au développement professionnel visé également par ces rencontres.

4. Les contextes de la mise en œuvre de nos démarches collaboratives

La recherche de Morrissette (FQRSC, 2010-2013) a été conduite au Québec et a sollicité la participation de 10 enseignantes du primaire; la recherche de Diédiou (*Ford Foundation*, 2011-2013) a été conduite au Sénégal et a sollicité la participation de 14 enseignants de français du lycée. Les deux recherches visaient à documenter leurs savoirs en contexte en matière d'évaluation formative, au profit des deux communautés concernées.

Si les deux recherches collaboratives ont été conduites dans des contextes différents en raison des conditions de pratique fort différentes pour les enseignants – pensons notamment au niveau d'enseignement et aux caractéristiques de la forme scolaire (ex : classes de 80 élèves au Sénégal / classes de 25 élèves au Québec) –, elles ont adopté des dispositifs similaires. De fait, elles ont privilégié une série d'entretiens de groupe pour y tenir des activités d'explicitation et de distanciation vis-à-vis des pratiques d'évaluation formative. Concrètement, les enseignants ont rapporté des cas de pratique d'évaluation formative et en ont débattu entre eux, l'hypothèse sous-tendue étant que le croisement des points de vue favoriserait l'expression d'une réflexivité critique et l'entrée dans la complexité par la mise en relief des problématiques, des tensions et des enjeux qui sont associés à sa mise en œuvre. Une particularité de l'étude québécoise : la narration des cas lors des entretiens de groupe était soutenue par la présentation de bandes vidéo produites dans les classes des enseignantes.

La démarche d'accompagnement offerte aux enseignants avait la particularité d'être adossée à la sociologie compréhensive de Mead (1963) : il s'agissait de s'intéresser aux points de vue croisés des enseignants, aux logiques qui sous-tendent leurs manières de faire l'évaluation formative, pour saisir leurs savoirs en contexte. Conséquemment, les deux chercheurs ne se sont pas attribués un rôle d'experts et n'ont pas injecté aux discussions de groupe des cadres théoriques qui auraient servi à apprécier les pratiques narrées. Ainsi, l'accompagnement à la réflexivité s'est exercé dans l'optique d'une complémentarité des expertises : le chercheur était responsable de la démarche de coconstruction et des conditions à mettre en œuvre pour qu'elle serve le développement professionnel, les enseignants étaient quant à eux responsables de l'explicitation de leurs manières de faire en contexte comme façon de contribuer à la production de savoirs sur leurs pratiques. Comme le souligne

Van der Maren (2011), la narration de l'action quotidienne en référence à un contexte précis permet non seulement de mettre au jour les savoirs professionnels qu'elle recèle, mais elle constitue aussi un processus de développement professionnel par la mise à distance critique qu'elle favorise. Cependant, ce volet formation de nos RC n'allait pas de soi en raison justement de cette complémentarité des expertises souhaitée.

À partir d'une nouvelle analyse des entretiens de groupe réalisés, nous examinerons dans la suite les tensions qui ont marqué la démarche collaborative; elles sont communes aux deux contextes, mais nous prenons en compte les particularités de chacun pour en rendre compte. Nous appuyant sur les propositions de Darré (1999), qui s'est intéressé aux dynamiques qui lient chercheurs et praticiens, notre attention se portera plus précisément sur les extraits de verbatim révélateurs de la négociation des « positions de savoir ». Darré entend par là les jeux d'interdépendance et d'influence liés au statut accordé au savoir de l'Autre et à son propre savoir, ces jeux mettant en relief les tensions que nous souhaitons éclairer au regard du type d'accompagnement offert.

5. Quelques tensions au cœur de l'accompagnement offert aux enseignants

Comme on le verra, les enseignants ayant participé à nos RC ne se sont pas investis *ipso facto* dans la complémentarité des expertises souhaitées, attendant même parfois que le savoir vienne de l'Autre, ici les chercheurs, ne se reconnaissant pas eux-mêmes un savoir. Le fait que le type d'accompagnement offert n'ait pas correspondu à leurs attentes premières a généré des « turbulences », conceptualisées ici comme des tensions à négocier dans le cours de la démarche. Deux d'entre elles ressortent de manière particulière parce qu'elles ne se sont pas atténuées rapidement en cours de démarche; elles ont trait spécifiquement à la dynamique des positions souhaitée en termes de complémentarité des rôles et aux exigences et intérêts des deux communautés en cause.

5.1 Première tension : autour de la dynamique des positions souhaitée

Nous l'avons évoqué précédemment, en raison de la visée de nos recherches, c'est notre expertise liée à la démarche de coconstruction des savoirs d'expérience que nous avons mise en l'avant : nous avons proposé des leviers pour l'explicitation des pratiques (par exemple, les bandes vidéo produites dans les classes) et animé des débats autour de celles-ci. Cette expertise est à comprendre à l'aune de la « vigilance méthodologique » qu'elle suppose, c'est-à-dire à notre capacité à nous ajuster au caractère évolutif, sinon sinueux, de l'expérience de terrain et à réfléchir à notre rapport à la démarche, aux participants et aux contingences rencontrées (Morrissette, Demazière & Pepin, 2014). Telle qu'évoquée précédemment, l'expertise des enseignants se situait surtout du côté de l'objet, soit de l'évaluation formative des apprentissages pour laquelle ils avaient une compréhension en contexte que nous n'avions pas. Cette expertise leur a permis de se construire collectivement un cadre d'interprétation pour la pratique, ayant émergé du croisement de leurs réactions aux demandes de validation de leurs propos par les chercheurs. Dans les deux recherches, ce cadre a pris la forme d'un schéma organisateur (cf. Diédhiou & Morrissette, 2014). Cette coconstruction a nécessité que les enseignants prennent le risque de se dévoiler devant des pairs en rapportant leurs manières de faire, au sens ethnométhodologique : ils devaient décrire les méthodes ordinaires qu'ils mettent en œuvre dans la gestion courante de la classe pour interpréter les difficultés rencontrées par les élèves (l'évaluation) et pour les aider à les surmonter (l'intervention formative). Ce faisant, les enseignants livraient leur compréhension d'enjeux situés, de même que le code de pratique, selon les normes plus ou moins tacites de leur culture professionnelle (Morrissette, 2012).

Dans l'étude québécoise, la tension autour de cette complémentarité souhaitée a été palpable dès le premier entretien de groupe. Lorsque la chercheuse commence à parler de l'objet de la démarche, les enseignantes prennent des notes et adoptent une position réservée, intervenant peu. La tension qui s'exprime alors est directement liée à une forme d'habitude de recevoir des formations plus applicationnistes qui leur confèrent généralement un rôle plus passif. Or, lors de ce premier entretien, soit avant le début du protocole de rétroaction vidéo² spécifique à cette recherche et servant de levier pour l'explicitation des pratiques, la chercheuse visait leurs « conceptions spontanées »³ de l'objet. À cette étape de cosituation, il était difficile de susciter une contribution active des enseignantes qui, malgré la formulation explicite du contrat collaboratif et des attentes à leur égard, se préparaient à noter des principes théoriques qu'il s'agirait par la suite d'appliquer en classe.

La tension autour de la dynamique des positions peut aussi être appréhendée dans le fait que les enseignantes ont manifesté avec insistance un besoin de rétroaction sur leurs pratiques, également dès ce premier entretien, alors qu'elles étaient sollicitées pour rendre compte d'un premier exemple de cas d'évaluation formative. Invariablement, elles terminaient leur narration ainsi : « *Qu'en pensez-vous ? Est-ce cela qu'il faut faire ?* » (EC2P2). Cette façon d'interpeller la chercheuse ébranle, encore une fois, le contrat collaboratif selon lequel aucune norme extérieure ne viendrait (dé)légitimer les pratiques rapportées. Le développement professionnel devait être issu de la mise à distance critique des pratiques, favorisée par les échanges entre des enseignantes qui connaissent les conditions de mise en œuvre de l'évaluation formative, les normes et valorisations du métier ainsi que ses contraintes. Le souhait manifesté de recevoir une rétroaction, tout aussi légitime qu'il soit, place les enseignantes dans un rapport hiérarchique en leur défaveur, situant la chercheuse comme experte :

- CH *ok; quelqu'un d'autre veut donner un exemple d'une pratique [d'évaluation formative]?*
- P3 *moi, c'est un exemple vraiment simple, trop simple; on travaillait le groupe du nom dans la phrase; les élèves doivent le souligner et faire une flèche vers le verbe; vendredi on a fait un petit contrôle, et j'ai circulé entre eux; est-ce correct si je circule entre eux ? pour moi, c'est ma façon de repérer les problèmes, mais je ne sais pas si vous pensez que c'est une bonne façon de faire; je me suis aperçue qu'ils soulignaient n'importe quoi*
- CH *qu'est-ce qu'un contrôle pour vous ?*
- P3 *le vendredi matin, on fait une révision de ce qu'on a vu dans la semaine; ça me permet d'ajuster mon enseignement et de cibler les élèves qui ont besoin d'un coup de pouce supplémentaire*
- P2 *et bien ça peut être vu comme une façon d'évaluer, mais je ne sais pas si les auteurs diraient cela; ce n'est peut-être pas très scientifique (EC1)*

² Le dispositif impliquait trois types d'activités réflexives, servant la collecte des données comme le développement professionnel, réalisés en alternance : la production de bandes vidéo en classe, des entretiens individuels pour faire expliciter les épisodes sélectionnés par les enseignantes ainsi que des entretiens de groupe servant à présenter et à commenter les épisodes sélectionnés.

³ Larochelle (2004) définit les conceptions spontanées comme des « conceptions qu'a construites une personne au fil de ses expériences physiques, affectives, cognitives, sociales, etc. » (doc. 6, p. 6-8). Elles seraient liées à un sujet qui n'est pas nouveau, sur lequel la personne a déjà réfléchi, mais pour lequel elle n'a jamais été sollicitée de façon formelle.

La chercheuse représente LE savoir, détenu par la communauté scientifique (les auteurs) dont le capital symbolique est plus important que celui des enseignantes. Malgré l'intérêt porté à leurs savoirs en cette matière, cet extrait suggère qu'elles attendent que la chercheuse tranche (*mais je ne sais pas si vous pensez que c'est une bonne façon de faire*) ou qu'elle convoque des auteurs pour le faire. Or, en raison de sa posture compréhensive d'accompagnement qui la conduit à s'intéresser à leur façon de définir en contexte l'évaluation formative, elle essaie d'éviter d'intervenir pour trancher en mobilisant une norme extérieure, par exemple une définition d'auteur. On voit d'ailleurs dans cet extrait qu'elle esquive la question en relançant par une autre pour valider le sens que les enseignantes accordent à l'idée de « contrôles ».

Cette position initiale a été dépassée par certaines enseignantes qui se sont mises, au fil des entretiens, à contribuer activement à la démarche, se reconnaissant une « position de savoir » (Darré, 1999) : « *je comprends mieux ce que tu veux; je vais t'expliquer comment j'ai fait pour trouver ce qui faisait obstacle pour cet élève* » (CE3P6). Cependant, la tension est restée pour quelques enseignantes qui ont eu du mal à entrer dans le contrat collaboratif. Voulant les aider à contribuer à la réflexion, la chercheuse leur proposait de prendre la parole, une sollicitation qui a parfois entraîné une réplique comme celle-ci : « *moi ? je ne sais rien; j'écoute!* » (EC4P5). Pour ne pas compromettre le climat du groupe de réflexion, au-delà de quelques perches tendues, la chercheuse choisissait de ne pas insister.

Dans l'autre étude, cette tension s'est manifestée également dès l'étape de cosituation autour de la conception même de la RC. Dans le contexte sénégalais, l'idée de collaborer à une recherche signifie au mieux y participer et accepter de faire sien un savoir étranger pour l'appliquer dans sa pratique. En conséquence, les enseignants se sont aussi placés d'emblée dans une position de recevoir des notions théoriques qu'il leur faudrait par la suite transposer en classe. Par conséquent, il a fallu prendre le temps de clarifier l'idée même de collaboration, au sens d'un échange et d'un maillage des expertises, et de revenir sur les termes du contrat collaboratif pour mobiliser les enseignants autour d'un projet de coconstruction de savoirs qui fait appel à leur expérience.

La tension autour de la dynamique des positions souhaitée a été encore plus manifeste dans les représentations symboliques liées à la supériorité présumée des savoirs occidentaux sur les leurs :

PFS 4 à propos de la pratique de l'évaluation formative, nous, on a été formé ici [au Sénégal] [...] alors, votre recherche [RC], est-ce que c'est une formation que vous allez nous donner, étant donné que vous faites des études en sciences de l'éducation au Canada? (eg. 1)

Dans ce propos, la question de l'ici [Sénégal] et de l'ailleurs [Canada] ne fait pas seulement qu'opposer deux univers géographiques. Elle témoigne d'une hiérarchisation des savoirs, qui dévalorise la formation locale reçue, par rapport aux formations élaborées dans des universités du « Nord ». Les enseignants sénégalais ont l'habitude de recevoir des savoirs exogènes, mais comme le souligne Larochelle (2008), la méconnaissance de la genèse de ces savoirs leur confère un caractère surréaliste qui fait en sorte qu'ils n'ont souvent pas de sens pour les locaux. En outre, ajoute l'auteure, les savoirs occidentaux, qui occupent le devant de la scène tant économique que culturelle, font ombre aux autres savoirs, particulièrement ceux du Sud, qui se voient relégués à la périphérie, quand ils ne sont pas carrément ignorés ou qualifiés d'objets de folklore, voire de croyances. Ainsi, les enseignants impliqués dans cette étude ont eu du mal à concevoir que leurs savoirs étaient d'intérêt pour un chercheur étudiant au Canada. Ils ont donc été surpris de se voir sollicités et reconnus comme experts d'un objet de savoir pour lequel ils ont fait l'expérience empirique. Ces échanges sur leurs

façons de faire l'évaluation formative avec les classes pléthoriques témoignent de cette expertise dont le fondement est d'abord et avant tout le contexte de la pratique.

PFS3 tu sais, les classes pléthoriques, c'est le genre de classes qui te demandent beaucoup de tact pour travailler avec les élèves [...] tu es obligé de chercher d'autres petites astuces [pour faire l'évaluation formative]

CH comment vous faites pour mettre en œuvre ces astuces dans ce genre de situation?

PFS1 par exemple, lorsqu'on explique des choses intéressantes, les élèves ne prennent pas de notes; ils vous regardent [...] leurs regards vous parlent et on comprend à force de les pratiquer

PFS13 oui, c'est vrai que leurs yeux nous parlent; moi, je les comprends un peu [leur contexte social]

PFS3 moi, quand ils travaillent en groupe, je me promène en classe, je regarde les élèves, [...]; j'intègre chaque groupe [...]; en général, quand l'enseignant se promène, le groupe se tait; puisque je connais mes élèves, je peux donc identifier ceux qui ne parlent pas et leur donner la parole

PFS1 moi, j'utilise aussi mes déplacements en classe pour canaliser les interactions à l'intérieur des groupes [...] cela permet de vérifier souvent qu'il y a une production commune, et que les autres élèves ont eu à gagner même s'ils ne sont pas à l'origine de la trouvaille

PFS4 c'est vrai, mais ce n'est pas toujours évident; moi, je privilégie la démarche interrogative [...] avec les élèves, c'est important, il faut questionner [...]; mais ça c'est mon point de vue, je ne sais pas ce que monsieur CH en pense par rapport à comment on doit faire l'évaluation formative (eg. 2)

Si cet extrait est intéressant pour saisir l'une des façons dont les enseignants décodent dans le non verbal que des difficultés se posent aux élèves en classes pléthoriques (évaluation informelle), sa chute l'est davantage. Nous saisissons dans le propos de PSF4 un élément important dans le positionnement hiérarchique des acteurs en regard de la complémentarité des expertises souhaitée dans la recherche : son propos traduit la supériorité hiérarchique qu'il reconnaît au chercheur.

Par ailleurs, le statut de ce dernier par rapport aux enseignants a constitué un autre frein à la complémentarité souhaitée : en plus d'être un jeune chercheur, il a également été conseiller pédagogique au Sénégal, travaillant à l'accompagnement au développement de stratégies pédagogiques efficaces avec les classes pléthoriques. Il a donc été considéré d'emblée comme l'« expert », celui qui prescrirait les manières de faire. Son capital symbolique a donc généré une tension avec le type de contrat collaboratif proposé. Pour l'atténuer, l'étudiant-chercheur a pris le temps de s'immerger dans le milieu scolaire, notamment en participant à des activités extrascolaires (sports, fêtes, etc.), une stratégie qui semble avoir atténué l'effet intimidant de ses titres professionnels. De fait, les enseignants ont fini par juger qu'ils avaient des éclairages à offrir sur l'évaluation formative, qu'ils pouvaient s'enseigner mutuellement. Un des éléments qui en témoigne est le fait qu'au fil des rencontres, les enseignants ont livré leurs « petits secrets » de classe, leurs trucs du métier, comme par exemple déstabiliser les élèves à titre d'intervention formative pour les faire favoriser la métacognition. Malgré tout, certains enseignants sont demeurés dans une posture d'apprenants : « moi, je suis plus en posture d'écoute parce que je n'ai que 2 ans d'expérience » (PFS7⁴, eg. 1). Ces propos évoquent le droit d'ânesse, typique de certaines sociétés, qui renvoie au poids des rapports hiérarchiques par rapport à

⁴ La moyenne du groupe des 14 enseignants est de 9 années d'expérience; PFS14, enseignant le plus expérimenté du groupe, capitalise 15 années d'enseignement.

la valorisation de l'expérience personnelle. Au Sénégal, ce droit est rattaché à une convention sociale importante qui régit les relations : elle accorde un prestige aux anciens et un statut particulier à leur parole qui ne peut être remise en question par les plus jeunes. Elle joue donc aussi dans les rapports entre membres de la communauté éducative, imposant aux plus jeunes le respect sans condition des collègues d'un âge supérieur ou de ceux qui ont capitalisé un plus grand nombre d'années de pratique. La tension liée à la non correspondance entre la dynamique des positions sollicitée par l'étudiant-chercheur et ce droit d'ainesse a marqué l'ensemble de la démarche, car les plus jeunes enseignants se sont moins autorisés à exposer leurs manières de faire l'évaluation formative, encore moins à les mettre en scène dans la perspective de savoir-faire. Cependant, ils ont trouvé à contribuer en questionnant celles de leurs pairs.

5.2 Deuxième tension : autour des exigences et intérêts des deux communautés en cause

Comme le relève Van der Maren (2011), les exigences et intérêts des enseignants et des chercheurs ne sont pas les mêmes. Les enseignants sont confrontés à des exigences d'action efficace, économique, impliquant les ressources disponibles dans leur environnement immédiat. Ils ont, par conséquent, des attentes de retombées rapides d'une formation et veulent disposer d'un cadre d'analyse qui puisse servir directement leur pratique. L'action est ici soumise à certaines normes qui régissent leur groupe professionnel, qu'elles soient éthiques (valeurs communes), esthétiques (règles de l'art), pragmatiques (outils et modalités de leur utilisation) ou rhétoriques (façons de représenter la profession aux destinataires du service). Or, le temps et les conditions de la recherche ne sont pas toujours ceux de l'action professionnelle. Les contraintes, les exigences et les normes sont autres. Par exemple, les savoirs des chercheurs sont surtout négociés entre pairs, alors que ceux des enseignants le sont avec plusieurs acteurs, dont les parents d'élèves (au Québec à tout le moins), tels que l'ont montré nos travaux antérieurs (Morrisette, 1010b). Une des tensions qu'ont connues nos recherches met en exergue certaines distinctions entre les deux communautés.

Dans l'étude québécoise, la tension autour des exigences de l'action s'est exprimée très clairement, notamment avec des injonctions telles que : « *Si ce n'est pas pratique et concret ce que tu nous proposes, je mets fin à ma participation ! [...] on ne veut plus de "pelleteux" de nuages !* » (EC1P1). Les enseignantes sont si sollicitées pour participer à des recherches que des chercheurs essuient des refus de la part d'équipes pédagogiques; leurs expériences antérieures de participation à des recherches et/ou formations auraient été peu significatives, seraient demeurées sans impact sur la pratique, d'où l'image employée par cette enseignante (« pelleteux de nuages »). Cette injonction rappelle à la chercheuse l'importance de définir – et de maintenir – des activités pertinentes pour le développement professionnel et pas seulement pour la recherche. Ce rappel à l'ordre est d'une grande importance pour un chercheur collaboratif qui doit faire une jonction entre deux cultures de travail (Desgagné, 2001). Dans cette étude, la vidéoscopie a rapidement agit comme un élément de pertinence, ancrant les enseignants à leur expérience quotidienne, leur permettant notamment de prendre conscience de stratégies non instrumentées d'évaluation formative, reposant sur leurs observations des élèves au travail et de leurs échanges avec eux. D'ailleurs, leur engagement dans la démarche s'en est trouvé accentué.

L'autre RC a profité de l'existence d'une Cellule d'animation pédagogique, c'est-à-dire d'une structure regroupant un ensemble d'enseignants qui, à l'intérieur d'un même établissement, œuvrent dans la même discipline. Elle sert de cadre de discussion et de formation, une à deux fois par mois, pour harmoniser les progressions par niveau, standardiser les modalités

d'évaluation, partager des stratégies d'enseignement, discuter de préoccupations, etc. Dans le contexte de la recherche, la Cellule de français a été investie par la RC à un moment où sa pertinence était mise en question par les enseignants : « *Qu'est-ce que ça peut nous apporter? Les Cellules, c'est une perte de temps ! [...] Vous savez, je ne sais pas pour les autres, mais moi, je ne suis plus prêt à perdre mon temps dans des rencontres qui ne mènent à rien; des débats d'idées qui finissent par des recommandations théoriques qui n'ont rien à voir avec la réalité de ma classe* » (PFS 14, eg.1). Comme en témoignent les expressions « c'est une perte de temps ! », des « débats d'idées » ou des « recommandations théoriques », il est clair que, pour les enseignants aux prises avec des situations de travail concrètes, les rencontres et recommandations sans ancrage dans le contexte de leur pratique ne se révèlent que peu utiles pour leur développement professionnel. Or, à force de vivre des situations où ils se faisaient « dicter », en Cellule, la conduite à adopter dans leur classe – souvent par une injonction d'un inspecteur en visite surprise –, ils ont fini par ne plus trouver d'intérêt à échanger au sein de cette structure qui ne servait, en définitive, qu'à relayer des prescriptions décontextualisées. En conséquence, pour l'étudiant-chercheur, un premier niveau de tension a été relevé au travers de la prise en compte des aspects de leurs pratiques d'évaluation formative que les enseignants trouvaient intéressants à questionner, tels que les différentes stratégies qu'ils déploient pour soutenir les apprentissages des élèves, en tenant compte du contexte d'effectifs pléthoriques.

6. Discussion conclusive

Nous souhaitons poser maintenant un regard critique sur le type d'accompagnement offert aux enseignants en termes d'intérêt et d'écueils pour le développement professionnel, sachant qu'une réflexion distinguant les deux contextes de recherche serait encore plus pertinente, la négociation des positions étant nécessairement liée aux variables locales.

Malgré l'accompagnement non prescriptif des chercheurs, qui ne va pas de soi pour les enseignants en raison d'habitudes, de statuts (capital symbolique) et de hiérarchisation des savoirs, l'analyse des dynamiques de négociation des positions de savoir suggère qu'il y a eu, dans nos RC, l'établissement graduel d'un nouveau rapport au savoir et à la production de savoirs. Les enseignants n'ont pas été sollicités à titre de « cochercheurs » à part entière : ils auraient alors partagé l'ensemble des responsabilités avec le chercheur, depuis la définition du problème jusqu'à la diffusion des résultats, comme cela est habituellement le cas en recherche-action (Savoie-Zajc & Descamps-Bednarz, 2007). Ils ont plutôt été interpellés à titre de « coconstructeurs », leur engagement souhaité étant d'apporter leur compréhension en contexte de la mise en œuvre de l'évaluation formative. Du point de vue du développement professionnel, ce statut leur a d'abord permis de retirer de la démarche un éclairage sur leurs propres manières de faire, par l'effort d'explicitation qui leur était demandé; du coup, se sont aussi révélés des aspects tacites dont ils ont pu prendre conscience, comme le fait de dégager certaines informations leur permettant de poser un jugement sur les apprentissages des élèves à partir de l'observation du non verbal, dans le cadre de démarches non instrumentées. Ensuite, ce statut leur étant reconnu aussi à titre de pairs, au fil des entretiens de groupe qui ont favorisé le partage de pratiques, ils se sont construit un cadre d'interprétation pour la pratique de l'évaluation formative. Comme nous l'avons évoqué précédemment, ce cadre a pris la forme d'un schéma conceptuel délimitant en quelque sorte le territoire symbolique de l'évaluation formative, selon les contextes des recherches, selon les normes professionnelles de chacun des groupes d'enseignants. Un des enseignants de la recherche sénégalaise témoigne :

PFS14 cette recherche a été pour moi une occasion d'apprendre de ce que font mes collègues; j'ai finalement compris toute la pertinence de leurs stratégies d'évaluation formative, comme par exemple le fait de faire semblant de ne pas connaître ou de déstabiliser les élèves [...] bref, toutes ces pratiques que je voyais de l'extérieur comme impertinentes, à la limite comme un jeu inutile (eg. 6).

Et au-delà de cette possible contamination par les pairs, de l'accès à d'autres manières de faire, éprouvées dans l'expérience et construites en contexte (et donc applicables), qui a peut-être permis d'enrichir le répertoire d'actions de chacun, ce sont les questionnements mutuels et les débats d'idées qui semblent avoir été les plus féconds pour les enseignants en termes de développement professionnel : chaque cas rapporté était ainsi objectivé, problématisé, contextualisé, tel qu'on en a eu un aperçu dans l'extrait où les enseignants sénégalais discutent de la pertinence d'une stratégie d'évaluation formative non instrumentée, selon leur contexte (non verbal versus questionnement oral). Les échanges ont donc favorisé une mise à distance de certaines pratiques.

Un autre intérêt de nos démarches collaboratives concerne l'évolution de la position des enseignants : ils en viennent à se reconnaître comme producteurs de savoirs, résolvant par conséquent un « conflit de légitimité » (Tolley, 2004) qui affecte en sourdine les premières rencontres. Ils s'émancipent en découvrant leur « position de savoir » (Darré, 1999), c'est-à-dire en reconnaissant et en affirmant leur savoir-faire dans la dynamique avec le chercheur, tel qu'en témoigne cet extrait :

E2 j'apprécie beaucoup la démarche qui part de ce qu'on sait; elle ne nous délégitime pas. [...] dans d'autres types de formation, on se sent comme des stagiaires sans expérience [...] mais c'est sûr qu'au début, c'était intimidant, et j'avais peur de ne pas être capable de bien analyser les extraits vidéo; je me disais : « est-ce bien ce que Madame Joëlle veut ? »; mais présentement, j'ai dépassé ce stade, et mes collègues aussi; au lieu de me dire « je vais lui donner ce qu'elle veut », je me dis « j'ai quelque chose à lui dire, à lui apprendre sur l'évaluation formative dans le contexte de ma classe »; et de mettre ça en mots, d'apporter ma contribution au groupe, ça permet de prendre conscience et de changer des choses dans ma pratique (EC4)

Ajouté aux autres points d'intérêt soulevés, cet extrait suggère, qu'au final, il y a eu une sorte de réconciliation entre des positions de savoir et les attentes réciproques des deux communautés que la RC cherche à réconcilier. L'atteinte de cet objectif, crucial pour le développement professionnel visé par nos démarches, semble étroitement liée aux effets combinés d'un ensemble d'éléments, notamment celui du choix de considérer leur « voix » dans la production de savoirs pour les deux communautés, de miser sur leurs compétences individuelles et collectives à agir et à interpréter cet agir (Savoie-Zajc & Descamps-Bednarz, 2007). La réconciliation des positions de savoir nous semble aussi liée au fait que nous ne nous sommes pas situés en surplomb, en prescrivant des savoirs sur l'évaluation formative, mobilisant plutôt nos pratiques d'animation des rencontres de groupe dans le sens de favoriser l'émergence des ressources discursives qui permettent à des pairs de négocier leur relation à la pratique et de trouver l'espace de liberté nécessaire à la construction de leur propre savoir; nous cherchions à ce que ces ressources leur procurent une prise de pouvoir. C'est, en ce sens, que Desgagné et Larouche (2010) soutiennent que les dispositifs collectifs d'explicitation du savoir de la pratique en RC permettent aux enseignants de définir et de négocier le territoire de pratique : expliciter son savoir, disent les auteurs, « c'est en co-construire une représentation pour soi et pour les autres » (p. 8), et ce partage critique de savoirs dont ils deviennent les porteurs constitue un levier intéressant de développement professionnel. Ainsi, le type d'accompagnement offert dans le cadre de nos RC est en rupture

avec une conception plus transmissive de la formation, faisant la promotion d'une autre façon de penser le rapport à l'apprendre.

Par ailleurs, comme toute démarche de recherche, la nôtre entraîne quelques écueils, comporte ses zones d'ombre. Par exemple, certains des apprentissages réalisés par les enseignants sur l'évaluation formative n'ont pas été formalisés, dans le sens où un état des lieux n'a pas été fait au départ de la démarche ni vers la fin. Cependant, quelques-uns sont tout de même évoqués dans les verbatim :

CH dîtes-moi comment vous avez trouvé notre rencontre de groupe?

E5 c'était très formateur; on a compris qu'on est capable d'apprendre par soi-même, et avec les autres; vous nous poussez à nous questionner, ce qui nous permet d'arriver à des réflexions plus approfondies sur l'évaluation

E3 c'est vrai ! on prend conscience de la complexité de l'évaluation (EC3)

Contrairement à la recherche-action dont la visée principale est celle du changement d'un aspect de la pratique, la RC, du moins celle qui emprunte au modèle de Desgagné, vise la coconstruction de savoirs professionnels. En conséquence, elle ne se donne pas les moyens méthodologiques pour documenter précisément les changements opérés dans la pratique des enseignants. Enquêter sur les effets du dispositif n'est pas la perspective retenue par le modèle, quoique de manière imprévue, non sollicitée, certains peuvent être appréhendés.

Une autre critique que nous pourrions attribuer à notre démarche collaborative est le défaut de sa qualité : se situant dans la problématique de la reconnaissance du savoir de la pratique (Darré, 1999; Schön, 1983), elle permet d'alimenter la recherche dans le champ de l'éducation, sur la base d'une enquête empirique rigoureuse, mais fait peu de place aux savoirs théoriques définis par la communauté scientifique. À trop rejeter la perspective applicationniste qui confère à la connaissance scientifique un statut supérieur aux autres modes de connaissances, elle tire ainsi insuffisamment profit du dialogue potentiellement fécond entre théorie et pratique au regard de la visée de développement professionnel. Du point de vue du développement professionnel, on peut y voir un écueil qui se manifeste dans les sollicitations des enseignants souhaitant une rétroaction sur leurs pratiques : des outils conceptuels, telles des modélisations de la pratique, pourraient être mis au service de la réflexion sur l'action, servant de grilles de lecture, sans pour autant être érigés en normes pour juger de la valeur des pratiques.

Cette réflexion plus critique sur nos pratiques de chercheurs collaboratifs nous conduit donc à réitérer que, dans ces investigations scientifiques qui s'arriment à des perspectives de formation, flexibilité et compromis sont les maîtres-mots, afin de tenir compte des intérêts et enjeux des deux communautés partenaires. Comme on l'a vu, l'enjeu principal est celui de la difficile réconciliation des positions de savoir, et ce sont ces dispositions, transposées dans la conduite même des activités réflexives, qui nous semblent critiques pour la RC qui vise le rapprochement des deux communautés.

7. Références

- Becker, H.S. (1982/2006). *Les mondes de l'art* (J. Bouniort, trad.) (2e édition). Paris: Flammarion.
- Bezès, P. (2005). Le renouveau du contrôle des bureaucraties. L'impact du New Public Management. *Informations sociales*, 6(126), 26-37.
- Bucher R. & Strauss A. (1961). Professions in process. *American Journal of Sociology*, 66, 325-334.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing, eighty-fourth yearbook of the national society for the study of education*, Part 2 (pp. 174-198). Chicago: University of Chicago Press.
- Darré, J.P. (1999). *La production de connaissances pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence*. Paris: MSH et INRA.
- Demazière, D., Lessard, C. & Morrissette, J. (2013). Les effets de la NGP sur le travail des professionnels: transpositions, variations, ambivalences. *Éducation et Sociétés*, 32(2), 5-20. <http://www.cairn.info/numero.php?REVUE=education-et-societes&ANNEE=2013&NUMERO=2>.
- Descamps-Bednarz, N., Desgagné, S. Maheux, J.-F. & Savoie-Zajc, L. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative: le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative. *Recherches en éducation*, 14, 129-152.
- Descamps-Bednarz, N., Desgagné, S., Diallo, P. et L. Poirier (2001). L'approche collaborative de recherche: une illustration en didactique des mathématiques. In P. Jonnaert & S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain* (pp. 177-207). Québec: PUQ.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative: autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. In M. Anadon (dir.), *La recherche participative: multiples regards* (pp. 89-116). Québec: PUQ.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative: nouvelle dynamique de recherche en éducation. In M. Anadon & M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Québec: PUL.
- Desgagné, S. & Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. In S. Kahn, M. Hersant & D. Orange Ravachol (dir.), *Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation* (pp. 7-18). *Recherches en éducation*, hors série 1. [En ligne] <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-no1.pdf>.
- Diédhiou, S.B.M. & Morrissette, J. (2014). *Tensions au cœur de l'accompagnement dans des recherches collaboratives sur l'évaluation formative*. 36e session d'étude de l'ADMEE-Canada, « Les tensions au cœur de l'évaluation », 12-13-14 novembre, Montréal (Qc).
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking, a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Foucault, M. (2001). *Dits et écrits*. Tome II. 1976-1988 (D. Defert & F. Ewald, dir.). Paris: Gallimard.
- Glaserfeld, E. von (1985, novembre). *L'approche constructiviste: vers une théorie des représentations*. Séminaire sur la représentation, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE). Université du Québec à Montréal, Montréal, 10 p.
- Grosjean, S. (2011). Actualisation et « mise en scène » de connaissances organisationnelles: Ethnographie des réunions de travail. *Recherches qualitatives*, 30(1), 60-87. [En ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30%281%29/RQ_30%281%29_Grosjean.pdf.
- Kahn, S., Hersant, M. & Orange Ravachol, D. (2010). Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation. *Recherches en éducation*, hors série 1, 147 p. [En ligne] <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-no1.pdf>.
- Kennedy, M.M. (1983). Working knowledge. *Knowledge: Creation, diffusion, utilization*, 5, 193-211.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

- Larochelle, M. (2008). *Recueil de textes (2 vol.)*. Cours « Interdisciplinarité et didactiques » (DID-7005). Québec: Université Laval.
- Larochelle, M. (2004). *Recueil de textes (2 vol.)*. Cours « Épistémologie et éducation » (EDC-64727). Québec: Université Laval.
- Lessard, C. (2014). La montée en puissance de l'évaluation, moteur de la nouvelle gestion publique en éducation. Fonctions sociopolitiques et enjeux socioéducatifs. In J. Morrisette & M.-F. Legendre (dir.), *Enseigner et évaluer: regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (pp. 143-164). Québec: PUL.
- Levin, B. & Hé, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' Personal Practical Theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. London: University of Chicago Press.
- Malo, A. (2006). La construction du sens et la part de la voix du chercheur : une illustration basée sur une recherche menée dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non déficitaire. *Recherches qualitatives*, 26(2), 64-84. [En ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%282%29/malo_final2.pdf
- Mead, G.H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.
- Morrisette, J. (2012). Faire cas de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative. *Travail et apprentissage*, 9, 200-214.
- Morrisette, J. (2010a). Une perspective interactionniste: un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages. *SociologieS*, 21 p. [En ligne] <http://sociologies.revues.org/3028>
- Morrisette, J. (2010b). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages: analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck: ÉUE.
- Morrisette, J. & Legendre, M.-F. (2014). *Enseigner et évaluer: regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques*. Québec: PUL.
- Morrisette, J., Demazière, D. & Pepin, M. (2014). Vigilance ethnographique et réflexivité méthodologique. *Recherches qualitatives*, 33(1). [En ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero33%281%29/rq-33-1-numero-complet%281%29.pdf
- Morrisette, J. & Compaoré, G. (2014). Stratégies d'évaluation formative interactives selon différentes formes scolaires : les classes régulières, de maternelle et d'éducation physique. *Recherches en éducation*, 18, 173-184. [En ligne] <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no18.pdf>
- Morrisette, J. & Compaoré, G. (2013). Le savoir-faire enseignant sur l'évaluation formative informelle. *Formation et profession*, 20(3), 54-64. [En ligne] <http://formation-profession.org/pages/article/20/3/22>
- Morrisette, J., Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (2012). La production de savoirs négociés dans deux recherches collaboratives sur l'évaluation formative. In L. Mottier Lopez & G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 27-43). Bruxelles: De Boeck.
- Morrisette, J. & Legendre, M.-F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire: des pratiques négociées. *Éducation Sciences & Society*, 2(2), 120-132. [En ligne] http://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/189/117
- Morrisette, J. & Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative: une analyse. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144. [En ligne], http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero28%282%29/morrisette%2828%292.pdf
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera. (dir.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui mais comment?* (p. 9-33). Québec : PUQ
- Savoie-Zajc, L. & N. Descamps-Bednarz (2007). Action research and collaborative research: Their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577-596.
- Schön, D.A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-222). Paris: PUF.

- Schön, D.A. (1983/1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand & D. Gagnon, trad.). Montréal: Logiques.
- Schütz, A. (1964). *Collected papers (Vol. 2): Studies in social theory*. The Hague: Nijhoff.
- Shulman, L.S. (2007). Ceux qui comprennent. Le développement de la connaissance dans l'enseignement. *Éducation et didactique*, 1, 97-114.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: PUL.
- Tolley, C. (2004). Formation scolaire ou formation sur le tas chez les bergers de Provence. Différenciations des pratiques et conflit de légitimité ? *Sociétés contemporaines*, 55, 115-138.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2011). Écrire en recherche qualitative et le défi des paradigmes. *Recherches qualitatives*, hors série, 11(4), 4-23. [En ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v11/RQ-HS11-jmvdM.pdf
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité* (F. Gervais, trad.). Québec: PUL.