

Les prémices d'une recherche collaborative : analyse de deux enjeux majeurs de la phase de cosituation

Gonzague Yerly

Université de Fribourg
gonzague.yerly@unifr.ch

Gabriel Kappeler

Université de Fribourg
gabriel.kappeler@unifr.ch

Résumé.

Cette contribution porte sur l'analyse de la première étape d'une recherche collaborative, plus précisément sur la phase de cosituation (Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier, & Couture, 2001). Les objectifs visés consistent à analyser deux enjeux majeurs de cette étape et ainsi de a) décrire les raisons qui expliquent l'engagement des différents acteurs du groupe (praticiens et chercheurs) et de b) rendre compte de la façon dont l'objet commun de recherche et de formation se coconstruit. La recherche collaborative sur laquelle porte les analyses est menée dans un établissement de l'école primaire du canton de Fribourg (Suisse) et regroupe 8 enseignants et 2 praticiens-chercheurs. Lors de la première phase de ce projet, le groupe s'est constitué et a défini une thématique commune qui a pour sujet l'enseignement des stratégies d'apprentissage aux élèves et l'évaluation de celles-ci. Les données récoltées tout au long de cette première phase par le biais de l'enregistrement des séances communes et d'entretiens individuels ainsi que de questionnaires, ont permis de mieux comprendre la genèse de ce projet et la réflexion qui a mené enseignants et chercheurs à s'engager dans une démarche de recherche et de formation dans le but de développer leurs pratiques. Les résultats permettent de confirmer et d'illustrer certains constats déjà présents dans l'analyse d'autres projets (Desgagné et al., 2001) : notre analyse de deux enjeux majeurs de la phase de cosituation démontre que l'essentiel dans cette étape réside dans la prise en compte des intérêts des acteurs du groupe et de leur communauté respective, la démarche devant trouver un équilibre entre les finalités de formation et de recherche.

Mots-clés

Recherche collaborative – cosituation – enseignants – chercheurs – engagement – objet de préoccupation mutuelle

Pour citer cet article : Yerly, G. & Kappeler, G. (2015). Les prémices d'une recherche collaborative : analyse de deux enjeux majeurs de la phase de cosituation. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), pp. 67-83.

1. Introduction

Lors d'une recherche collaborative, l'objet d'étude est défini et investigué conjointement par les enseignants et les chercheurs dans une double finalité de développement professionnel et de production de connaissances scientifiques (Desgagné, 1997). La première étape d'une telle démarche, dite de *cosituation* (Desgagné et al. 2001), est fondamentale. C'est lors de cette étape que se constitue le groupe de recherche et que se négocie et se coconstruit l'objet de recherche et de formation. La phase de *cosituation* représente donc un important espace de négociation entre les finalités propres à deux communautés de pratiques : finalités de recherche (pour les chercheurs) et finalités de formation (pour les enseignants). De ce fait, une meilleure compréhension de la phase de *cosituation* est indispensable. Les objectifs de cette contribution sont d'analyser deux enjeux majeurs de cette étape et ainsi de a) décrire les raisons qui expliquent l'engagement des différents acteurs du groupe (praticiens et chercheurs) et de b) rendre compte de la façon dont l'objet de recherche et de formation commun se coconstruit. Dans cette perspective, notre contribution propose tout d'abord des éléments théoriques, puis une analyse de la phase de *cosituation* d'un projet que nous menons avec 8 enseignants dans un établissement de l'école primaire du canton de Fribourg (Suisse). C'est lors de cette phase que le groupe s'est constitué et a construit une thématique commune qui a pour sujet l'enseignement des stratégies d'apprentissage aux élèves et l'évaluation de celles-ci. La conclusion permet de mettre ces éléments en lien et de donner des éléments de réponses à notre questionnement.

2. Cadre théorique

2.1 La recherche collaborative, un projet « avec » les enseignants qui lie recherche et formation

L'intérêt principal d'une recherche collaborative est de mener une démarche de recherche « avec » les enseignants et non « sur » les enseignants (Lieberman, 1986). Cette approche doit donc permettre de rapprocher les mondes de la pratique et de la recherche (Morrissette & Desgagné, 2009). L'objectif est de construire de nouveaux savoirs scientifiques en reconnaissant l'importance des pratiques des enseignants et en leur donnant un statut d'acteur à part entière dans le projet de recherche (Morrissette, Mottier Lopez & Tessaro, 2012). Une démarche collaborative se démarque donc des autres types de recherches, car elle est conçue dans un rapport au savoir à l'opposé des démarches classiques *top-down* (Bednarz, Desgagné, Diallo & Poirier, 2001). En effet, l'objet d'étude est défini et traité conjointement par les enseignants et les chercheurs dans une double finalité de développement professionnel et de production de connaissances scientifiques (Desgagné, 1997). De plus, selon Ross et Bruce (2012), les enseignants qui s'engagent dans une recherche collaborative développent une attitude positive face à la recherche et s'intéressent davantage aux aspects théoriques liés à la profession d'enseignant.

2.2 La recherche collaborative comme moyen de développer les pratiques et les connaissances dans le champ de l'évaluation des apprentissages des élèves

La recherche collaborative représente l'une des démarches d'investigation indispensable dans le champ des pratiques enseignantes. De nombreux travaux s'inscrivent aujourd'hui dans une telle approche afin de développer davantage, « avec » les professionnels du terrain, les savoirs scientifiques et professionnels de l'enseignement (Desgagné & Bednarz, 2005 ; Ross & Bruce, 2012). L'expansion du recours à la recherche collaborative est notamment remarquée dans

les travaux traitant de l'évaluation formative en salle de classe (Morrisette et al., 2012). Cette pratique didactique est largement conceptualisée dans la littérature anglophone, comme une source d'apprentissages pour les élèves (Black & Wiliam, 2006) et, dans la littérature francophone, comme un moyen de régulation des apprentissages et des processus d'enseignement (Allal & Mottier Lopez, 2005). Néanmoins, afin d'accroître significativement les connaissances sur l'évaluation formative, il est nécessaire d'intégrer les praticiens dans les projets de recherche :

Un enjeu scientifique est d'appréhender la culture du métier dont elles (les pratiques d'évaluation formative) relèvent et qui requiert une validation par l'intersubjectivité, le collectif, le socialement négocié – y compris à travers la confrontation aux savoirs scientifiques constitués (Morrisette et al., 2012, pp. 41-42).

En effet, les savoirs issus du terrain permettent de mieux appréhender les concepts théoriques de l'évaluation formative et contribuent à les affiner en produisant de nouvelles connaissances en lien avec les pratiques effectives et les croyances des enseignants (Mottier Lopez et al., 2010 ; Morrisette, 2010).

2.3 Les étapes de la recherche collaborative

La recherche collaborative peut être menée de différentes façons. Après l'analyse de divers projets, Desgagné et al. (2001) en proposent un modèle général constitué de trois étapes, durant lesquelles praticiens et chercheurs mènent des activités conjointes ou différentes selon leurs compétences respectives, mais qui adhèrent toujours à une double finalité de formation et de recherche :

- a) L'étape de *cosituation*. La première étape d'une démarche de recherche collaborative consiste en la définition, par les praticiens et les chercheurs, d'un objet d'étude commun. Celui-ci doit être négocié afin que les attentes des praticiens et des chercheurs soient respectées et que des retombées pour les deux communautés soient envisagées (développement professionnel et nouvelles connaissances scientifiques).
- b) L'étape de *coopération*. Au cours de cette étape, chercheurs et praticiens vont construire un savoir commun, dans une démarche de coconstruction, ponctuée d'activités réflexives de coanalyse de pratiques.
- c) L'étape de *coproduction*. La dernière phase d'une recherche collaborative doit permettre de produire des résultats et de les diffuser. Les nouveaux savoirs développés par le groupe de recherche doivent servir aux communautés enseignante et scientifique.

2.4 L'étape de cosituation comme espace de négociation entre praticiens et chercheurs

L'étape de cosituation, premier moment de rencontre entre praticiens et chercheurs, est une phase primordiale de tout projet collaboratif. Elle va déterminer la forme et les objectifs du processus de recherche et de formation, mais aussi la relation entre praticiens et chercheurs : c'est lors de cette étape que les partenaires vont s'engager dans un projet commun, développer une culture commune et définir un objet de préoccupation mutuelle (Desgagné et al., 2001). La phase de cosituation représente donc un important espace où vont se négocier les rôles, les « positions de savoir » et les intérêts de chaque acteur (Morrisette & Desgagné, 2009). Devront aussi se négocier l'organisation de la démarche de coconstruction, en termes de calendrier et d'activités, de même que les outils qui serviront de levier réflexif. Généralement, lors de cette étape, les rôles de chacun sont définis : les praticiens sont

responsables d'expliciter et d'analyser leurs pratiques, et les chercheurs d'accompagner, d'encadrer les réflexions des enseignants en leur proposant certains concepts théoriques permettant d'interpréter leur agir. Selon Desgagné et al. (2001), la collaboration entre praticiens et chercheurs prend ici un sens d' « échange de services » (p. 39), impliquant tensions et négociation entre les participants. De fait, chaque partie veut y trouver son compte, dans une perspective de recherche et/ou de formation. Les enseignants ont des intérêts à développer leurs pratiques, afin d'être plus performants et de pouvoir répondre aux problématiques d'apprentissage de leurs élèves. Les chercheurs partagent ces objectifs, mais souhaitent également que le projet puisse contribuer au développement des connaissances scientifiques. Durant l'étape de cosituation, il est primordial que les attentes de chaque acteur soient prises en compte : « On fera en sorte que la pratique explorée ait une pertinence pour les praticiens qui entreprennent leur 'questionnement pratique', comme pour les chercheurs qui en font l'occasion d'une 'investigation formelle' » (Desgagné et al., 2001, p. 40). Toutefois, pour Desgagné et al. (2001), l'étape de cosituation ne suit pas toujours le même déroulement. Ainsi, la formation d'un tel groupe autour d'un objet de recherche commun peut, dans certains cas, provenir de besoins exprimés par les professionnels du terrain (intérêt prioritaire de formation), ou encore être demandée par les chercheurs pour analyser des pratiques du terrain (intérêt prioritaire de recherche). Finalement, il semble que le plus important est de maintenir l'intérêt de chacun en s'assurant, en continu, de la pertinence des activités conduites pour les deux communautés, afin de préserver l'engagement de chaque participant dans la démarche.

2.5 Deux enjeux majeurs de l'étape de cosituation

Comme nous l'avons présentée, la phase de cosituation est un espace important de négociation entre les intérêts des praticiens d'une part et ceux des chercheurs d'autre part. Cette négociation apparaît surtout lors de deux moments-clés de la phase de cosituation, qui constituent de ce fait deux enjeux majeurs dans ce « défi collaboratif » (Desgagné, 1997) : l'engagement des enseignants dans une démarche collaborative (peu traité dans la littérature) et la négociation de l'objet de préoccupation mutuelle. Nous détaillons ces deux enjeux, qui sont interdépendants.

2.5.1 L'engagement des enseignants dans une recherche collaborative

C'est lors de la phase de cosituation que va se former une équipe de recherche collaborative. Les enseignants vont répondre à l'offre des chercheurs ou les chercheurs à celle des enseignants. En effet, les projets ne débutent pas toujours de la même manière. La sollicitation peut venir des enseignants (par un intérêt prioritaire de développement professionnel) ou des chercheurs (par un intérêt prioritaire de recherche) (Desgagné et al., 2001). Pour les enseignants, l'intérêt de participer à une telle démarche est de perfectionner leurs actions en classe ou de développer davantage la connaissance d'un aspect de leur métier qui les interroge (Desgagné, 1997). « La recherche collaborative, du point de vue des praticiens, rejoint, en ce sens, le concept d'enseignant-chercheur, développé par Elliott (1976, 1990), un enseignant alors conçu comme un praticien réflexif, qui aborde sa pratique dans une perspective de perfectionnement continu » (Desgagné, 1997, p.376). Pour les chercheurs, l'engagement dans une recherche collaborative comporte un double mandat (rôle de formateur et de chercheur). Premièrement, ils doivent veiller à ce que la démarche réponde aux intérêts de formation des enseignants. C'est à eux qu'il revient de mettre en place les conditions qui vont permettre une formation continue. Deuxièmement, la démarche doit répondre à leurs intérêts de recherche. Dans le cas d'une recherche collaborative, l'intérêt scientifique consiste au fait qu'elle soit « participative » (Morissette & Desgagné, 2009). Elle

doit permettre un « éclairage réciproque » de chaque communauté, susceptible de créer de nouvelles connaissances (Desgagné & Bednarz, 2005). Les chercheurs doivent donc solliciter la collaboration des praticiens afin de bénéficier de leur expertise de terrain. Le défi des chercheurs est donc de maintenir l'engagement des praticiens tout au long des étapes du projet, en tenant compte des intérêts de chaque communauté (Desgagné, 1997).

2.5.2 La négociation de l'objet de préoccupation mutuelle

Le principe de la recherche collaborative offre un espace-temps aux différents membres du groupe leur permettant d'entrer dans un processus de négociation (Landry & Gagnon, 1999). Durant la phase de cosituation, le processus de négociation est essentiellement orienté sur la définition de l'objet de préoccupation mutuelle. Les chercheurs vont dès lors devoir jongler entre les besoins de formation des enseignants et leurs propres besoins de recherche (Desgagné, 1997).

Wagner (1997) différencie trois formes de collaboration dans ce type de démarche. La première, *l'extraction des données*, n'offre pas la possibilité aux différents partenaires de négocier l'objet d'étude et les autres étapes de la recherche. Ils fonctionnent en parallèle car chacun des acteurs a un rôle distinct. La deuxième, *le partenariat clinique*, permet aux chercheurs et aux enseignants de négocier les objets d'étude afin d'améliorer le savoir sur le monde de l'école et celui à intégrer dans la pratique. La troisième, *le coapprentissage*, met les participants dans un processus de réflexion simultanée. Les connaissances coconstruites apportent des ressources pédagogiques et didactiques aux enseignants et offrent au chercheur une meilleure compréhension de son propre rôle et de son influence durant la démarche.

Les moments de négociation s'alimentent par la dialectique entre réflexion et action (Bourassa, Leclerc & Fournier, 2010) et contribuent ainsi à l'analyse critique de toutes les étapes de la recherche qui sont continuellement négociées par tous les acteurs du projet (Landry & Gagnon, 1999 ; Wagner, 1997). Durant ces échanges, ils se retrouvent dans une culture de la proximité (Landry, Anadón, Savoie-Zajc, 1996) et enseignants et chercheurs deviennent alors complémentaires (Cole & Knowles, 1993) pour un idéal de démocratisation de la recherche (Mullen, 2000). Cette négociation continue engendre une validité démocratique aux connaissances acquises et coconstruites (Bourassa, Leclerc & Fournier, 2010).

La connaissance dans l'action (Saint-Arnaud, 1992) et les savoirs procéduraux des enseignants (Perrenoud, 2001) alimentent les moments de négociation entre enseignants et entre enseignants et chercheurs. C'est en mettant la pratique quotidienne en réflexion (Schön, 1983) que les membres du groupe se retrouvent dans une interface leur offrant la possibilité de négocier un objet de préoccupation mutuelle (Wagner, 1997).

3. Méthodologie

3.1 Description du dispositif et du contexte de la recherche

L'école dans laquelle se déroule la recherche collaborative que nous conduisons se trouve dans l'agglomération fribourgeoise (Suisse). Elle compte environ 350 élèves de la 1^{ère} à la 8^{ème} année (4 à 12 ans) et 27 enseignants (à temps plein ou partiel). Le projet a vu le jour sous l'impulsion d'un praticien-chercheur¹ qui enseigne dans cette école à temps partiel depuis plusieurs années. Nous faisons ici la description de ce dispositif et de sa genèse (figure 1).

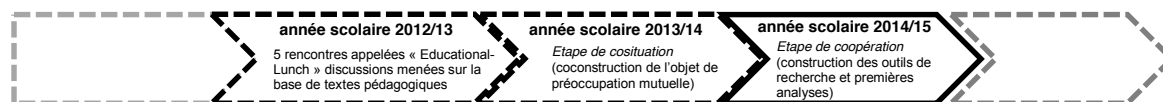


Figure 1 – Etapes du projet de recherche collaborative

3.1.1 Educational lunch, un projet informel entre collègues

Afin de rapprocher les « mondes » de la théorie et de la pratique, le praticien-chercheur a proposé aux enseignants de l'établissement de se réunir plusieurs fois durant l'année scolaire (2012/13) lors des pauses de midi. Ces moments d'échanges appelés *educational-lunch*, avaient pour but d'offrir un espace de discussion et de réflexion sur des concepts théoriques éclairés par la pratique de chacun. Les enseignants volontaires ($N = 9$) échangeaient autour de chapitres de livres proposés par le praticien-chercheur. Durant ces *educational-lunch*, plusieurs thématiques ont été abordées : la motivation scolaire, l'évaluation des compétences, les styles d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage et leur développement ainsi que le travail en projet. L'évaluation des apprentissages (formative et sommative) s'est retrouvée au centre de toutes ces thématiques.

3.1.2 Vers une démarche de type collaborative

Lors du dernier *educational lunch* en juin 2013, l'équipe a décidé de poursuivre ces rencontres durant l'année scolaire suivante. Afin d'offrir un cadre plus structuré et une démarche originale permettant de répondre aux nombreuses questions restées en suspens durant l'année précédente, les praticiens-chercheurs² ont présenté aux enseignants les principes de la recherche collaborative. Avec enthousiasme, ceux-ci ont souhaité s'inscrire dans ce type de projet. Ce cadre de travail a été proposé aux enseignants du groupe de l'*educational lunch* et à l'ensemble des enseignants de l'école. A nouveau, ceux-ci étaient libres d'y participer ou non.

Sur les 27 enseignants de l'établissement, 8 dont 5 enseignants ayant participé aux *educational lunch* l'année précédente se sont portés volontaires pour cette nouvelle forme d'expérience. Ils enseignent dans des niveaux différents, ainsi, l'ensemble des degrés de l'enseignement primaire est couvert (élèves de 4 à 12 ans). L'engagement des enseignants dans une démarche de recherche collaborative est l'un des premiers enjeux analysés dans cette contribution.

¹ Un des auteurs de cet article.

² Le deuxième coauteur de l'article, praticien-chercheur également, a rejoint l'équipe lors de cette étape.

Les deux praticiens-chercheurs partagent leur temps de travail entre l'enseignement en classe primaire et la recherche à l'université. Dans cette démarche, leur objectif est double. En effet, ils souhaitent d'une part développer de nouvelles connaissances pratiques et scientifiques coconstruites par l'ensemble des acteurs et, d'autre part, étudier cette démarche de l'intérieur. Pour cette première expérience, les attentes du groupe d'enseignants vis-à-vis des praticiens-chercheurs se situent essentiellement au niveau de leur expertise en méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation. Pour l'instant, ces attentes ne sont pas encore fixées autour d'un besoin de formation précis pour lequel un expert du domaine serait peut-être à solliciter. Selon Beauchesne, Garant et Dumoulin (2005), le chercheur n'est pas le seul expert du domaine car les enseignants le sont également. Il prend alors davantage le rôle de facilitateur pour développer une dynamique de recherche auprès de l'ensemble des acteurs du groupe.

Engagés dans cette nouvelle démarche, c'est, dès la rentrée scolaire 2013, que débute l'étape de cosituation. En se basant sur les travaux de Ross et Bruce (2012), praticiens et chercheurs ont construit une charte des règles de fonctionnement et des rôles de chacun³, et ont défini les étapes nécessaires à la coconstruction d'un nouvel objet de recherche dans ce type de démarche. Comme proposé par Veyrunes, Bertone et Durand (2003), un contrat énonçant les objectifs de la recherche et les rôles de chacun a été présenté par les chercheurs aux enseignants, afin que chacun puisse en tirer un bénéfice et y contribuer pleinement (Desgagné, 1997).

Le groupe est revenu sur les thématiques longuement abordées lors des rencontres passées afin de définir l'objet de recherche et de formation commun. Il en est ressorti le souci d'évaluer pour favoriser la régulation des apprentissages des élèves et des pratiques d'enseignement (évaluation formative), mais également d'évaluer pour faire un bilan et rendre des comptes aux parents et à l'institution scolaire des progrès accomplis par les élèves et de leurs acquis (évaluation sommative). Finalement, l'équipe a décidé de travailler sur la thématique de l'enseignement des stratégies d'apprentissages aux élèves et de l'évaluation de celles-ci. L'analyse de ce processus de négociation pour arriver à la définition de cette thématique est le deuxième enjeu présenté dans cet article.

3.1.3 Phase de coopération

Depuis la rentrée scolaire 2014/15, l'équipe est entrée dans la phase de coopération. Le travail en cours lors de la rédaction de cet article est notamment de construire un outil permettant de relever les stratégies cognitives utilisées par les élèves lors de la résolution de problèmes complexes en mathématiques, afin de réguler l'enseignement en différenciant les pratiques.

3.2 Recueil et traitement des données

Afin de documenter et d'analyser les différentes étapes de notre projet, toutes les rencontres (depuis 2012) ont été enregistrées et les participants ont répondu à un questionnaire.

D'une part, l'enregistrement des discussions menées en groupe est pour nous une procédure pertinente qui permet notamment, grâce à l'interaction entre les différents acteurs, de prendre en compte des positions distinctes et de comprendre quels sont les arguments qui les

³ Règles vis-à-vis du groupe (respect, honnêteté, se laisser du temps, accepter les avis des autres, être constructif, etc.), vis-à-vis de l'activité de recherche (respecter les tâches, participer et jouer le jeu, rester dans le sujet, etc.), vis-à-vis des acteurs de la recherche (respecter les élèves dans le cadre de la discussion, garder l'anonymat des élèves et des enseignants, etc.) et quant à la communication des résultats (aucun résultat n'est communiqué sans l'aval du groupe).

soutiennent (Baribeau, 2009). Ainsi, l'analyse des interactions nous laisse mieux comprendre comment se négocie et se développe un objet de recherche et comment le groupe oriente la discussion. Ces interactions peuvent se caractériser par la position du savoir qui est revendiquée par les enseignants et leurs connaissances du terrain ou par la complémentarité entre les chercheurs et les praticiens ainsi que de leurs rôles respectifs étant donné que ce type d'espace permet d'encourager une négociation des positions tout au long du processus (Morrisette & Desgagné, 2009).

D'autre part, nous avons opté pour la passation d'un questionnaire à tous les membres du groupe afin qu'ils puissent se positionner individuellement et personnellement sur la démarche en cours et sur leurs conceptions de la recherche. Il s'agit d'un sondage comme l'entend Van der Maren (2004) à l'ensemble du groupe qui a pour objectif de récolter rapidement des informations précises et qui ne se veut pas comme un outil pour réaliser des inférences statistiques. Cet outil est composé de 19 questions ouvertes autour de 4 axes : 1) conception de la recherche en éducation, 2) vision de la recherche en cours dans leur école, 3) choix de la thématique et 4) usages des outils de cette recherche collaborative.

Pour le traitement de nos données, nous avons choisi l'analyse de contenu pour en dégager, de manière inductive, des catégories les plus proches de nos données. Nous rejoignons Thomas (2006) lorsqu'il mentionne que cette approche offre aux chercheurs la possibilité de a) condenser les données, b) faire émerger des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories qui se dégagent des données brutes et encore, c) définir un modèle théorique à partir des catégories émergentes. Dans notre démarche où les chercheurs font partie intégrante du processus de recherche, l'analyse du contenu des données nous a permis de développer nos modèles théoriques. Comme le relève également Albarello (2007), l'analyse d'abord inter-catégorielle démontre quelles sont les dimensions qui reviennent le plus souvent. Puis, l'analyse intra-catégorielle permet de dégager un sens et une définition pour chacune des catégories.

4. Résultats

4.1 Pour quelles raisons les enseignants s'engagent-ils et restent-ils engagés dans une recherche collaborative ?

Par l'analyse de l'étape de cosituation de notre recherche collaborative, l'un des objectifs principaux de cette étude est d'identifier quelles sont les raisons qui poussent les enseignants à s'engager dans ce processus. En complémentarité, les analyses que nous avons menées ont également pour finalité d'identifier les éléments qui peuvent alimenter ou freiner leur intérêt durant ce processus. Le recueil de données et l'analyse des expériences des enseignants nous permettent d'identifier les éléments qui expliquent ces diverses réactions. Ils sont liés à la culture de l'équipe éducative de l'établissement, à certaines caractéristiques du projet et aux intérêts propres à chaque enseignant. Nous les détaillons ici.

4.1.1 Une équipe éducative imprégnée d'une culture et d'une expérience de la collaboration

L'équipe éducative de l'établissement en question partage une forte culture de collaboration. En effet, les projets en commun sont nombreux et varient depuis plusieurs années (échanges par cycle et entre les cycles, cahier des compétences commun à l'école, règles communes, projet humanitaire, etc.). Ces enseignants ont donc pour habitude de collaborer entre eux de manières diverses sur des projets fédérateurs. Deux catégories de projets guident le travail annuel de ces enseignants : certains projets de collaboration sont imposés par l'institution et nécessitent le respect de certains critères institutionnels (processus *top-down*), alors que

d'autres partent d'initiatives individuelles et volontaires propres à l'équipe enseignante (processus *bottom-up*). Partageant cette culture de collaboration depuis plusieurs années, les enseignants qui se sont engagés dans les *educational-lunch* sont des personnes qui souhaitent échanger davantage avec leurs collègues et découvrir d'autres pratiques d'enseignement.

« Je trouve intéressant d'échanger avec les autres parce que finalement, c'est quelque chose que nous ne prenons pas le temps de faire, par manque de temps, d'autres priorités ». (Aurélie_questionnaire)

« J'ai envie de voir plus large que ma classe, que mon propre fonctionnement. Je suis intéressée à échanger avec les autres ». (Tamara_questionnaire)

4.1.2 Un projet propre à l'équipe éducative

Selon les données récoltées, les enseignants se seraient principalement engagés dans ce projet de recherche car il leur est propre et leur appartient. Il n'est en effet pas imposé par leur hiérarchie mais est basé sur leur initiative individuelle. De plus, l'instigateur et le référent du projet (chercheur) est un membre de l'équipe éducative et, par conséquent, dans la situation présente, il devient un praticien-chercheur. Comme les enseignants n'ont pas de compte à rendre à l'institution et, étant donné qu'ils peuvent orienter ce projet selon leurs disponibilités, leurs intérêts et leurs besoins, ils se sentent davantage investis et motivés à participer à cette recherche collaborative.

« Comme on choisit la thématique, on est forcément intéressé ». (Sabrina_questionnaire)

« [Ce qui m'a amené à participer], c'est le fait d'être à la base de la recherche et de choisir le sujet ». (Nicole_questionnaire)

4.1.3 Des intérêts propres à chaque enseignant

Outre un aspect collectif, nous observons que l'engagement des enseignants dans le projet collaboratif dépend avant tout de leurs intérêts personnels. Deux types d'intérêt, qui sont bien souvent interdépendants, peuvent être identifiés dans leur témoignage. Premièrement, l'intérêt majeur relevé par tous les membres du groupe est celui de faire évoluer leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation et d'innover afin de mieux répondre aux besoins de leurs élèves. Deuxièmement, leur intérêt est également de mener un projet de recherche car ce processus ne leur est pas familier. Certains y voient un intérêt à intégrer une démarche nouvelle afin de répondre à des problématiques professionnelles qui les touchent spécialement et ainsi, trouver des pistes de solutions pour y répondre.

« La façon de travailler me plaît, surtout de faire le lien direct entre la pratique et la théorie ». (Sabrina_questionnaire)

« Je vais certainement déstabiliser certaines de mes idées et de mes pratiques, et ça m'intéresse ». (Aurélie_questionnaire)

La Figure 2 situe graphiquement les enseignants par rapport à deux axes. Cette représentation nous permet de mieux comprendre l'intérêt des enseignants à participer et à se maintenir à l'intérieur de ce groupe de recherche collaborative dans le long terme.

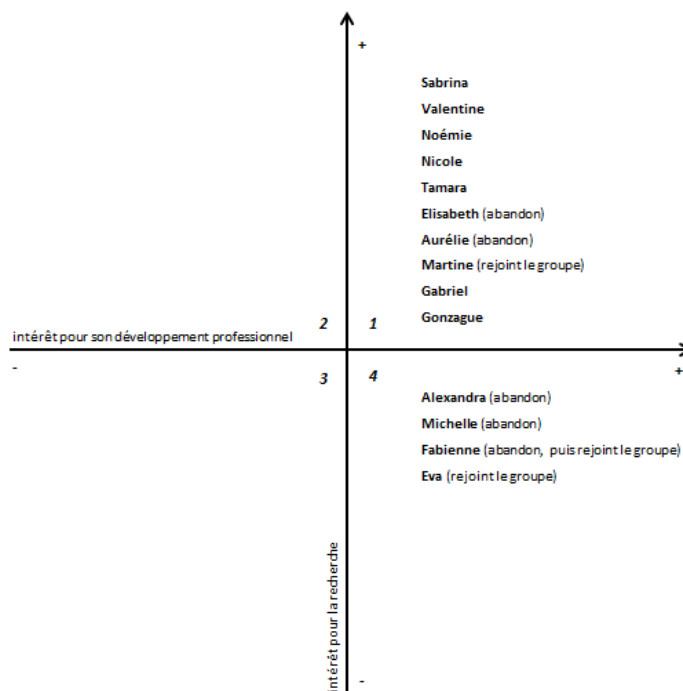


Figure 2 - Intérêts des participants à la recherche collaborative

Comme illustré par la Figure 2, les enseignants qui participent ou ont participé au groupe de recherche ont tous comme objectif de développer leurs pratiques professionnelles (quadrants 1 et 4). A cet intérêt, s'ajoute celui de participer à une démarche de recherche (quadrant 1). Néanmoins, certains ne partagent pas cette dernière finalité (quadrant 4), la plupart d'entre eux sont les enseignants ayant arrêté l'expérience lors de la phase de construction de l'objet de recherche (Alexandra, Michelle et Fabienne). Selon leurs points de vue, cette phase serait trop longue et/ou ne rapporterait pas directement assez à leurs pratiques personnelles. D'autres enseignants ont rejoint le groupe (Eva, Martine) ou ont repris leur participation (Fabienne) lorsque la recherche est arrivée dans une phase plus « pratique », c'est-à-dire à un moment où des outils d'évaluation ont été développés, par exemple. Nous constatons également qu'aucun enseignant n'a d'intérêt pour la recherche uniquement, pas même les deux chercheurs du groupe.

4.1.4 Des conditions de travail négociées et partagées

L'intérêt des enseignants ne suffit pas à expliquer leur participation. L'abandon de certains enseignants peut, par exemple, être expliqué par le manque de temps à disposition (Elisabeth, Aurélie). Toutefois, l'intérêt prolongé que montrent certains membres du groupe est expliqué par des conditions de travail qui ont été négociées et décidées par les membres eux-mêmes et facilitées par certains outils : les règles de fonctionnement et les rôles de chacun sont clairs (une charte a été rédigée), la confiance mutuelle entre les participants est bien établie, les conditions de travail sont agréables (les enseignants se retrouvent autour d'un repas durant la pause de midi), la flexibilité du groupe est assurée (les enseignants peuvent quitter ou intégrer le groupe à tout moment, un PV est pris lors de chaque réunion afin que les absents puissent être informés de l'avancement du projet ; tous les documents sont centralisés et

accessibles à tous sur une plateforme informatique), les objectifs sont définis et un échéancier permet à tous de s'organiser (un plan de route a été créé).

« *Je me sens libre de dire ce que je pense sans être jugée* ». (Aurélie_questionnaire)
« *(Je suis prête à fournir) un investissement qui me permette de me sentir impliquée dans le projet, mais pas submergée* ». (Nicole_questionnaire)

4.2 Comment l'objet de recherche et de formation se construit-il ?

Le deuxième objectif de notre analyse est de comprendre comment l'objet de recherche et de formation s'est construit et s'est négocié entre les différents membres du projet collaboratif. Cette première étape consistait à construire un objet de recherche et de formation commun. Cette phase, qui a duré plus d'une année scolaire (5 séances), a finalement débouché sur un consensus pour le choix de la thématique qui a pour sujet l'enseignement des stratégies d'apprentissage aux élèves et l'évaluation de celles-ci. L'analyse des données récoltées nous permet d'identifier les éléments qui ont amené l'équipe vers cet objet de recherche.

L'analyse des enregistrements des séances de travail laisse entrevoir quatre dimensions clés qui déterminent la construction de l'objet de la recherche. Les nombreuses discussions menées entre les membres du groupe se sont nourries d'un va-et-vient d'*exemples de la pratique*, de *besoins* de chacun soulevés en lien avec son expérience professionnelle, d'exemples et de références théoriques dans un objectif de *théorisation* de sa pratique professionnelle et le tout, bien évidemment, guidé par l'*intérêt* personnel des membres du groupe. Au terme de la phase de coconstruction, le groupe a défini un *objet de formation et de recherche*. Ces dimensions sont intégrées dans un modèle dynamique de la négociation de l'objet de recherche et de formation (Figure 3). Nous détaillons chacune d'elles, tout en les illustrant d'exemples issus du discours des enseignants.

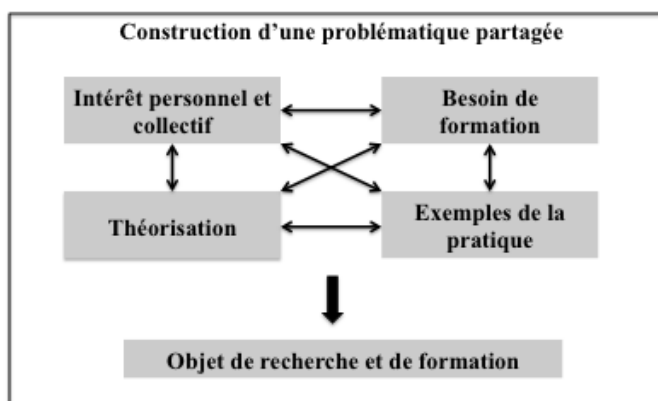


Figure 3 : Modèle dynamique des dimensions en jeu lors de la phase de coconstruction de l'objet de recherche et de formation

4.2.1 Intérêt collectif et individuel des enseignants

L'intérêt semble jouer un rôle essentiel lorsqu'il s'agit de définir l'objet de recherche et de formation. L'une des enseignantes du groupe nous dit que si « *on arrivait à lier cette recherche à ce qu'on fait dans le projet d'établissement, ça serait ça de gagné* » (Sabrina_interaction). Pour une autre enseignante du groupe, à propos de la différenciation, « [elle] choisit cette thématique, car elle [l']intéresse depuis longtemps alors qu' [elle] ne la pratique pas beaucoup » (Tamara_interaction). D'un côté, pour ces enseignants, le projet de recherche doit répondre à un intérêt collectif qui se

définit, dans ce contexte plus particulièrement, par la possibilité de relier les bénéficiaires de la recherche menée à leur projet d'établissement. D'un autre côté, elle doit répondre à un intérêt individuel qui se manifeste par le souci des enseignants à pouvoir réinvestir les acquis de la recherche menée dans leurs propres pratiques professionnelles lorsqu'ils se retrouvent ensuite dans leur classe et évaluent de manière formative les habiletés cognitives de leurs élèves et souhaitent en tirer des pistes pour réguler leur enseignement.

4.2.2 *Besoins de formation*

L'objet de recherche se construit notamment grâce aux demandes exprimées par les membres du groupe qui se définissent comme des besoins en développement professionnel, de formation. À l'instar de leurs intérêts, leurs besoins sont aussi d'ordre individuel, comme l'exprime une enseignante en partageant une inquiétude avec l'ensemble de ses collègues alors qu'elle soutient « *[qu'elle] trouve difficile de pouvoir répondre à tous les besoins des élèves* » (Noémie_interaction), ou d'ordre collectif, lorsqu'une enseignante interpelle l'ensemble du groupe « *[...] vous ne trouvez pas justement que c'est difficile dans notre métier de pouvoir toucher, au sein du même enseignement, tous les élèves* » (Tamara_interaction). Bien que cette enseignante fasse référence à une situation liée à sa propre pratique en classe, lors de la discussion menée en groupe, les autres enseignants font référence à des besoins qu'ils ont en commun.

Dans la perspective de définir un objet commun, il est nécessaire pour ces enseignants de trouver des « situations-problèmes » dans leur propre pratique pédagogique qui peuvent être partagées et vécues par l'ensemble du groupe. Ce point d'attache permet à l'ensemble du groupe de se rallier sur une thématique commune comme par exemple, dans notre groupe de recherche, la différenciation et l'évaluation lorsqu'une enseignante soulève « *[qu'on] différencie et à la fin de l'année, l'élève est mangé à la même sauce que tout le monde. Si on pousse notre raisonnement jusqu'au bout, on devrait pouvoir différencier nos évaluations, leur laisser des outils, leur donner une aide [...] Mais après, je trouve que c'est le tromper [...] C'est une pédagogie paradoxale* » (Noémie_interaction). Cette intervention a permis au groupe de revenir sur les pratiques de différenciation et de discuter de la place de l'évaluation formative comme outil de régulation des pratiques d'enseignement. En effet, pour Noémie, la perception de l'évaluation est essentiellement certificative d'où la contradiction qu'elle relève. Néanmoins, cette intervention a permis au groupe de soulever un besoin de formation en matière de différenciation et du rôle des pratiques évaluatrices et formatrices dans la régulation de l'enseignement.

4.2.3 *Pratiques d'enseignement (et de recherche)*

Dans cette forme de collaboration, les besoins émergent des pratiques que les enseignants ont acceptées de présenter et de discuter avec l'ensemble du groupe. Ces besoins sont régulièrement illustrés par des exemples concrets que les enseignants reprennent de leur expérience professionnelle pour les justifier et les illustrer. Pour répondre à Noémie (verbatim ci-dessus), Valentine explique comment elle résout la tension entre évaluation et différenciation : « *Bon, il y a aussi la différenciation que tu fais tout le long de l'année avant et après des petits tests dans le but de les aider à atteindre l'objectif que tu as envie avant l'évaluation* » (interaction).

Un autre exemple, l'une des enseignantes nous dit s'inspirer de « *l'exemple de ce matin [...] après bien deux semaines, le petit Jonas n'arrive toujours pas à sortir un critère du récit* » (Noémie_interaction). D'autres illustrations découlant immédiatement de la pratique sont présentées et apportent indirectement des pistes qui permettent au groupe de s'orienter vers l'objet de recherche commun. En guise d'exemple, un autre membre du groupe dit « *repasser systématiquement à côté de Tiago pour lui demander de [lui] expliquer comment il va faire* » (Tamara_interaction). Puis, les échanges menés autour de cette expérience ont permis de pointer un besoin commun en

formation et de faire émerger un intérêt partagé pour problématiser un objet de recherche commun.

4.2.4 *Apports théoriques*

Les intérêts et les besoins des enseignants se construisent autour d'expériences pratiques personnelles et collectives auxquelles ils donnent sens grâce à des pistes *théoriques* faisant directement référence à leur vécu personnel et de formation qui viennent éclairer les échanges entre eux. De temps à autre, ces pistes théoriques sont considérées comme des règles difficiles à atteindre, voire en contradiction ou en tension avec la réalité du terrain. Ce rapport entre une expérience vécue et un concept théorique permet au groupe de problématiser un objet commun, partagé et porteur de sens pour cette équipe de recherche collaborative : cette équipe souhaite répondre à des questions qui semblent être partagées par l'ensemble du groupe.

« [...] *en plus, la différenciation devient partie intégrante de l'enseignement* ». (Tamara_interaction)

« *Je suis d'accord avec toi, mais où est la possibilité à différencier ? C'est quand même un idéal que l'on a. On a tous eu à la HEP. On a été baigné dans la différenciation* ». (Noémie_interaction)

« [...] *ce que j'aurais besoin, on en avait déjà longuement discuté la dernière fois sur cette différenciation, c'est de mieux comprendre comment mes élèves apprennent et ça déjà dès l'école enfantine* ». (Sabrina_interaction)

4.2.5 *L'objet de recherche et de formation*

Les données présentées illustrent le processus de problématisation autour des pratiques différenciatrices des stratégies d'apprentissage et d'évaluation dans un but de réguler l'enseignement. Durant toute cette phase de *coconstruction d'une problématique partagée*, chaque acteur a pu présenter ses intérêts et ses besoins en puisant des exemples soit dans sa pratique quotidienne, soit durant sa formation initiale ou continue.

La formulation de l'objet de recherche et de formation s'est faite entre autre par l'intervention du chercheur qui, dans un premier temps, a résumé les différents échanges menés lors des *educational-lunch*, puis, dans un deuxième temps, a proposé un objet de recherche plus général sur l'enseignement des stratégies d'apprentissage, l'évaluation comme outil de régulation des pratiques enseignantes et d'observation afin d'apporter des pistes de différenciation des stratégies d'apprentissage. En effet, l'enseignement des stratégies d'apprentissage est une thématique actuellement abordée avec l'ensemble des enseignants de l'école. Il nous semblait donc important de l'intégrer dans la recherche collaborative afin de donner du sens au travail mené par ce groupe. Puis, la tension récurrente entre la différenciation et l'évaluation (formative ou sommative) est une préoccupation partagée par l'ensemble de ce groupe de recherche collaborative. C'est pourquoi notre proposition a été rapidement acceptée par l'ensemble des enseignants. Pour répondre à des impératifs de temps, mais également pour répondre aux besoins de la recherche, les enseignants ont chargé les chercheurs de définir des objectifs spécifiques de recherche et de planifier un échéancier des tâches pour l'année scolaire suivante.

5. Conclusion

Dans toute recherche collaborative, l'étape de cosituation est déterminante. Elle est le moment où se construit une équipe rassemblant chercheurs et praticiens autour d'un objet commun de recherche et de formation (Desgagné et al., 2001). C'est dans les prémices d'une telle démarche que se négocient le rôle et les attentes de chaque acteur, propres à chaque communauté de pratique. La phase de cosituation d'une recherche collaborative comporte ainsi des enjeux qu'il est nécessaire d'analyser. Notre travail tente de contribuer à ce questionnement.

Dans le projet de recherche collaborative dont il a été question et auquel nous contribuons en tant que praticiens-chercheurs, l'étape de cosituation s'est d'abord déroulée sur une période moins formelle d'une année scolaire durant laquelle l'équipe a discuté autour de textes (*educational-lunch*). Puis dans un deuxième temps, durant l'année scolaire suivante, l'équipe a choisi d'entrer dans une démarche de recherche collaborative dans le but de définir un objet de recherche et de formation. Le choix de l'objet (l'enseignement des stratégies d'apprentissage aux élèves et l'évaluation de celles-ci) a d'un côté pris du temps, mais de l'autre, il a pu finalement faire consensus auprès de chaque membre du groupe. L'analyse de cette période a permis d'identifier plusieurs raisons qui expliquent l'engagement des enseignants dans un groupe de recherche collaborative et comment, ensemble, enseignants et chercheurs, ont défini un objet de préoccupation mutuelle.

Notre analyse a permis de mettre en lumière des éléments qui expliquent l'engagement des enseignants dans une démarche collaborative. Ils sont liés aux caractéristiques de l'équipe éducative de l'établissement, qui est marquée par une forte culture des projets de collaboration depuis de nombreuses années. Toutefois, la participation des praticiens s'explique davantage par leur intérêt à entrer dans une démarche qui leur est propre et non dans une démarche qui leur est imposée, d'où l'intérêt de la recherche collaborative (Bednarz et al., 2001). Dans les prémices de ce projet collaboratif, ce sont d'ailleurs les enseignants qui ont sollicité la participation des chercheurs et non l'inverse. Leurs intérêts d'entrer dans une telle démarche étaient avant tout de développer leurs compétences d'enseignement et d'évaluation pour en faire bénéficier leurs élèves. Les motivations des enseignants étaient celles de praticiens réflexifs (Desgagné et al., 2001). Leur envie était d'emprunter une démarche qui se veut originale (enseignant-chercheur) et « sur-mesure » à leur culture d'établissement. Pour mener à bien leurs objectifs, ces enseignants avaient besoin de l'expertise méthodologique des chercheurs (recherche de littérature, recueil et analyse de données, etc.). Un « échange de services » était nécessaire (Desgagné et al., 2001). Par la suite, l'engagement prolongé des enseignants dans le projet tient au fait que leurs intérêts ont été respectés, mais également que les conditions de travail étaient négociées et qu'elles sont continuellement redéfinies lorsque de nouvelles personnes intègrent l'équipe. Les outils mis en place (procès-verbaux, correspondances, dossier partagé à distance, ...) facilitent cette flexibilité (Ross & Bruce, 2012 ; Veyrunes et al., 2003). Toutefois, les enseignants qui recherchaient uniquement à développer des pratiques professionnelles ont quitté le groupe car cette démarche leur paraissait trop fastidieuse. Ils attendaient des réponses plus directes à leurs questionnements, des prescriptions et des outils tels qu'ils peuvent les recevoir dans le cadre de formations continues traditionnellement proposées.

Le processus de négociation d'un objet de préoccupation mutuelle, lorsqu'une équipe travaille dans une démarche de recherche collaborative, est complexe et peut prendre un certain temps. Ce processus fait appel à différentes dimensions que nous avons illustrées à l'aide des données recueillies auprès des enseignants de manière individuelle (par un

questionnaire) ou collective (en enregistrant les discussions du groupe). L'analyse de notre projet collaboratif démontre que le choix de l'objet de préoccupation mutuelle (l'enseignement des stratégies d'apprentissage aux élèves et l'évaluation de celles-ci) est principalement issu des besoins et des intérêts des enseignants, comme dans d'autres projets collaboratifs (Desgagné et al., 2001). Ceux-ci sont d'ordre individuel directement rattachés à l'expérience de l'enseignant ou collectif lorsqu'ils sont partagés par l'ensemble du groupe. Dans le projet analysé, les praticiens-chercheurs n'ont pas imposé de thématique, mais ont guidé les praticiens grâce à leurs compétences méthodologiques. Ils ont pu aider les enseignants à mettre leur pratique en réflexion (Schön, 1983) en leur proposant notamment de la littérature sur des concepts théoriques répondant à leurs préoccupations du moment et en lien direct avec leur projet d'établissement. Les compétences des enseignants et des chercheurs sont alors complémentaires (Cole & Knowles, 1993) dans un « échange de services » entre communautés (Desgagné et al., 2001). La collaboration prend ici une forme de coapprentissage (Wagner, 1997). En effet, aucun acteur n'est au départ « expert » de l'objet choisi, mais chacun espère en tirer un apprentissage. Ne pas imposer de thématique précise a permis de tenir compte de l'hétérogénéité du groupe d'enseignants et de ses besoins (Ross & Bruce, 2012), mais un guidage de la part des chercheurs était nécessaire à un moment donné afin que la phase de cosituation puisse aboutir au choix d'un objet de préoccupation mutuelle accepté démocratiquement par tous les acteurs (Bourassa, Leclerc & Fournier, 2010).

L'intention de cette contribution était de comprendre les prémices d'une recherche collaborative. Notre analyse de deux enjeux majeurs de la phase de cosituation (l'engagement des enseignants dans une démarche collaborative et la négociation d'un objet de préoccupation mutuelle) démontre que la prise en compte des intérêts de chaque membre du groupe est un élément central dans cette étape. Il l'est d'ailleurs tout au long du processus collaboratif (Landry & Gagnon, 1999 ; Morissette & Desgagné, 2009). Ce constat vient confirmer et illustrer certains résultats similaires (Desgagné et al., 2001) :

L'essentiel réside, au fond, dans la capacité des acteurs à garder dans leur horizon collaboratif cet équilibre à préserver entre la perspective de perfectionnement et celle d'investigation, de même que cette perméabilité à maintenir entre ces deux perspectives, pour chacun des acteurs engagés dans la démarche. (p. 55)

Dans le cadre de cette recherche collaborative, l'engagement des enseignants dans le projet et le choix de l'objet de préoccupation mutuelle sont prioritairement le fruit des intérêts des enseignants. Rien n'a été imposé par les chercheurs, ils ont simplement guidé les enseignants vers une démarche collaborative et ont encadré la définition de l'objet. Ainsi, ils ont assuré aux praticiens un réel statut d'acteur, dans le souhait d'une démarche « participative ». Les chercheurs ont donc, dans cette phase, privilégié un rôle de « formateur » plus que de « chercheur ». Toutefois, ce second mandat ne devrait pas être négligé, sous peine de causer l'essoufflement du projet en rendant impossible un « éclairage réciproque » des deux communautés (Morissette & Desgagné, 2009 ; Morissette, Mottier Lopez & Tessaro, 2012). Ceci s'explique certainement par le fait que les chercheurs, étant également praticiens, s'intéressent tout particulièrement à l'aspect pratique du projet. Toutefois, l'expérience menée risque de devenir superficielle si elle n'apporte pas de nouvelles connaissances scientifiques (Veyrunes, Bertone et Durand, 2003). Par conséquent, le défi des chercheurs dans les prochaines étapes de coopération et de coproduction (Desgagné et al., 2001) sera de maintenir l'équilibre entre les intérêts individuels et collectifs amorcés durant l'étape de cosituation, sans négliger l'aspect de recherche (Desgagné, 1997).

Notre objectif, dans la suite du projet, est de permettre le développement des pratiques des enseignants engagés, mais aussi de contribuer au développement des savoirs scientifiques liés à la régulation des apprentissages et de l'enseignement (Allal & Mottier Lopez, 2005). Pour ce faire, l'équipe est, au moment de l'écriture de cette contribution, entrée dans la phase de coopération. Enseignants et chercheurs-praticiens développent actuellement des outils afin d'identifier les différentes stratégies d'apprentissages des élèves et afin de relever les différents types de feedback formulés par les enseignants en classe. Dans la phase de coproduction, l'analyse de ces données par les chercheurs et leur interprétation par l'ensemble du groupe auront notamment pour but de revenir sur le rôle de l'évaluation formative dans la régulation des pratiques des enseignants et de l'apprentissage des élèves, tout en développant des outils pratiques directement utiles aux enseignants.

6. Références

- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. In Organisation de coopération et de développement économique (Ed.). *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265-290). Paris : OCDE.
- Albarello, L. (2007). *Apprendre à chercher: l'acteur social et la recherche scientifique* (3e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Beauchesne, A., Garant, C., & Dumoulin, M. J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 377-395.
- Bednarz, N., Desgagné, S., Diallo, P., & Poirier, L. (2001). L'approche collaborative de recherche : une illustration en didactique des mathématiques. In P. Jonnaert & S. Laurin (Éd.), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain* (pp. 177-207). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 9-25). London: Sage.
- Bourassa, B., Leclerc, C., & Fournier, G. (2010). Une recherche collaborative en contexte d'entreprise d'insertion: de l'idéal au possible. *Recherches qualitatives*, 29(1), 140-164.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1993). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American educational research journal*, 30(3), 473-495.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Landry, C., & Gagnon, B. (1999). Les notions de partenariat et de collaboration induisent-elles un nouveau mode de recherche entre l'université et le milieu? *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), 163-188.
- Landry, C., Anadon, M., & Savoie-Zajc, L. (1996). Du discours politique à celui des acteurs. Le partenariat en éducation, une notion en construction. *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 9-28.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative Research: Working With, Not Working On... *Educational Leadership*, 43(5), 29-32.
- Morrisette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-27.

- Morrisette, J., & Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative: une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144. [En ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28%28%29/morrisette%2828%292.pdf
- 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 et G. Figari (Ed.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 27-43). Bruxelles: De Boeck.
- Mottier Lopez, L., Borloz, S., Grimm, K., Gros, B., Herbert, C., Methenitis, J., Payot, C., Pot, M., Schneuwly, J.-L., & Zbinden, S. (2010). Les interactions de la régulation entre l'enseignant et ses élèves, expérience d'une recherche collaborative. In L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin & O. Albanese (Ed.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (pp. 33-50). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mullen, C. A. (2000). Constructing co-mentoring partnerships: Walkways we must travel. *Theory into practice*, 39(1), 4-11.
- Perrenoud, P. (2001). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, (pp. 181-208). Bruxelles : De Boeck.
- Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2012). Evaluating the impact of collaborative action research on teachers: a quantitative approach. *Teacher Development*, 16(4), 537-561.
- Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Presses de l'université de Montréal.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Vol. 5126). Basic books.
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Veyrunes, Ph., Bertone, S., & Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche-formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants. *Savoirs*, 2(2), 51-70.
- Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. *Educational researcher*, 26(7), 13-22.