

Evaluer

Journal international de Recherche
en Education et Formation

Evaluer

Journal international de recherche en éducation et formation

Rédacteur en chef

Marc Demeuse – Université de Mons – Belgique (redacteur@e-jiref.education)

Rédactrice en chef adjointe

Annick Fagnant – Université de Liège – Belgique

Comité de rédaction

Réginald Burton – Université du Luxembourg – Luxembourg

Pascal Detroz - Université de Liège - Belgique

Pierre-François Coen - HEP Fribourg - Suisse

Rémy Goasdoué - Université Paris-Descartes - France

Marc Vantourout - Université Paris-Descartes - France

Nathalie Younes - Université Blaise Pascal, France.

Relecture

Monique Jehin

Secrétariat

Anne Sénécal – Université de Mons - Belgique

Sommaire

Editorial

Annick FAGNANT

Recherches collaboratives et évaluation : quand chercheurs et praticiens élaborent des objets d'attention communs autour de l'évaluation..... 5

Dossier thématique :

Joëlle MORRISSETTE & Walther TESSARO

Apports des recherches collaboratives sur le développement professionnel des enseignants et des formateurs en matière d'évaluation 9

Isabelle NIZET & Julie Lyne LEROUX

La construction de savoirs conceptuels en évaluation : enjeux pour un développement professionnel en contexte de formation continue 15

Joëlle MORRISSETTE & Ben DIEDHIOU

Tensions au cœur d'une certaine conception de l'accompagnement au développement professionnel en matière d'évaluation formative 31

Walther TESSARO

Les épreuves externes comme soutien au développement professionnel des enseignants dans leurs pratiques d'évaluation certificative : les apports d'une recherche collaborative 49

Gonzague YERLY & Gabriel KAPPELER

Les prémices d'une recherche collaborative : analyse de deux enjeux majeurs de la phase de cosituation 67

Sylvie C. CARTIER, Julie ARSENEAULT, Éliane MOURAD, Thaïs GUERTIN-BARIL & Manal RAOUI

Recherche-action sur l'évaluation formative de l'apprentissage par la lecture : collaboration entre coordonnateurs pédagogiques et chercheur..... 85

Catherine VAN NIEUWENHOVEN & Stéphane COLOGNESI

Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage..... 103

Historique du réseau RCPE..... 123

Hommage à Jean Cardinet

Marc DEMEUSE

Hommage à Jean CARDINET 125

Dany LAVEAULT

Mesure sans démesure : la contribution de Jean Cardinet aux méthodologies de la mesure
et de l'évaluation en éducation..... 129

Liste des publications de Jean Cardinet..... 139

Editorial

Recherches collaboratives et évaluation : quand chercheurs et praticiens élaborent des objets d'attention communs autour de l'évaluation

Annick FAGNANT

Université de Liège (ULG), Département Education et formation, Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation

Contact : afagnant@ulg.ac.be

Rédactrice en chef adjointe

Pour citer cet article : Fagnant, A. (2015). Editorial. Recherches collaboratives et évaluation : quand chercheurs et praticiens élaborent des objets d'attention commun autour de l'évaluation. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), pp. 5-7.

1. Recherches collaboratives et évaluation

Le deuxième numéro de e-JIREF est dévolu aux « *recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives* », pour reprendre l'intitulé du réseau thématique de l'Admée-Europe à l'origine de cette contribution.

Coordonné par Joëlle Morissette (Université de Montréal) et Walther Tessaro (Université de Genève), ce numéro thématique constitue un reflet des préoccupations de l'association et de la revue. S'il n'est sans doute pas utile de rappeler que les questions d'évaluation en éducation et en formation sont au cœur même de l'Admée et d'e-JIREF, les recherches collaboratives trouvent également écho dans une association qui réunit notamment des chercheurs, des enseignants et des formateurs. Les appartenances institutionnelles des auteurs et les contextes dans lesquels les recherches se sont déroulées reflètent à la fois une portée internationale et une diversité des contextes investigués.

La diversité des contextes dans lesquels se sont effectués les différents travaux est à souligner tant ces contextes affectent les recherches collaboratives et en constituent d'ailleurs un élément central. En effet, « pour les tenants de la recherche collaborative, la construction de connaissances liées à une pratique professionnelle donnée ne se fait pas sans considération du contexte réel où cette pratique est actualisée, sachant que les composantes de ce contexte, en termes des contraintes et des ressources que présentent les situations de pratique, contribuent à sa structuration » (Desgagné, 1997, p. 373).

Un autre élément central qui transparait dans les recherches collaboratives se résume par l'adage « faire de la recherche 'avec' plutôt que 'sur' les praticiens » qui témoigne d'une volonté de renouveler le rapport établi entre chercheurs et praticiens. « À l'enseignant considéré comme un objet d'investigation et 'sur' la pratique de qui on pose un regard distant et évaluatif, on oppose ici un enseignant considéré comme un partenaire de l'investigation, 'avec' qui on pose un regard complice et réflexif sur la pratique » (Desgagné, Bednarz, Lubuis, Poirier & Couture, 2001).

Faire de la recherche *avec* les praticiens nécessite d'établir « une certaine dialectique entre les préoccupations du monde de la recherche et celles du monde de la pratique » (Desgagné & Bednarz, 2005). Dans le présent numéro thématique, c'est « naturellement » autour de questions d'évaluation que cette dialectique s'est établie.

« Naturellement » ? S'agirait-il là d'un sujet de préoccupation premier des praticiens ou d'un objet de négociation « logiquement » amené par les chercheurs intéressés par ces questions ? Tout dépend sans doute des contextes dans lesquels les recherches collaboratives ont été menées...

Mais comment chercheurs et praticiens ont-ils collaboré dans ces différents contextes et autour de quels objets d'évaluation ?

Peut-on, au travers des différentes contributions, cerner des « manières de faire » de la recherche collaborative qui sont « partagées », y déceler des « manières de faire admises » voire repérer des « manières de faire contestées » pour reprendre la typologie établie par Morissette (2001) qui s'intéressait aux « manières de faire l'évaluation formative des apprentissages » ?

Dans le même ordre d'idées, peut-on percevoir « une culture partagée de l'évaluation » au travers des différentes contributions ? Dans une perspective « d'anthropologie située », Mottier Lopez, Tessaro, Dechamboux et Morales Villabona (2012) emploient ces termes pour désigner « les normes, les pratiques, les langages, les outils d'évaluation partagés par un groupe social donné, dans ses dimensions pré-existantes et co-construites » (p. 4). Dans les différentes recherches collaboratives présentées dans ce numéro, chercheurs et praticiens sont-ils parvenus à définir cette « culture partagée de l'évaluation » et est-ce d'ailleurs indispensable pour réellement collaborer ?

Nous laisserons au lecteur le soin de s'interroger sur ces questions en découvrant les articles constitutifs de ce numéro, ce que d'aucuns pourront sans doute « admettre » et d'autres « contester »...

2. La structure de ce numéro

Pour débiter ce deuxième volume de e-JIREF, Joëlle Morissette et Walther Tessaro (rédacteurs invités et coordonnateurs de ce numéro thématique) nous proposent un texte de cadrage intitulé « *Apports des recherches collaboratives sur le développement professionnel des enseignants et des formateurs en matière d'évaluation* ». Après un bref historique des recherches collaboratives, ils montrent le caractère original du présent numéro thématique, centré sur le volet de « développement professionnel » des praticiens davantage que sur le volet « recherche » des démarches collaboratives. Ils nous donnent ensuite un aperçu des six contributions qui alimentent le volet thématique de ce numéro qui constitue la première production scientifique du réseau RCPE dont l'origine et les fondements sont rappelés dans une note finale.

Contrairement au plan général prévu initialement, alors que nous nous préparions à mettre ce second numéro en ligne, l'annonce du décès de Jean Cardinet nous a amené à consacrer la partie « Varia » à un hommage à ce collègue dont les travaux ont marqué le champ de l'évaluation en éducation depuis de nombreuses décennies.

3. Références

- 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.
- Morissette, J. (2011). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. *Recherches qualitatives*, 30(1), 10-32.
- Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L. & Morales Villabona, F. (2012). La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Questions vives*, 18, 159-175.

Introduction

Apports des recherches collaboratives sur le développement professionnel des enseignants et des formateurs en matière d'évaluation

Joëlle Morrissette

Université de Montréal

joelle.morrissette@umontreal.ca

Walther Tessaro

Université de Genève

Walther.Tessaro@unige.ch

Coordonneurs du numéro pour le réseau RCPE

Pour citer cet article : Morrissette, J. & Tessaro, W. (2015). Apports des recherches collaboratives sur le développement professionnel des enseignants et des formateurs en matière d'évaluation. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), pp. 9-14.

Dans les années 1940, Kurt Lewin est l'un des premiers chercheurs à avoir délaissé la recherche en laboratoire pour la pratiquer « en plein air », travaillant avec les acteurs concernés par ses objets à leurs problèmes concrets. Cependant, comme le relève Savoie-Zajc (2001), ses travaux et ceux qui se sont inscrits à sa suite, rapidement étendus à plusieurs champs de recherche, ont été fortement marqués par le positivisme de l'époque : les acteurs de terrain étaient encouragés à faire des recherches sur leurs propres pratiques, selon une série de procédures à appliquer et le chercheur, guidant le processus, s'intéressait à mesurer les effets de cette démarche. Dans ce contexte, les milieux de pratique étaient réduits à des lieux d'application des théories et les acteurs de terrain étaient considérés comme des exécutants.

Dans les années 1960, s'est développée en particulier en Amérique latine une préoccupation d'émancipation critique, à la fois personnelle et collective, en raison d'un contexte sociopolitique marqué par des luttes populaires et des mouvements sociaux. Un courant de recherche participatif visant le changement des organisations a ainsi vu le jour, les pratiques étant étudiées en considération avec le contexte dans lequel elles s'inscrivaient. Dans ce cadre, les chercheurs se sont engagés auprès de groupes pour soutenir l'analyse de leurs pratiques

et, du même souffle, la réflexion critique à propos des organisations auxquelles ils appartenaient (Anadón, 2007).

Dans le monde anglo-saxon, au début des années 1980, un ensemble de perspectives théoriques et de regards critiques par rapport aux modes de production des savoirs scientifiques ont donné une nouvelle impulsion à la collaboration entre chercheurs et acteurs de terrain. Pensons notamment à la redécouverte de la philosophie de l'expérience de John Dewey, dont l'hypothèse principale de considérer celle-ci comme source d'apprentissage a servi d'assise à de nombreux travaux, dont ceux de Schön (1983). Son modèle d'acteur renvoie à un professionnel dont la réflexion sur sa pratique fournit des connaissances sur l'action, lesquelles peuvent aboutir à une modification de l'action en retour. En concomitance avec ces perspectives théoriques, les limites du paradigme de recherche dominant ont été mieux cernées. Force est d'admettre que le modèle de la rationalité technique, qui réserve aux praticiens des solutions toutes faites à appliquer à des problèmes, sans égard aux phénomènes singuliers et complexes qui caractérisent leur contexte d'action, a cantonné la relation théorie / pratique dans un cul-de-sac. De fait, il conduit les acteurs de terrain à rejeter la pertinence possible de la théorie pour l'action elle-même, et le chercheur à craindre la confrontation de ses idées avec ce que fait apparaître l'action des acteurs de terrain et qui n'est pas pris en compte dans la vision théorique qu'il défend (Bourgeault, 1999).

Ainsi, l'idée de faire de la recherche « avec » les acteurs de terrain (Lieberman, 1986) a fait son chemin et, depuis quelques décennies, les modèles de recherches collaboratives se sont multipliés, plus récemment en Europe, notamment à partir d'initiatives de chercheurs impliqués dans des formations professionnalisantes comme c'est le cas en éducation. S'ils s'appuient sur des référents théoriques et des dispositifs variés, ils sont fédérés par une certaine vision ascendante de la recherche, explorant des façons potentiellement fécondes de mettre en interaction théorie et pratique, plaçant les outils conceptuels au service de la réflexion sur l'action et déployant globalement une démarche de recherche formelle, susceptible de servir également le développement professionnel des participants.

Jusqu'à présent, différents *Handbooks* ont été publiés (p. ex. Reason & Bradbury, 2008), de même qu'un corpus important de textes, notamment dans un effort de conceptualisation des démarches collaboratives autour de deux visées distinctes. Au regard d'une visée de changements des pratiques, différents modèles impliquant une spirale de cycles de planification, d'action, d'observation et de réflexion ont été formalisés. Dans cette veine, les modèles de Stringer (1996), McNiff (1988) ou Robertson (2006) sont bien connus. Au regard d'une visée d'explicitation du savoir de la pratique, une diversité de conceptualisations ont été proposées, dont celle de Desgagné (2007) autour de trois phases (cosituation, coconstruction et coproduction) et de Morrisette (2011) autour des trois zones de coconstruction de savoirs (zone partagée, zone admise et zone contestée). Des publications ont également renseigné sur l'évolution du contrat collaboratif qui agit comme un régulateur de la démarche, marquée par certaines difficultés liées à la médiation nécessaire entre deux cultures de travail : celle du monde de la recherche et celle du monde de la pratique professionnelle (Bourassa, Leclerc & Fournier, 2010; Descamps-Bednarz, Desgagné, Maheux, & Savoie-Zajc, 2012). D'autres ont examiné les activités réflexives d'explicitation et de distanciation critique de la pratique professionnelle en tant qu'espace de coconstruction de savoirs dans la double logique du développement professionnel et de la recherche (Morrisette, 2012; Vinatier, 2010). Enfin, certaines propositions ont éclairé les façons par lesquelles se coconstruisent des savoirs négociés entre les communautés professionnelle et scientifique, examinant les rapports entre enseignants et chercheurs dans des manières de collaborer qui tiennent compte des enjeux et intérêts des uns et des autres (Desgagné &

Bednarz 2005 ; Ducharme, Leblanc, Bourassa & Chevalier, 2007 ; Kahn, Hersant & Orange Ravachol, 2010 ; Morrissette & Desgagné, 2009 ; Morrissette, Mottier Lopez & Tessaro, 2012).

Plusieurs de ces travaux ont surtout porté sur le volet recherche des démarches collaboratives. Dans la voie tracée par Savoie-Zajc et Descamps-Bednarz (2007), pour sa première publication scientifique formelle, le réseau « Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives » (RCPE, ADMEE-Europe; voir historique à la fin de ce numéro, p. 123) vise à mieux documenter leurs apports pour le développement professionnel de différents acteurs, selon l'offre particulière de collaboration proposée par des chercheurs qui partagent, avec eux, le même objet de préoccupation. À cette fin, différentes pistes de questionnement ont nourri la réflexion collective qui sert de trame à ce numéro thématique : En quoi les activités de coconstruction de savoirs constituent-elles des occasions de développement professionnel pour des enseignants qui souhaitent réfléchir à leurs pratiques évaluatives (e.g. Mottier Lopez, Tessaro, Dechamboux & Morales Villabona, 2012)? Quelle est la part de la contribution des enseignants à leur formation continue et comment évolue-t-elle en cours de démarche ? Comment leurs propres préoccupations affectent-elles l'objet de recherche / formation? Comment les enseignants se l'approprient-ils en regard de leur besoin de développement professionnel? Quels processus de médiation le chercheur met-il en place dans une offre de complémentarité des expertises pour mobiliser des enseignants dans une perspective émancipatrice ? Comment négocie-t-il la tension entre une approche plus normative des pratiques évaluatives, en relation avec sa connaissance de la recherche, et une approche plus compréhensive, sensible aux contingences de leur mise en œuvre en classe ?

1. À propos des textes...

Au-delà de la description de recherches collaboratives (forme, types d'acteurs, contexte, outils conceptuels et pratiques, temporalité) et des activités réflexives visant le développement professionnel, les différents textes proposent une analyse des contributions des deux communautés concernées dans un processus de formation du développement de relations dialectiques et constructives entre praticiens et chercheurs-formateurs. Ils participent ainsi à un effort de formalisation – voire de modélisation – de la collaboration dans une optique de développement professionnel qui implique ces deux communautés de pratique.

Plus spécifiquement, ce numéro présente six textes qui ont pris en charge sous différents angles la question des apports des recherches collaboratives à propos du développement professionnel. Les deux premiers textes se penchent sur l'évolution de la dynamique d'engagement du chercheur et des participants, plus précisément sur les façons par lesquelles se négocient les difficultés qui émergent en cours de démarche et des médiations mises en place pour les atténuer. Ainsi, à partir de deux projets de recherche et d'action orientés vers la production de matériels de formation en évaluation de compétences, créés par des partenaires du milieu scolaire, préuniversitaire et universitaire, **Nizet et Leroux** examinent comment les participants se sont positivement influencés pour soutenir les apprentissages professionnels, au regard des exigences d'appropriation de nouveaux savoirs de référence, de communication de ces savoirs et de négociation de leur mise en œuvre potentielle dans le cadre des situations professionnelles. Le deuxième texte, celui de **Morrissette et Diédhiou**, mise sur des points de convergence entre deux recherches collaboratives ayant porté sur les manières de faire l'évaluation formative d'enseignants pour examiner les dynamiques d'ajustement entre chercheurs et praticiens, sous l'angle particulier des tensions inhérentes

au volet d'accompagnement au développement professionnel. Un troisième texte s'intéresse aux formes que peuvent prendre les contributions des enseignants et du chercheur dans des finalités respectives de développement professionnel et de recherche : **Tessaro** se penche sur l'usage d'épreuves externes dans des activités réflexives proposées à des enseignants en vue d'améliorer la qualité de leurs pratiques d'évaluation certificative. Un quatrième texte relate l'expérience d'une recherche / formation à partir de l'arrimage entre les intérêts, les enjeux et les logiques de ces deux communautés : comment leurs préoccupations respectives travaillent-elles l'objet (l'évaluation des stratégies d'apprentissage des élèves) au départ de la démarche collaborative ? Comment s'entendre sur des modes de dire et de faire ? questionnent **Yerly et Kappeler**. Le cinquième texte, celui de **Cartier et de ses collègues**, s'attarde aux actions de collaboration entre des coordonnateurs pédagogiques et une chercheuse du Québec. Ces actions visaient à assurer la planification et l'animation de rencontres collectives de développement professionnel de conseillers pédagogiques et d'enseignants ayant à s'approprier des pratiques d'évaluation formative à mettre en œuvre dans le cadre d'un processus d'apprentissage par la lecture (APL). Leurs contributions respectives sont étudiées pour mettre en relief certains facteurs de la collaboration ayant pu favoriser ou entraver cette appropriation. Enfin, dans le cadre d'une recherche collaborative, **Van Nieuwenhoven et Colognesi** ont travaillé avec des maîtres de stages à mieux comprendre leurs rôles spécifiques et à identifier leurs besoins de formation. La réflexion qu'ils nous proposent porte plus spécifiquement sur leur tâche d'évaluation des futurs enseignants de Belgique francophone. À partir d'une modélisation des différents constituants de cette recherche, ils examinent de manière critique les effets du dispositif sur le développement professionnel des maîtres de stages.

Si ces questions ont parfois été abordées dans le cadre d'événements organisés par le réseau RCPE, elles le sont, pour la première fois, approfondies ici dans ce numéro thématique qui propose une réflexion sur les possibilités de rencontres fécondes entre deux communautés ayant pour projet commun la production de savoirs « vraisemblables » (Dubet, 1994) sur les pratiques évaluatives. En ce sens, ce numéro thématique vient nourrir conceptuellement l'idée même de collaboration impliquant des membres de deux univers de significations dont la responsabilité mutuelle peut être renforcée par une dynamique d'interdépendance positive. Comme les différents textes le montrent bien, cette fécondité est conditionnelle à la reconnaissance de la compétence des participants, conçue au sens de Giddens (1987), c'est-à-dire de leur capacité à réfléchir sur leur action et à agir suivant la compréhension qu'ils ont des circonstances de leur action. En d'autres mots, si les partenariats en recherche/formation peuvent s'établir selon des intensités différentes de collaboration, ils ont tous en commun le fait de privilégier le point de vue des principaux concernés pour comprendre leurs pratiques [évaluatives] dans toute leur complexité, notamment en raison de leur inscription sociale.

2. Références

- Anadón, M. (dir.) (2007). *La recherche participative: multiples regards*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche "avec" et plutôt que "sur" les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Bourgeault, G. (1999). *Éloge de l'incertitude*. Montréal : Bellarmin.
- 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.
- 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.
- 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. 89-121). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Ducharme, D., Leblanc, R., Bourassa, M. & Chevalier, J. (2007). La recherche collaborative en milieu scolaire: un travail d'acculturation. *Éducation et francophonie*, 35(2), 217-232.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société* (M. Audet, trad.). Paris: Presses universitaires de France.
- Kahn, S., Hersant, M. & Orange Ravachol, D. (2010). Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation. *Recherches en éducation*, hors série no 1, 147 p.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative Research : Working With, Not Working On... *Education Leadership*, 43(5), 28-32.
- McNiff, J. (1988). *Action Research: Principles and practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Morrisette, J. (2012). Faire cas de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative. *Travail et apprentissage*, 9, 200-214.
- Morrisette, J. (2011). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. *Recherches qualitatives*, 30(1).
- 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, coll. Raisons éducatives.
- 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\(2\)/morisette\(28\)2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero28(2)/morisette(28)2.pdf)
- Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L. & Morales Villabona, F. (2012). La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Questions Vives*, 18, 159-175.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). *Handbook of Action Research : Participative Inquiry and Practice*, 2^e édition. London : Sage.
- Robertson, J. (2006). The three Rs of action research methodology : reciprocity, reflexivity and reflection-on-reality. *Educational Action Research*, 8(2), 307-326.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

- Savoie-Zajc, L. & Descamps-Bednarz, N. (2007): Action research and collaborative research: Their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577-596.
- Schön, D.A. (1983/1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemann & D. Gagnon, trad.). Montréal: Logiques.
- Stringer, E. (1996). *Action Research : a Handbook for Practitioners*. Thousand Oaks : Sage.
- Vinatier, I. (2010). L'entretien de co-explicitation entre chercheurs et enseignants : une voie d'émergence et d'expression du « sujet capable ». In S. Kahn, M. Hersant & D. Orange Ravachol (dir.), *Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation* (pp. 111-129). *Recherches en éducation*, Hors série, 1.

La construction de savoirs conceptuels en évaluation : enjeux pour un développement professionnel en contexte de formation continue

Isabelle Nizet

Université de Sherbrooke

isabelle.nizet@usherbrooke.ca

Julie Lyne Leroux

Université de Sherbrooke

julie.lyne.leroux@usherbrooke.ca

Résumé

Deux projets de formation continue en évaluation impliquant des partenaires du milieu scolaire et préuniversitaire ainsi que des professeures d'université ont été élaborés dans le cadre de programmes ministériels de soutien au développement professionnel d'enseignants et de conseillers pédagogiques de l'ordre du secondaire et de l'enseignement supérieur (Québec). Structurés par des trajets de formation, de recherche et d'action, orientés vers la production de matériel de formation en évaluation de compétences créé par les participants, suite à leur propre formation, ces projets constituent une occasion privilégiée d'observer les mécanismes de construction de savoirs professionnels et les conditions de leur réinvestissement. Perçue comme a priori moins significative par des participants, la construction de savoirs de nature conceptuelle a rapidement représenté un défi conviant les acteurs à s'adapter aux exigences des deux communautés dont ils sont issus. L'analyse a posteriori de ces trois trajets dans leurs dimensions intra et intersubjective a été effectuée, montrant comment ils se sont positivement influencés pour soutenir les apprentissages professionnels. L'analyse des activités de formation met en lumière les exigences d'appropriation de nouveaux savoirs de référence, de communication de ces savoirs et de négociation de leur mise en œuvre potentielle dans le cadre des situations professionnelles. Les activités de recherche menées pendant les projets ont clairement illustré les défis de pertinence, de vraisemblance et de résonance que posaient les produits du processus d'apprentissage pour les participants issus du terrain scolaire ou universitaire. Enfin, il est apparu que le trajet d'action centré sur la création d'un parcours de formation a poussé les groupes à questionner la crédibilité, l'intelligibilité et la légitimité des savoirs traités. Les apprentissages professionnels de nature conceptuelle semblent donc avoir été stimulés par la mobilisation des savoirs dans une perspective de formation pour autrui.

Mots-clés

savoirs professionnels, compétences en évaluation, éducation des adultes, enseignement supérieur, recherche collaborative.

Pour citer cet article : Nizet, I. & Leroux, J. L. (2015). La construction de savoirs conceptuels en évaluation : enjeux pour un développement professionnel en contexte de formation continue. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), pp. 15-29.

1. Introduction

Dans l'intention de décrire comment deux groupes d'enseignants et de conseillers pédagogiques engagés dans des projets de formation continue de longue durée (deux et trois ans respectivement) ont pu construire des savoirs conceptuels en évaluation, nous commencerons par situer la problématique à laquelle répondent deux projets dans une perspective de développement professionnel et nous expliquerons comment le contexte de partenariats entre milieux scolaire et universitaire justifie, selon nous, l'articulation d'un dispositif de recherche collaborative à la démarche de formation. Nous présenterons ensuite le cadre théorique élaboré pour soutenir la description du processus de construction de savoirs conceptuels d'une part et, pour rendre compte de la complexité de l'atteinte d'objectifs de formation pour soi et pour autrui, d'autre part. Nous décrirons des exemples de scénarisation tirés des deux contextes de recherche collaborative concernés, soit celui de la formation générale des adultes (enseignement secondaire) et celui de la formation à distance (FAD) à l'ordre collégial (enseignement supérieur). Enfin, nous concluons par une réflexion sur les enjeux liés à la posture des chercheuses-formatrices impliquées.

2. La construction de savoirs conceptuels en évaluation : enjeux pour un développement professionnel en contexte de formation continue

Le développement de compétences professionnelles en évaluation reste un sujet de préoccupation récurrent pour de nombreux enseignants de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement supérieur (Willis, Addie & Klenowski, 2013). Au Québec, comme ailleurs, les changements normatifs entraînés par les réformes curriculaires ont accru ce besoin de formation continue, alors même que certains enseignants n'ont jamais reçu de formation initiale en évaluation. On parle aujourd'hui d'*assessment literacy* (Mertler, 2004, 2009) pour désigner la capacité de l'enseignant à concevoir, mettre en œuvre et parler de manière critique de stratégies d'évaluation; ce concept englobe les dimensions conceptuelle et pratique des gestes professionnels liés à l'évaluation : par exemple, le fait de disposer de principes, d'une terminologie ou encore de techniques et de méthodes réfléchies en lien avec les standards de qualité. La formation continue devient la voie privilégiée pour relayer cet aspect du développement professionnel, souvent appuyée par l'intervention de conseillers pédagogiques qui doivent également être formés aux nouvelles approches en évaluation.

Dans un contexte de réforme, le changement de paradigme en évaluation et les contraintes professionnelles et situationnelles sont d'une nature telle que, bien souvent, des pratiques d'évaluation éthiques, valides et intelligibles restent « à inventer ». Tous les participants aux projets de formation continue ayant déjà une *expérience* professionnelle de l'évaluation, nous avons voulu créer un cadre qui puisse favoriser l'interrogation des pratiques et des expériences, tout en permettant aux enseignants et aux conseillers pédagogiques en FAD de concevoir un dispositif de formation contextualisé à leur milieu professionnel. Cela signifie que les participants aux projets se forment aux nouvelles approches d'évaluation de compétences dans le but de pouvoir, à leur tour, former des pairs (enseignants ou conseillers pédagogiques, selon le cas); les participants passent ainsi d'un statut de « non formé » à celui de « formé », d'une part, et du statut de « formé » à celui de concepteur de formations, de formateur et d'accompagnant, d'autre part. Une telle formation est conçue dans une perspective de « durabilité », c'est-à-dire de rehaussement général d'un niveau de compétence au sein des collectivités visées, *par* et *pour* les enseignants et les conseillers pédagogiques. Cette double dimension constitue la finalité des deux projets.

3. Deux recherches collaboratives axées sur la construction de savoirs professionnels

Au Québec, les instances gouvernementales ont créé des programmes de soutien au développement professionnel des enseignants du secondaire et de l'enseignement supérieur collégial¹, fondés sur la création de partenariats entre les milieux éducatifs et les milieux universitaires. Ces partenariats constituent, selon nous, le lieu privilégié de démarches qui intègrent des processus de formation et de recherche impliquant les chercheurs et les praticiens; dans cette perspective, la recherche dite « collaborative » nous a semblé une piste prometteuse à explorer, pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, malgré les demandes explicites des milieux concernés de recevoir une formation plutôt « frontale » avec l'espérance de bénéfices rapides, nous pensions qu'une démarche instrumentée de coconstruction des savoirs professionnels visés serait plus significative, productive et durable, ce qui nous a amenées à définir une posture de pilotage de ces projets qui laisse une large place au sujet en formation (Boudjaoui & Clénet, 2011; Larouche, 2005). Le choix de rompre avec une conception applicative de la formation entraîne nécessairement l'ouverture d'un espace de recherche *sur* les savoirs professionnels à construire *avec* les enseignants et les conseillers pédagogiques (Desgagné, 1997, 1998; Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier et Couture, 2001; Desgagné et Bednarz, 2005). C'est pourquoi, bien que nous soyons avant tout convoquées dans ces projets à titre d'expertes en évaluation et à titre de formatrices, nous avons choisi de greffer au processus de formation des participants un processus de recherche collaborative (Ducharme, Leblanc, Bourassa & Chevalier, 2007 ; Morrissette, Mottier Lopez et Tessaro, 2012).

Ensuite, nous avons considéré que les dispositifs de recherche collaborative permettent de traiter le double enjeu de recherche et de formation, tout en formalisant un processus de négociation entre enseignants et chercheurs, particulièrement important lors de la coconstruction de savoirs professionnels. Les étapes de la recherche collaborative sont insérées de manière itérative (Lebel, Bélair & Descôteaux, 2007) tout au long de nos projets et nous ont aidées à structurer le pilotage de ces formations continues en tissant trois trajets interdépendants : celui de la formation, celui de l'action et celui de la recherche.

4. Le développement professionnel et la construction de savoirs professionnels : émergence d'une problématique

Le développement professionnel des enseignants et des conseillers pédagogiques peut être défini comme « [...] un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise » (Portelance, Martineau & Mukamurera, 2014, p. 12). Nous appuyant sur cette définition, nous considérons que le développement de la compétence en évaluation et son actualisation sont des enjeux essentiels de la professionnalisation des enseignants et des conseillers pédagogiques et qu'ils reposent sur la construction de savoirs professionnels (Buysse, 2011 ; Vanhulle, 2009).

¹ L'ordre d'enseignement collégial constitue la première étape de l'enseignement supérieur québécois. Les établissements d'enseignement collégial offrent des programmes de formation post-secondaires. Les programmes préuniversitaires y côtoient les programmes techniques.

Selon Vanhulle (2009), le développement de la compétence à évaluer s'appuie sur un ensemble de ressources diversifiées qui doivent permettre à l'enseignant (et au conseiller pédagogique) de traiter des situations professionnelles d'évaluation. Un premier type de ressources est constitué des savoirs *référentiels* issus d'interactions avec des sources culturelles et sociales parfois implicites, parfois explicites et propres à l'environnement de l'enseignant (Vanhulle, 2008), tels, par exemple, des savoirs évoqués dans des ouvrages scientifiques ou de pédagogie, partagés entre collègues, voire des prescrits encadrant la pratique. Un second type de ressources est constitué des savoirs *expérientiels* construits à partir d'une réélaboration subjective de l'expérience influencée par la culture professionnelle du sujet (Vanhulle, 2008). Les situations professionnelles deviennent source d'apprentissage lorsque « l'expérience validée par le sujet se transforme en connaissance » (Huard, 2011; Pastré, 2012). Le Tableau 1 présente les différents états des savoirs référentiels et expérientiels dans un continuum allant de la restitution de savoirs à leur intégration dans des règles d'action.

Tableau 1. États des savoirs référentiels et expérientiels dans un processus de construction de savoirs professionnels en évaluation (Nizet, 2013)

Réélaboration de savoirs référentiels				Production de savoirs expérientiels	
<i>Restituer</i>	<i>Savoir analyser</i>	<i>Savoirs utilisables en situation</i>		<i>Savoirs utilisés en situation</i>	
Fonction du savoir	Formalisation de pratiques	Anticipation non contextualisée	Anticipation contextualisée	Création de règles d'action	Transfert de règles d'action

En début de parcours professionnel, les savoirs référentiels donnent du sens aux pratiques en émergence et permettent de les analyser (Altet, 2008). Ces savoirs peuvent être considérés par l'enseignant comme étant potentiellement « utilisables » en salle de classe, sans pour autant qu'ils soient réellement intégrés dans des pratiques ou dans l'action (Nizet, 2013 ; Nizet, 2014). Selon Vial (2009), le fait de disposer de points de repère conceptuels en évaluation est une condition essentielle à l'élaboration d'un modèle d'action. La réalité de l'activité professionnelle mobilise et interroge les savoirs théoriques acquis pour les réapprendre, les traduire autrement, les convertir, les reconfigurer (Altet, 2008), soit sous forme de création de règles d'action voire même de transfert de ces règles d'action dans une diversité de situations professionnelles.

La référence à ce continuum nous a permis de problématiser certains aspects de l'apprentissage professionnel des enseignants et des conseillers pédagogiques et d'analyser les trajets de formation. La dimension conceptuelle des savoirs référentiels fortement sollicitée dans les trois premiers états de ce *continuum* s'est avérée un enjeu de formation à propos duquel les besoins, les postures, les contributions ont évolué de manière importante dans les deux projets. L'hypothèse de travail des praticiens semblait être que les savoirs dits *conceptuels* (ou théoriques) sont traités automatiquement lorsqu'on aborde des savoirs pratiques, ce qui rend facultative la nécessité de s'y former de manière explicite. Les chercheuses pensaient, au contraire, que la construction collaborative de savoirs de nature conceptuelle, notamment la construction d'un vocabulaire professionnel commun, était centrale, étant donné le caractère référentiel des savoirs à produire. En effet, la construction de savoirs référentiels conceptuels devait être réinvestie par le groupe dans la conception des activités de formation pour leurs pairs. Les praticiens ont également manifesté une hésitation, voire une résistance face aux activités de formation impliquant une réflexion sur les

conditions d'appropriation formelle de ces éléments conceptuels, invoquant un doute quant à la nécessité de s'engager dans une démarche métacognitive. Ces constats nous ont amenés à questionner l'étape de la conceptualisation de savoirs professionnels dans le cadre de formations continues visant un développement accru de compétences professionnelles et à comprendre en quoi elle peut constituer un passage crucial dans leur développement professionnel.

5. Trois trajets intertissés : formation, action et recherche

Afin de structurer une description de nos projets qui puisse traduire les enjeux propres à la construction de savoirs professionnels de nature conceptuelle, nous avons tenté de caractériser *a posteriori* ces trois « trajets » en fonction des dimensions qui leur sont propres et en tenant compte du fait que ceux-ci doivent contribuer au développement professionnel des participants. Le trajet de formation en évaluation demeure le point de départ de notre coplanification, en raison du contexte dans lequel les projets sont financés. Tout comme le trajet de formation, le trajet de recherche contribue à la production de connaissances; le trajet d'action mobilise les acteurs au service de la coproduction de matériel d'apprentissage. Par conséquent, si les trajets de recherche et d'action s'arriment au trajet de formation, la scénarisation de la combinaison de ces trois trajets présente une infinité de variations possibles dans le temps, ce qui explique que la matrice présentée dans le tableau 2 ne doit pas être considérée de manière linéaire (traits discontinus).

Le trajet de formation (voir Tableau 2) se caractérise par une dynamique non frontale et non applicative. En matière d'évaluation, se professionnaliser signifie **incorporer** des savoirs professionnels en évaluation reconnus, légitimés et scientifiquement valorisés (Carnus & Terrisse, 2006 ; Jorro, 2009). Si le but de la professionnalisation est de développer des pratiques (Anadon, 2007), la capacité de **communiquer** de manière articulée ses références culturelles en évaluation est un critère essentiel de leur validité (Vial, 2009). Les connaissances de l'enseignant ou du conseiller pédagogique constituent, en quelque sorte, des ressources internes, construites dans un espace de délibération personnelle généralement invisible à moins d'une demande d'explicitation formelle. Selon Crahay, Wanlin, Issaïeva et Laduron (2010), les connaissances seraient *encapsulées* dans l'expérience professionnelle au point d'en être indissociables et sont seulement décelables dans les actes et les paroles des enseignants. Enfin, les pratiques ne sont pas déconnectées du contexte dans lequel elles s'exercent, et l'exercice professionnel de la compétence à évaluer requiert une nécessaire **négociation** entre les prescrits, les représentations et les contextes professionnels (Vanhulle, 2009). Structuré par des temps d'incorporation, de communication et de négociation, le trajet de formation devrait favoriser la transformation de la compétence à évaluer.

Tableau 2. Caractérisation des trajets de formation, de recherche et d'action au sein des deux projets

Trajet de formation	Trajet d'action	Trajet de recherche
Processus de construction de savoirs professionnels en évaluation	Qualités épistémologiques du savoir produit pour et par la personne	Enjeux au sein d'un espace de recherche collaborative
Incorporation Insertion dans l'espace intra- subjectif	Crédibilité Savoirs tenus pour vrais et reconfigurés	Double vraisemblance Prise en compte des exigences des deux communautés
Communication Partage dans un espace inter- subjectif	Intelligibilité Savoirs partagés	Double résonance Interfécondation et métissage
Négociation Délibération dans un espace collectif et normé	Légitimité Savoirs mobilisables dans le cadre d'une communauté élargie	Double pertinence Réponse aux préoccupations de deux communautés

Le trajet de recherche doit lui aussi contribuer au développement professionnel des participants au projet, notamment en insérant dans le processus de formation un questionnement sur les conditions de production de savoirs considérées comme valides par les deux communautés scientifique et professionnelle ; en ce sens, il devrait permettre de produire des savoirs professionnels pour la pratique répondant à un critère de « double vraisemblance » (Dubet, 1994 ; Bednarz, 2013, Desgagné, 2007). Il devrait également satisfaire à un critère de « double résonance » dans la mesure où le savoir partagé fait sens pour les deux communautés tout en façonnant de nouvelles manières de voir et de concevoir dans un processus d'« interfécondation » ou de « métissage » des ressources (Bednarz, 2013). Enfin, le critère de « double pertinence » est central dans la mesure où les savoirs produits répondent à des préoccupations de la communauté des praticiens et à celle des chercheurs (Desgagné, 2001 ; Dubet, 1994).

Le trajet d'action spécifique à une démarche de construction de savoirs de nature conceptuelle engage les participants dans des transitions épistémologiques successives qui en constituent le fil conducteur. Dans ce processus, la crédibilité, l'intelligibilité et la légitimité des savoirs sont au cœur du trajet d'action, car elles constituent, en quelque sorte, des qualités requises pour engager le groupe à réinvestir ces savoirs dans la production de parcours de formation pour autrui. Les savoirs professionnels constituent des entités objectivables et communicables qui peuvent être produites au cours d'activités de négociation (Morrisette, Mottier Lopez & Tessaro, 2012) et, par la suite, appropriés à condition qu'une certaine **crédibilité** leur soit reconnue ; le savoir produit doit être « tenu pour vrai » par l'enseignant pour pouvoir être incorporé (Vergnaud, 1985). Cet enjeu de crédibilité est d'autant plus essentiel que les enseignants et les conseillers pédagogiques ont aussi à développer du matériel de formation durable, destiné à la formation de leurs pairs. L'**intelligibilité** du discours de l'enseignant ou du conseiller pédagogique est étroitement dépendante de la démarche de conceptualisation des pratiques entreprise et constitue donc une autre qualité essentielle du corpus de savoirs professionnels produits (Legendre & Morrisette, 2013). La tension existant entre la libre émergence de savoirs coconstruits ou coproduits et les impératifs d'une **légitimité** élargie de ces savoirs (Demazière, Roquet, & Wittorski, 2012) est au cœur de notre processus collaboratif, et nous devons faire l'hypothèse qu'elle ne se résoudra pas du simple

fait de notre présence comme « autorité scientifique » dans le groupe. Selon nous, le processus de construction des savoirs professionnels devrait favoriser l'émergence de ces trois qualités, quels que soient les savoirs produits dans les activités proposées. Par conséquent, nous avons structuré le trajet d'action autour de ces transitions de statut épistémologique des savoirs produits, jusqu'à leur insertion dans des parcours de formation produits pour autrui, comme potentiels objets d'apprentissage.

6. La construction de savoirs référentiels par des enseignants du secteur de l'éducation des adultes

Ce projet de formation continue d'une durée de deux ans se déroule dans le cadre de la formation générale des adultes (FGA)² et est financé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, sous forme d'un partenariat entre des établissements scolaires et une université. Axé sur le thème de l'évaluation des apprentissages, il répond à un besoin de développement de savoirs professionnels dans le contexte de l'implantation de nouveaux programmes d'études par compétences dans ce secteur.

Lors de l'étude de faisabilité, plusieurs problématiques ont été énoncées telles que le manque de ressources de formation locale et la difficulté à créer une expertise durable et significative pour concevoir et gérer des situations d'évaluation conformes aux prescriptions ministérielles dans les milieux scolaires. Le projet vise à rendre plus autonomes les enseignants de FGA en les outillant conceptuellement et méthodologiquement.

Dès le début du projet, une analyse de besoins a été menée auprès de cinq conseillers pédagogiques et de quatorze enseignants de mathématiques, français et anglais. Les analyses collaboratives de besoins de formation ont permis de produire un devis de formation couvrant l'ensemble du processus d'évaluation dans une approche curriculaire centrée sur le développement de compétences.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la construction de savoirs professionnels référentiels a été un enjeu important et collectivement négocié dans ce projet. Le corpus abordé ici est plus directement associé aux préoccupations des conseillers pédagogiques, les besoins prioritaires étant centrés sur l'approche par compétences et l'évaluation de celles-ci. Les conseillers pédagogiques ont mis l'accent sur la nécessité de former les enseignants à évaluer en fonction de ce qui est appris et non pas de faire apprendre *ce qui doit être évalué*. De leur côté, les enseignants ont insisté sur la difficulté d'arrimer les principes de construction de connaissances avec les exigences de développement des compétences. La compréhension des principes de base de l'approche curriculaire par compétences dans une perspective d'évaluation était donc commune aux deux types de professionnels impliqués.

Initialement pensées dans une perspective socioconstructiviste, les premières rencontres du trajet de formation ont été structurées autour d'activités d'apprentissage favorisant le contact avec des concepts en évaluation de compétences par le biais de lecture d'articles scientifiques de vulgarisation, intégrant les thèmes ciblés et conduisant à la construction de cartes conceptuelles dans lesquelles des concepts clefs en évaluation étaient représentés et reliés (technique du *concept mapping*). Nous voulions ainsi prendre le pouls du degré d'*incorporation* de certains savoirs de référence par le groupe.

² Au Québec, la *formation générale des adultes* (FGA) désigne un secteur spécifique de la formation dite *générale* couvrant les onze premières années de scolarité. La FGA est destinée à tout élève ayant dépassé l'âge de la scolarité obligatoire (16 ans) qui souhaite poursuivre sa scolarisation, généralement en vue d'obtenir un diplôme d'études secondaires.

Dans une perspective de *communication*, ces cartes conceptuelles individuelles ont été présentées et commentées collectivement, ce qui a permis de mettre en évidence l'extrême diversité des concepts sur lesquels s'appuyaient les enseignants pour décrire leur compréhension de l'évaluation de compétences, la relative fragilité de ces points de repère conceptuels généralement peu interreliés et la nécessité du besoin de clarification et de développement d'une terminologie commune.

On peut donc considérer que, dans le trajet de formation, des événements inattendus autant par les enseignants que par la chercheuse ont, en quelque sorte, interrompu le trajet d'action. En effet, un doute s'est assez rapidement installé dans le groupe quant au degré de *crédibilité* à accorder aux différentes cartes conceptuelles présentées par les enseignants, leur degré d'idiosyncrasie étant tel que les savoirs produits ne pouvaient clairement avoir un statut référentiel. Leur *intelligibilité* même posait problème, faute d'une interprétation commune. Traduite sur le continuum de construction des savoirs professionnels (voir Tableau 1), la compréhension des *fonctions* de plusieurs concepts restait souvent embryonnaire. On peut donc penser que la *légitimité* de ces savoirs posait problème au sein même de l'espace professionnel de ces enseignants.

Une enseignante tente d'expliquer pourquoi les savoirs ne sont pas utilisés dans son discours professionnel :

[...] pour le centre pour lequel je travaille, [...] on n'est pas très « renouveau » dans nos pratiques ; donc ça reste des choses qu'on a vues, qu'on a entendues dans les formations [...], mais qu'on n'a pas, on ne jongle pas avec ça tous les jours ; donc ce n'est pas maîtrisé non plus à cause de ça, je pense.
[AVER-E1]

L'impossibilité de pouvoir compter sur une base conceptuelle stable a alors sollicité le trajet de recherche, dans la mesure où la chercheuse a analysé le contenu des *verbatim* de la rencontre et le contenu des cartes conceptuelles pour faire émerger un corpus de savoirs susceptibles de devoir être « incorporés » de manière plus stable. Ces concepts ont alors été présentés au groupe. Une liste de 30 concepts-clés devant faire l'objet d'une harmonisation a été collectivement conçue autour des thèmes de l'*évaluation de compétences*, de la *tâche complexe* et de la *construction de connaissances* en fonction de quatre étapes à savoir l'acquisition, la compréhension, l'application et la mobilisation de connaissances.

Afin d'approfondir la dimension *incorporation* du trajet de formation, une activité de clarification dans laquelle la formatrice a pris le leadership de manière plus expositive a alors eu lieu. Cette démarche plus magistrale s'est appuyée sur un instrument normatif en évaluation (Définition du domaine d'évaluation) sur lequel doit s'appuyer la démarche de jugement des enseignants de l'éducation des adultes au Québec, suivant la discipline qu'ils enseignent. La référence professionnelle à ce document est obligatoire pour les enseignants, et nous avons choisi cette porte d'entrée pour asseoir la *double vraisemblance* des savoirs abordés dans la démarche de formation. En tant que spécialiste en évaluation, nous savions que les concepts abordés dans ce document ne peuvent acquérir un statut référentiel que s'ils sont compris. Or, ces savoirs s'appuient sur les théories de l'apprentissage, c'est pourquoi nous avons émis l'hypothèse que leur compréhension pourrait permettre aux enseignants de prendre conscience du fait qu'il existe une continuité entre la construction de connaissances et le développement de compétences.

Par la suite, afin de faire cheminer le trajet de formation vers la dimension *communication* à partir des savoirs incorporés, les enseignants se sont engagés à analyser un artefact produit par eux avant la formation à l'aide de ces concepts et à le présenter à leurs collègues en utilisant la terminologie établie collectivement. Une activité de validation de l'usage des

concepts a été faite au moment de la présentation, ce qui a permis de vérifier l'intelligibilité du propos et de prendre conscience d'un niveau d'appropriation de la terminologie de base. Sur ce plan, il était essentiel de valider deux choses : la présence ou l'absence de la terminologie dans la description et la pertinence de l'utilisation du savoir dans l'analyse de la pratique. Une conseillère pédagogique exprime l'état d'esprit du groupe après cette activité : [...] *on est capable en équipe de se dire qu'on a la même représentation.*

Les interventions de la chercheuse-formatrice ont été centrales sur ce plan. Du point de vue de la construction des savoirs professionnels, on peut considérer qu'il s'agit ici aussi d'une incursion du trajet de recherche favorisant un recueil d'informations et son traitement afin de présenter un bilan des savoirs les plus souvent utilisés dans l'analyse de pratiques :

[...] tu vois parfois je pensais avoir compris et puis je me rends compte que ce n'est pas super clair en essayant de l'appliquer dans ma situation d'apprentissage et d'évaluation ou mes tâches complexes [...] dire que je suis capable de jongler avec les concepts, ça demande une introspection et cela a été efficace avec moi [...] et le fait d'être dans l'action m'a obligé à me questionner plus, c'est plus concret que juste les concepts, mais on a besoin des concepts [...] c'est important de prendre ce risque de nommer les concepts même si ce n'est pas tout à fait celui-là; c'est important de se faire confiance.
[APER-E3]

Au terme de deux rencontres de six heures chacune, nous avons donc parcouru, pour une trentaine de concepts, un trajet de formation axé sur l'incorporation et la communication, un trajet de recherche favorisant la double vraisemblance et la double résonance, ainsi qu'un trajet d'action axé sur la crédibilité et l'intelligibilité des savoirs abordés. Du point de vue de la construction de savoirs professionnels, les produits résultants de ce processus, parfois plusieurs mois après la formation, montrent que plusieurs savoirs réinvestis dans l'analyse de pratique ont pu être ensuite efficacement mobilisés dans la conception des activités de formation. Pour certains enseignants, un transfert a été fait dans leurs situations professionnelles, mais cela reste exceptionnel, étant donné que nous n'avons pas convié les enseignants dans cet espace. L'obligation de former les pairs a cependant constitué un levier déterminant pour les apprentissages professionnels.

7. La construction de savoirs référentiels par des conseillers pédagogiques en formation collégiale à distance

Conduite dans un établissement d'enseignement supérieur proposant des formations à distance (FAD), cette recherche formation se déroule dans le cadre d'un projet de collaboration universités-collèges³ visant l'amélioration continue du processus d'évaluation des compétences dans une approche collaborative. La première étape de ce projet se déroule avec une vingtaine de conseillers pédagogiques impliqués dans la conception et l'amélioration du matériel pédagogique, dans le cadre de programmes de formation préuniversitaires et techniques.

Plus spécifiquement, ces conseillers pédagogiques sont responsables de la conception d'activités d'évaluation, en collaboration avec des collègues d'une équipe de programme et des experts de contenu disciplinaire. Les activités et instruments d'évaluation conçus par les conseillers pédagogiques sont utilisés par les tuteurs de formation à distance pour réguler les apprentissages des étudiants et exercer leur jugement évaluatif.

³ Ce projet de collaboration universités- collèges est financé par le Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) pour une durée de trois années.

La formation à distance (FAD) vise l'autonomisation des étudiants appelés à développer des mécanismes personnels d'autoévaluation et d'autorégulation. Dans ce contexte, la conception d'activités d'évaluation des compétences pose un défi aux conseillers pédagogiques qui souhaitent concevoir des instruments permettant de soutenir le jugement et la décision des tuteurs, tout en étant intelligibles pour les étudiants. Le problème qui s'est posé avec acuité dans la première phase de ce projet est celui de l'élaboration d'un répertoire commun de savoirs professionnels référentiels en évaluation dans lequel peuvent puiser l'ensemble des conseillers pédagogiques, quel que soit leur niveau d'expertise et quelle que soit l'étape du projet de conception du matériel d'apprentissage ou d'évaluation dans laquelle ils sont engagés. Dans ce projet, les trajets de formation, d'action et de recherche ont été structurés dans le but de soutenir le développement professionnel des conseillers pédagogiques en FAD.

Le trajet de formation a débuté par la proposition d'activités de groupe (remue-ménages, récit, roue socratique) (Chevalier, Bourassa & Buckles, 2012) qui ont permis l'identification, à travers les évocations de l'expérience professionnelle plurielle des conseillers pédagogiques, d'un ensemble de savoirs référentiels. Afin de cibler de manière plus fine les savoirs référentiels à convoquer lors du trajet de formation, un processus basé sur l'identification de besoins, de questionnements et de problématiques liées à la pratique du conseiller pédagogique a émergé et a été progressivement esquissé.

À travers le trajet de formation, les savoirs référentiels en évaluation ont été construits par l'incorporation progressive des nouveaux savoirs de nature conceptuelle, reconnus et scientifiquement valorisés dans l'espace intersubjectif de chacun des acteurs. Plus spécifiquement, l'élaboration de projets individuels et en équipe a permis l'incorporation de savoirs provenant principalement d'ouvrages en évaluation des compétences, partagés entre collègues.

Dans une perspective de communication, les projets individuels et en équipe ont été présentés, discutés et commentés par les pairs, à plusieurs étapes du trajet de formation, ce qui a permis de partager *la crédibilité* des savoirs produits et de vérifier *l'intelligibilité* du discours. Lors des différents moments de communication, les savoirs expérientiels des conseillers pédagogiques en formation à distance et les savoirs référentiels issus de prescrits encadrants la pratique (ex. : devis d'évaluation, normes de conception de grilles d'évaluation, etc.) ont teinté de manière importante l'intérêt manifesté par chacun des conseillers pédagogiques. Toutefois, malgré un degré variable d'intéressement (Jorro, 2009), de manière unanime et sans équivoque, les conseillers pédagogiques ont insisté sur l'importance de la réélaboration des savoirs conceptuels dans le but de produire des ressources qui pourront être partagées et utilisées en situation. Les conseillers pédagogiques ont manifesté leur intérêt à s'engager dans leur propre démarche de formation à condition d'entrevoir « un gain concret et immédiat » (*Ibid.*) pour leur pratique professionnelle, précisant que celle-ci exige la livraison de projets clef en main très différenciés, tout en s'inscrivant dans un processus de conception normé par les contraintes de la formation à distance.

Le processus de construction de savoirs professionnels en évaluation de compétences présuppose que les savoirs produits soient perçus comme utiles à la pratique (Fenstermacher & Richardson, 1994) et qu'ils soient reconnus comme des savoirs *crédibles* et *intelligibles* par l'ensemble des conseillers pédagogiques engagés dans le trajet d'action. De manière à guider le processus de construction de savoirs professionnels en évaluation des compétences à travers la réalisation de projets dont les savoirs produits seront *légitimés* par l'ensemble des

conseillers pédagogiques en FAD, le trajet de formation a privilégié deux modalités: l'accompagnement dans l'élaboration d'un projet individuel et en équipe et le séminaire.

L'accompagnement a été structuré autour de deux projets. Un premier projet d'accompagnement individualisé partait de l'identification d'un besoin, d'un problème ou d'un questionnement lié à la pratique de conception d'activités et d'instruments d'évaluation des compétences, pour lequel le conseiller pédagogique souhaitait trouver une réponse ou une solution. À titre d'exemple, une conseillère pédagogique a identifié le besoin de proposer des outils qui permettront de soutenir les pratiques lors de la conception d'une tâche évaluative dans le cadre d'un cours (définition, composantes d'une tâche d'évaluation, gabarit de rédaction, etc.)

Ensuite, un deuxième projet d'accompagnement visait l'identification par un groupe de conseillers pédagogiques réunis autour d'un savoir référentiel précis en évaluation de compétences (ex : grilles, interprétation, jugement), de besoins, de problèmes et/ou de questionnements en lien avec l'élaboration de ressources professionnelles (terminologie en évaluation, documents de références, capsules vidéos, questions, processus, etc.), communicables et partageables dans un système d'aide à la tâche en ligne (SAT). À titre d'exemple, une équipe de conseillers pédagogiques a identifié le besoin de concevoir un guide pratique pour la conception des grilles d'évaluation :

Les conseillers pédagogiques [...] ont besoin d'un outil général d'aide à l'élaboration d'instruments d'évaluation qu'ils soient formatifs ou sommatifs. Actuellement, plusieurs modèles, références et outils sont disponibles, mais l'utilisation qu'en font les conseillers pédagogiques (CP) n'est pas harmonisée. Le plus récent modèle de grille [d'évaluation] qui avait été développé par [...], un consultant externe, est mal compris et plusieurs CPs ont du mal à l'utiliser dans leurs cours.

Les séminaires animés par la chercheuse et des conférenciers ont permis l'incorporation des savoirs en lien avec les projets d'accompagnement élaborés par les conseillers pédagogiques. Lors des séminaires, des activités ont été proposées de manière à coconstruire des savoirs référentiels qui résultent d'un métissage entre les savoirs pratiques liés à la formation à distance et les savoirs théoriques en évaluation, dans lesquelles la chercheuse a joué un rôle de médiation (Desgagné, 2007), ce qui a contribué à produire une compréhension commune de savoirs *légitimés*.

L'accompagnement offert par la chercheuse dans le cheminement et les questionnements formulés à différentes étapes de la formation a soutenu les conseillers pédagogiques dans l'incorporation et la communication de savoirs référentiels à travers des séminaires et des projets individuels et d'équipe visant l'amélioration continue du processus d'évaluation en FAD (Jorro, Sandoz & Watrelot, 2011).

Au terme des cinq séminaires et de la réalisation de projets individuels et en équipe qui se sont déroulés sur une année, le trajet de formation a privilégié l'incorporation, la communication et la négociation des savoirs professionnels à travers des projets ancrés dans la réalité de l'exercice professionnel de conseillers pédagogiques en FAD. Les artefacts produits par les acteurs et communiqués aux membres de la communauté élargie démontrent que les savoirs professionnels construits ont été réinvestis dans l'élaboration des outils qui seront utilisables dans l'action et dans la formation des pairs. Pour ces conseillers pédagogiques, un transfert de savoirs a été amorcé dans leurs pratiques professionnelles. Toutefois plusieurs d'entre eux soulignent que le transfert nécessite encore un soutien afin de s'assurer que les savoirs et les projets soient mobilisables et utilisables dans le cadre d'une communauté élargie.

Enfin, le trajet de recherche qui contribue au développement professionnel des conseillers pédagogiques participants au projet a satisfait à un critère de double résonnance puisque les savoirs construits au sujet de l'évaluation des compétences en FAD résultent d'un réel processus métissage des savoirs en évaluation des compétences et des savoirs expérientiels des conseillers pédagogiques en FAD. Aussi, satisfait-il à un critère de double pertinence, puisque les savoirs produits satisfont aux préoccupations des conseillers pédagogiques et à celles des chercheurs.

8. Conclusion

Le dispositif de recherche collaborative mis en place dans le cadre de ces deux projets de formation a pu soutenir le développement professionnel en évaluation d'enseignants et de conseillers pédagogiques par l'intégration de trajets de formation, d'action et de recherche intertissés, ce qui a favorisé un cheminement marqué par une continuité et des ruptures. Certaines limites doivent cependant être relevées suite à l'analyse de ce cheminement. Notamment, le fait que sa formalisation ne permet pas encore de rendre compte du réinvestissement éventuel des savoirs construits dans le contexte de travail des enseignants, ou encore le fait que l'on doive considérer avec prudence la capacité de tels dispositifs à générer des savoirs professionnels généralisables. Enfin, l'analyse de notre cheminement montre la pertinence de s'attarder aux dimensions identitaires du développement professionnel et à l'incontournable question de la modélisation de l'apprentissage professionnel, dimensions que nous n'avons pu approfondir dans le cadre de cet article.

Du point de vue des retombées scientifiques, nous avons pu relever quelques conditions favorisant la construction de savoirs conceptuels en évaluation dans un trajet de formation sollicitant les espaces intra et intersubjectifs. En particulier, nous avons constaté que la production de savoirs valides aux yeux des deux communautés impliquées dans le trajet d'action dépendait étroitement d'un trajet de recherche animé par la quête de double vraisemblance et de double pertinence. De plus, le respect de critères méthodologiques propres à la recherche collaborative, notamment le fait que la recherche réponde à un besoin réel, garantit, nous semble-t-il, un maintien de posture viable pour le formateur/chercheur impliqué dans une démarche de formation non applicative.

Du point de vue de la compréhension du processus de construction des savoirs professionnels en évaluation, la dimension *incorporation* a pour but de créer des références conceptuelles communes chez les acteurs. Cela implique que l'on passe d'une approche « frontale » à une approche centrée sur l'accompagnement de la construction dans une perspective différenciée. Un travail important de régulation a dû être fait, tout en évitant de susciter chez les participants la crainte, parfois très clairement exprimée, de paraître peu compétents aux yeux de leurs pairs. La dimension *communication* reste un vecteur essentiel de régulation partagée. En effet, dans la mesure où les participants le souhaitent, la présentation de la compréhension de concepts, soutenue par des artefacts de la pratique, permet de covalider des gestes professionnels tout en ouvrant des perspectives d'apprentissage pour tous. En ce qui concerne la dimension *négociation*, nous avons constaté que la production de parcours de formation pour autrui place les participants dans l'obligation de se décentrer de leurs situations professionnelles pour décontextualiser leurs apprentissages. Cette décentration semble favoriser l'accès à des savoirs référentiels normatifs et faciliter un rapport plus dialectique entre ceux-ci et les pratiques. La référence aux cultures professionnelles et aux situations professionnelles soutient la compréhension des normes à respecter, mais aussi certaines prises de conscience. Par exemple, nous avons observé la volonté d'induire des changements à un niveau organisationnel et systémique, notamment

par la remise en cause de pratiques d'évaluation réifiées dans le milieu qui font parfois obstacle au développement professionnel des enseignants.

En ce qui concerne le trajet d'action et les qualités épistémologiques des savoirs produits *pour* et *par* les personnes, la dimension de la *crédibilité* semble dépendre du degré de changement qu'implique le développement des compétences selon la perception des acteurs : les savoirs de la pratique relevant de l'expérience semblent davantage *a priori* crédibles pour les participants. Une association explicite entre les savoirs conceptuels dits *savants* et la pratique professionnelle contribue à accroître cette crédibilité. L'*intelligibilité* du discours professionnel en évaluation semble passer par la consolidation intentionnelle et explicite des concepts de base. Le rôle de la chercheuse est alors de proposer un arbitrage face à l'utilisation de ces concepts afin de promouvoir un niveau d'intelligibilité satisfaisant dans le cadre d'une communauté de pratique. Plusieurs itérations sont souvent nécessaires pour obtenir un niveau d'intelligibilité satisfaisant. Les savoirs coconstruits sont alors plus facilement mobilisables dans l'explicitation de pratiques partagées. La *légitimité* des savoirs construits repose quant à elle sur leur compatibilité avec les préoccupations identitaires individuelles ou collectives des participants, dans une perspective de transfert. L'adoption d'un vocabulaire professionnel reste un enjeu identitaire central dans la mesure où ce qui importe est, certes de *bien* utiliser un concept, mais surtout de ne pas être *seul* à l'utiliser. Un métissage dans les formulations terminologiques spécialisées en évaluation ou dans les usages d'instruments proposés s'effectue lorsque les participants anticipent la viabilité de ces savoirs dans le milieu professionnel élargi. La légitimité des savoirs coproduits tient donc plus d'une interrogation que d'une certitude.

En ce qui concerne les enjeux de la recherche au sein d'un espace collaboratif, nous avons noté une certaine asymétrie des rôles. Par exemple, du point de vue de la *double vraisemblance*, le choix des concepts devant être objets de formation par la chercheuse a parfois été fait en fonction de normes et de politiques qui encadrent les gestes professionnels évaluatifs, même si cela ne constitue pas une priorité pour les enseignants. Par contre, les conseillers pédagogiques sont directement préoccupés par cette réalité du contexte professionnel, puisque c'est leur rôle d'encourager les enseignants à se conformer aux prescriptions en matière d'évaluation. En ce qui concerne la *double résonance*, la construction de sens est résolument soutenue par le réinvestissement des savoirs construits dans la production de parcours de formation *par* et *pour* les enseignants, dans une communauté de pratique instrumentée en ligne ou non. Enfin, c'est également la promotion de l'usage des concepts et des outils, dans des livrables (parcours de formation) partagés et documentés sur des thèmes réunissant la communauté de pratique et des chercheurs, qui favorise une *double pertinence*.

Nous pouvons donc conclure que, dans une perspective collaborative, le développement professionnel des participants a contribué à notre propre développement professionnel, dans la mesure où la compétence à piloter un projet de formation à travers ces neuf dimensions structurées en trois trajets nous permet maintenant de mieux cerner les défis de la formation continue des enseignants et des conseillers pédagogiques.

9. Références

- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet & C. Lessard (Ed.), *Conflits de savoirs en formation* (pp. 91-105). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Boudjaoui, M. & Clénet, J. (2011). Les enjeux d'une pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants. Les apports d'expériences françaises de formation et de formateurs d'adultes. In P. Maubant, J. Clénet & D. Poisson (Ed.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes* (pp. 13-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourassa, M., Bélair, L. & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et Francophonie*, 35(2), 1-11.
- Bourassa B. & Boudjaoui, M. (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Buyse, A. (2011). Les mécanismes inductifs et déductifs dans la genèse des savoirs des enseignants en formation. In P. Maubant, J. Clénet & D. Poisson (Ed.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes* (pp. 267-308). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Carnus, M. & Terrisse, A. (2006). La compétence à évaluer : Une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'EPS. Étude de cas et perspectives pour la formation. *Savoirs*, 3(12), 55-74.
- Chevalier, J. M., Bourassa, M. & Buckles, D. J. (2012). *Les tisserands du savoir : Guide du savoir accompagner en éducation*. Gatineau, Canada : SAS2 Dialogue.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaïeva, E. & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 172(3), 85-129.
- Demazière, D., Roquet, P. & Wittorski, R. (2012). *La professionnalisation mise en objet*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Desagné, 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.
- Desagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 97-105.
- Desagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. In M. Anadon (Ed.), *Des nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. (pp. 51-76). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Desagné, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. In M. Anadon (Ed.), *La recherche participative : multiples regards* (pp. 89-121). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Desagné, S., Bednarz, N., Leblais, 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.
- Desagné, 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.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Ducharme, P., Leblanc, R., Bourassa, M. & Chevalier, J. (2007). La recherche collaborative en milieu scolaire : un travail d'acculturation. *Éducation et francophonie*, 35(2), 217-232.
- Fenstermacher, G. D. & Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1, 157-181.
- Jorro, A. (2009). L'évaluation comme savoir professionnel. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Ed.), *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 219-231). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

- Jorro, A., Sandoz, M.O. & Watrelot, M. (2011). *Recherche collaborative et développement professionnel des acteurs*. Actes du colloque international sur le travail enseignant. Lyon : INRP.
- Huard, V. (2011). L'approche par compétences: essais de modélisation dans le master " métiers de l'éducation et de la formation". *Education permanente* 188(3), 131-146.
- Larouche, H. (2005). Le double rôle de formatrice et de chercheuse : un point de rencontre pour concilier les besoins de la pratique et de la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 335-354.
- Lebel, C., Bélair, L. & Descôteaux, M. (2007). L'analyse de construits au service de la persévérance. *Éducation et francophonie*, 35(2), 133-152.
- Legendre, M.-F. & Morrisette, J. (2013). Défis et enjeux de l'approche par compétences dans un contexte d'obligation de résultats. In J. Morrisette et M.- F. Legendre (Ed.), *Enseigner et évaluer. Regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (pp. 211-246). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mertler, C. A. (2004). Secondary teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference? *American Secondary Education*, 33(1), 49-64.
- Mertler, C. A. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools*, 12(2), 101-113. doi: 10.1177/1365480209105575
- 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 : questionnements épistémologiques* (pp. 27-43). Bruxelles : De Boeck (collection Raisons Educatives).
- Portelance, L., Martineau, S. & Mukamuréra, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement*. Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Nizet, I. (2013). Construction de savoirs professionnels en évaluation : Étayages culturels d'enseignants formés en ligne. In *Actes du 25e colloque de l'ADMEEE-Europe : Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation?*
- Nizet, I. (2014). Formation des enseignants du secteur de l'éducation des adultes à l'évaluation des compétences : défis et perspectives. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 373-396
- Pastré, P. (2012). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes, *Revue française de pédagogie*, 179(2), 138-141.
- Vanhulle, S. (2008). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In P. Pastré & Y. Lenoir (Ed.), *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels* (pp. 227-255). Toulouse: Octarès.
- Vanhulle, S. (2009). Évaluer la professionnalité émergente des futurs enseignants. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Ed.), *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 165-180). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 30(3-4), 245-251.
- Vial, M. (2009). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts* (2e ed.). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Willis, J., Adie, L. & Klenowski, V. (2013). Conceptualising teachers' assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform. *The Australian Educational Researcher*, 40(2), 241-256. Doi:10.1007/s13384-013-0089-9

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 & Morrisette, 2013; Morrisette & 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 (Morrisette & 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; Morrisette & 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 puisent 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 Morrisette (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 (Morrisette, & 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; Morrisette, 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, Morrisette 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 Morrisette (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 (Morrisette, 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 & Morrisette, 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 (Morrisette, 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 ombrage 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 PFS4 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'âinesse, 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.
- Bezes, 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. Anadón & 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. *Education 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. Heynemann & 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.

Les épreuves externes comme soutien au développement professionnel des enseignants dans leurs pratiques d'évaluation certificative : les apports d'une recherche collaborative

Walther Tessaro

Université de Genève

Walther.Tessaro@unige.ch

Résumé

Parmi les repères qui peuvent participer aux systèmes de référents pour l'évaluation des apprentissages des élèves, les épreuves externes sont des instruments significatifs mais dont les effets sont encore peu connus. À partir de documents produits par des enseignants et d'outils proposés par des chercheurs-formateurs, ainsi que des verbalisations en cours de correction et des échanges lors de dispositifs de modération sociale (Mottier Lopez, Tessaro & Filliettaz, 2012), nous avons examiné le rôle de ce type d'épreuves lors de la construction d'épreuves certificatives par les enseignants et lors de la correction de productions aboutissant à une notation. Nous nous sommes aussi penchés sur les formes que peuvent prendre les contributions des enseignants à notre recherche collaborative, reposant sur une relation réciproque entre acteurs de terrain et chercheurs et visant respectivement le développement professionnel et la production de savoirs scientifiques.

Si les épreuves externes semblent soutenir l'amélioration des pratiques d'évaluation des enseignants, il reste à réfléchir à un usage adéquat dans des dispositifs de formation continue. La modération sociale pratiquée au sein d'un établissement apparaît dès lors comme une modalité et un niveau d'action intéressants. Les consensus qui ont émergé entre les enseignants, dont certains ont été directement ou indirectement induits par les épreuves externes, semblent avoir favorisé leur développement professionnel et devraient permettre un réinvestissement dans les pratiques ainsi que l'intériorisation de nouveaux savoirs professionnels.

Mots-clés

pratiques d'évaluation certificative, recherche collaborative, épreuves externes, alignement, soutien au développement professionnel

Pour citer cet article : Tessaro, W. (2015). Les épreuves externes comme soutien au développement professionnel des enseignants dans leurs pratiques d'évaluation certificative : les apports d'une recherche collaborative. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), pp. 49-65.

1. Introduction

Bien que l'évaluation des apprentissages des élèves soit une des difficultés majeures rencontrées par les enseignants novices (De Stercke, 2010), elle reste généralement peu considérée dans les programmes de formation initiale et continue. Outre les apports théoriques du champ de l'évaluation et de la régulation, les formateurs ont à prendre en compte les aspects contextuels des pratiques évaluatives des enseignants, qui participent à une culture commune. En font partie les prescriptions de l'institution scolaire, mais aussi de nombreux autres repères auxquels les enseignants peuvent se référer et qui soutiennent les manières de faire admises ou partagées (Morrisette, 2010).

Parmi ces repères qui peuvent participer aux systèmes de référents pour l'évaluation des apprentissages des élèves (Figari, 2006) lors de l'appréciation et de l'interprétation des informations recueillies par les enseignants, les épreuves externes sont des sources significatives. En effet, comme le souligne Rosenkvist (2010), si les résultats des élèves à ces épreuves permettent d'identifier les besoins d'apprentissage, ils sont aussi souvent utilisés comme des indicateurs pour améliorer les pratiques de classe.

Dans les systèmes scolaires européens et nord-américains, l'augmentation progressive des épreuves externes a été caractérisée par une attention aussi grandissante pour les conséquences de leur passation sur l'enseignement. Cet intérêt porte généralement sur les effets des résultats des élèves – notamment dans les régulations formatives qui peuvent en découler en classe – et sur une adaptation du curriculum. De façon plus ambitieuse, des chercheurs comme Barneveld (2008) et Slomp (2008) ont par ailleurs mis en évidence, dans des démarches compréhensives, les dimensions des pratiques d'évaluation des enseignants sur lesquelles les épreuves externes produites par le système scolaire peuvent agir. La recherche de Cooksey, Freebody et Wyatt-Smith (2007) ainsi que celle de Wyatt-Smith et Castleton (2005) se sont quant à elles penchées sur la façon dont le jugement évaluatif articule les composantes du curriculum officiel -dont les épreuves externes- avec d'autres connaissances internes à la classe.

Les effets spécifiques des épreuves externes sur les pratiques d'évaluation certificative des enseignants, conçues comme l'établissement et la communication d'un bilan qui atteste du niveau des acquisitions de l'élève (Wegmuller & Allal, 1997), restent néanmoins encore peu connus. Les seuls résultats de celles-ci, bien qu'encore sous-exploités (Ungerleider, 2007), apparaissent comme insuffisants. Leurs contenus, comprenant les documents destinés aux élèves mais aussi (et surtout) ceux élaborés pour les enseignants, nous semblent cependant d'une grande richesse pour la formation des enseignants et leur développement professionnel. Si les items des épreuves illustrent les attentes institutionnelles, les documents destinés aux enseignants présentent en effet des informations intéressantes telles que les objectifs d'apprentissage évalués, les critères de correction, les consignes de passation, le seuil de réussite et le barème. Ces épreuves peuvent en outre contribuer à une harmonisation des pratiques, sur un plan local ou plus général (Wyatt-Smith, Klenowski & Gunn, 2010).

L'évaluation par les enseignants des comportements et des compétences des élèves en classe étant le meilleur prédicteur des trajectoires de formation des élèves (Guimard, Cosnefroy & Florin, 2007), il nous semble indispensable de proposer un accompagnement qui permette aux enseignants de renforcer des compétences professionnelles à formuler des jugements d'évaluation fiables et équitables, en réduisant notamment les différences entre enseignants et entre écoles. C'est dans ce but que les épreuves externes peuvent offrir selon nous des outils intéressants.

A partir de documents produits par les enseignants et d'outils proposés par des chercheurs-formateurs lors d'une recherche menée dans le cadre d'un fonds national suisse¹ (FNS) (Mottier Lopez et al., 2012), ainsi que des verbalisations en cours de correction et des échanges lors de dispositifs de modération sociale (Wyatt-Smith et al., 2010), nous avons examiné le rôle des épreuves externes du canton de Genève comme possibles référents dans le choix des objectifs et des types de tâches proposés par les enseignants dans l'élaboration de leurs propres épreuves certificatives, ainsi que lors des processus de jugements évaluatifs débouchant sur la mise de notes. Les épreuves externes genevoises sont élaborées par des commissions regroupant des enseignants, des experts disciplinaires et des spécialistes de l'évaluation. Elles évaluent le niveau d'atteinte des objectifs d'apprentissage définis dans le plan d'études romand (PER). Administrées dans toutes les classes à la fin des degrés 2 (7-8 ans), 4 (9-10 ans) et 6 (11-12 ans), elles contribuent à l'évaluation certificative des élèves en français et en mathématiques, ainsi qu'en allemand dans les deux derniers degrés 4 et 6. Dans les degrés 4 et 6, le résultat compte pour un tiers de la note du 3^{ème} trimestre. Les contenus, les dates, la durée et les conditions de passation, les modalités de correction et les barèmes sont uniformisés. Ces épreuves sont cependant administrées et corrigées par les titulaires de classe.

Dans cet article, nous nous penchons aussi sur les formes que peuvent prendre les contributions des enseignants à la recherche FNS, reposant sur une relation réciproque entre acteurs de terrain et chercheurs (St-Arnaud, 2003) et visant respectivement le développement professionnel et la production de savoirs scientifiques. Le développement professionnel s'exprime à travers le rapport à la pratique, questionné tout au long de la démarche collective et qui doit permettre aux enseignants d'atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail (Mukamurera, 2014). En considérant les enseignants comme à la fois objets et acteurs dans leur travail sur eux-mêmes et sur les objets de la recherche (Dubost & Lévy, 2002), nous avons cherché à mieux comprendre comment leurs propres préoccupations ont orienté le processus de recherche.

2. Les épreuves externes comme source de régulations.

Alors que de nombreux systèmes scolaires ont adopté la tradition anglo-saxonne de l'évaluation externe, le cadre théorique qui concerne ce type d'épreuves est encore limité (Mons, 2009). Les buts poursuivis par l'administration scolaire à ce sujet ont toujours été un sujet de controverses. En effet, les fonctions varient d'un pays à l'autre (Eurydice, 2009) et, dans un pays décentralisé comme la Suisse, d'un canton à l'autre. Selon certains auteurs (e.g. Bain, 1996 ; Blais, 2005 ; Resnick, 1994), on peut ramener à trois les principales fonctions de ces épreuves: la régulation des pratiques des enseignants, l'évaluation sommative des élèves et le monitoring du système d'enseignement. D'autres (Allal, 2002 ; Weiss, 2002) ont proposé de distinguer ce type d'épreuves selon deux logiques : celle de l'apprenant, ayant pour visée la gestion du cursus de l'élève, et celle de l'organisation, contribuant principalement au pilotage du système.

La définition des objectifs dans les plans d'études étant souvent trop générale pour guider les enseignants dans l'évaluation des apprentissages (Monseur & Demeuse, 2005 ; Scallon, 2004), la traduction en tâches susceptibles d'en révéler le niveau d'atteinte par les élèves (Roegiers, 2010) reste relativement délicate. Si les épreuves externes auxquelles nous nous référons dans cet article évaluent les connaissances et compétences des élèves en fin d'année

¹ Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique, octroi n°100013-143453/1.

scolaire à trois reprises à l'école primaire, elles indiquent aussi aux enseignants les niveaux attendus à ces moments du cursus.

En observant les pratiques des pays européens en matière d'évaluation externe (Morris, 2011) il apparaît que les épreuves régionales ou nationales remplissent parfois plusieurs fonctions simultanément. En Suisse romande, celles-ci constituent une forme hybride d'évaluation scolaire, située entre l'évaluation des apprentissages des élèves assurée par les enseignants et l'évaluation du système scolaire (Ntamakiro & Tessaro, 2010). Ces épreuves contribuent, d'une manière ou d'une autre, à une régulation des pratiques d'enseignement, l'exploitation des résultats pouvant avoir lieu potentiellement à plusieurs niveaux (Tessaro, 2008). Au sein de la classe, les régulations qui résultent des épreuves externes certificatives passées en fin d'année se réalisent essentiellement par une adaptation de l'enseignement pour la volée d'élèves suivante. Outre les effets sur les pratiques d'évaluation (Brenan, 2006), elles permettraient une meilleure identification des besoins d'apprentissage des élèves et une plus grande différenciation de l'enseignement, ainsi que le développement d'un sentiment accru d'efficacité chez l'élève (Barneveld, 2008). Elles peuvent aussi entraîner une modification de la transposition curriculaire ainsi que des types de tâches proposés et de leur articulation (Mottier Lopez & Tessaro, 2010 ; Shepard, 2006). Pour certains auteurs, les épreuves externes servent parfois de « levier didactique » et favorisent des changements de pratiques (Bodin, Delory, Lafontaine & Wolf, 2001 ; Yerly, 2012), notamment en contribuant à l'implémentation de nouvelles méthodes pédagogiques ou d'un nouveau plan d'études.

Les recherches menées en Suisse romande auprès des enseignants de l'école primaire (Dierendonck, 2008 ; Longchamp, 2010 ; Ntamakiro & Tessaro, 2002; Soussi, Guilley, Guignard & Nidegger, 2009) indiquent que les épreuves externes sont perçues comme complémentaires à leurs propres évaluations certificatives et qu'elles proposent des repères susceptibles d'engager une régulation des pratiques. Les enseignants se disent soucieux de la correspondance entre les résultats aux épreuves externes et leurs propres appréciations. Certains planifient leur enseignement en veillant à ce que les compétences évaluées dans les épreuves externes soient suffisamment apprises en classe, tout en évitant le « rétrécissement curriculaire » (Harlen, 2007 ; Slomp, 2008), c'est-à-dire un enseignement sur les seuls contenus évalués.

Si une étude a montré que la majorité des enseignants considèrent que les épreuves externes ont de réelles retombées positives sur le travail quotidien en classe (Lafontaine, Soussi & Nidegger, 2009), d'autres auteurs suggèrent que les retombées sur les pratiques ne sont pas toujours significatives (e.g. Duru-Bellat, 2009), notamment à cause du manque de formation dans l'analyse et l'utilisation des résultats des épreuves (Hirsch, Sioberg & Germuth, 2009 ; Ungerleider, 2007 ; Wayman & Stringfield, 2006).

En complétant les résultats des épreuves internes à la classe – conçues, administrées et corrigées par les enseignants – l'évaluation externe assurerait une plus grande équité. Selon Allal (2009), si cette équité s'estime par des indicateurs statistiques à l'échelle d'un système, elle se réalise pour l'enseignant, dans sa classe, en effectuant l'évaluation la plus juste possible compte tenu des informations souvent multiples qu'il a à sa disposition.

3. L'évaluation des apprentissages en classe : un jugement professionnel

Si les épreuves externes s'inscrivent dans le paradigme de la mesure et bénéficient des nombreux mais parfois anciens travaux docimologiques, les pratiques internes à la classe sont, elles, caractérisées par le jugement professionnel de l'enseignant, considéré à la fois comme un acte cognitif et une pratique sociale située (Mottier Lopez & Allal, 2008). Plusieurs

études dans le contexte scolaire ont montré que le jugement évaluatif de l'enseignant est un processus complexe, que sa construction est progressive et dynamique (Tourmen, 2014). Il est considéré comme « professionnel » (Lafortune & Allal, 2008 ; Laveault, 2008 ; Mottier Lopez & Tessaro, à paraître) lorsque son exercice reflète des caractéristiques telles que la rigueur, la cohérence et la transparence. Multidimensionnel, le jugement professionnel intègre des sources d'informations diverses, de nature qualitative et quantitative, combinées entre elles, ce qui ne correspond pas à un jugement mécanique visant à mesurer un écart entre des objectifs et la performance évaluée (Cooksey et al., 2007; Wyatt-Smith et al., 2010).

Dans cet article, nous nous penchons sur la conception de contrôles écrits certificatifs et sur l'appréciation des productions d'élèves, qui constituent deux des trois niveaux de jugement professionnel en matière d'évaluation définis par Allal (2013) – le troisième étant le bilan périodique combinant les résultats de plusieurs évaluations certificatives. Pour les enseignants participant à la recherche FNS dont nous exploitons quelques données, ces deux niveaux concernent 1) la construction d'un outil d'évaluation certificative des apprentissages des élèves, comportant le cadre de référence, les items, des types de tâches différents, la cotation, le barème critérié ; 2) l'appréciation des productions des élèves de leur classe respective sous forme de *jugements évaluatifs* tels qu'ils se manifestent pendant la correction et des *décisions* qui en résultent sous forme d'attribution de points, de notes et de commentaires qualitatifs (Mottier Lopez, Tessaro, Dechamboux, Morales Villabona & Serry, 2013).

Dans le contexte de la classe, l'instrument d'évaluation certificative participe à une évaluation ponctuelle suite à une séquence d'enseignement-apprentissage. Les types de tâches proposés – spécifiques ou complexes (Allal, Béatrix Kohler, Rieben, Rouiller Barbey, Saada-Robert & Wegmuller, 2001) – et la nature des réponses plus ou moins élaborées que les élèves doivent alors formuler ont une influence sur le jugement évaluatif de l'enseignant et sa variabilité. En effet, plus les tâches d'évaluation laissent place à de multiples et parfois imprévisibles démarches de résolution, plus elles sont sources de possibles divergences d'interprétation, donnant lieu à différentes décisions de la part des enseignants.

Le jugement de l'enseignant tel qu'il se réalise dans l'activité évaluative est prescrit par des plans d'études, des règlements, des directives institutionnelles, des épreuves externes, des manuels d'enseignement, mais il est aussi influencé par la réalité de la classe (Mottier Lopez et al., 2013). Comme l'a montré Tourmen (2009), la production du jugement final, ici la notation, peut être considérée comme une multitude d'évaluations provisoires qui s'ajustent progressivement.

4. La modération sociale pour améliorer la qualité des pratiques évaluatives

La modération sociale désigne des pratiques collectives de confrontation de « jugements humains » (Linn, 1993) sur des travaux d'élèves, entre enseignants et formateurs-chercheurs. Elle vise à construire collectivement une représentation commune des attentes officielles traduites dans les référents externes et à déboucher sur des consensus à propos des pratiques d'évaluation des apprentissages des élèves internes à la classe (Wyatt-Smith et al., 2010).

Les buts visés par la modération sociale sont d'améliorer la fiabilité, la comparabilité et la validité des évaluations certificatives et pronostiques réalisées par les enseignants (Harlen, 2007 ; Matters, 2006), ainsi que d'assurer un meilleur alignement (Biggs, 1999) entre le curriculum prescrit, les activités didactiques menées en classe et les situations d'évaluation (Laveault, 2009).

En cherchant à développer les compétences professionnelles des enseignants à produire des jugements d'évaluation équitables et à contribuer ainsi à améliorer le système éducatif, la recherche à partir de laquelle sont tirées nos données répond à l'une des deux fonctions de la modération sociale définies par Maxwell (2002), *for improvement*, qui reste, selon cet auteur, encore trop souvent une conséquence du second type (*for accountability*) alors qu'elle devrait correspondre à une attente délibérée. Considérée comme centrale, la pratique de modération sociale, dite aussi de *consensus*, offre des opportunités aux enseignants d'intégrer à leurs jugements ceux des collègues et, ce faisant, de créer une représentation partagée des critères et des attentes (Maxwell, 2007).

5. Un dispositif souple malgré les contraintes

La recherche FNS dans laquelle s'inscrit notre étude a concerné deux cohortes d'enseignants de l'école primaire (total : 28), suivies chacune pendant deux années scolaires consécutives. Ces enseignants étaient caractérisés par une diversité d'expériences professionnelles, notamment par le type de formation, le nombre d'années d'expérience et le parcours professionnel. Ils provenaient de plusieurs établissements scolaires de niveaux socioéconomiques contrastés, avaient une expérience d'au moins trois ans dans les degrés concernés et s'engageaient à suivre leurs élèves pendant deux ans (Mottier Lopez, Tessaro, Dechamboux & Morales Villabona, 2012).

Les trois volets de cette recherche sont (1) des observations individuelles de pratiques de correction de copies en français (expression écrite) et en mathématiques, assorties à des entretiens semi-structurés, le recueil des outils d'évaluation élaborés par les enseignants ; (2) des réunions de modération sociale visant à confronter les différentes évaluations du volet 1 et à construire une culture d'évaluation commune ; (3) la réplication du volet 1. Comme indiqué, ce dispositif a été utilisé deux fois : avec des enseignants de degrés 3 et 4 (élèves de 8-10 ans), puis avec les degrés 5 et 6 (élèves de 10-12 ans). Toutes les rencontres ont été enregistrées.

Lors des volets 1 et 3, des entretiens semi-dirigés ont permis de recueillir des informations à propos, notamment, des séquences didactiques menées en amont, des objectifs d'apprentissage évalués, du choix des items et du barème établi. Chaque enseignant a ensuite corrigé quatre copies d'élèves considérés comme « susceptibles de rencontrer des difficultés », tout en verbalisant les interprétations et raisonnements émergeant en cours de correction, selon la méthodologie du « *Think-aloud* » (Charters, 2003).

Le volet 2 proposait un dispositif de modération sociale dans un but explicite de développement professionnel associé à la démarche de recherche scientifique. Les séances ont alterné des échanges en sous-groupes et des mises en commun. L'ensemble des interactions verbales a été enregistré et toutes les traces écrites ont été recueillies. Le but des échanges en petits groupes et en plénière était de dégager les aspects *partagés* et *admis* du jugement professionnel en évaluation (Morrisette, 2010).

Pour cet article, nous n'avons analysé qu'une partie du corpus de recherche : des retranscriptions du volet 1 des deux cohortes et des échanges de modération sociale en sous-groupes et en plénière (volet 2).

6. Des choix négociés et un développement professionnel contextualisé

Dans la recherche FNS, des rencontres préalables au recueil de données ont permis de définir avec les enseignants les domaines évalués au cours du premier volet ainsi que d'autres aspects du dispositif. Pour la première cohorte, il a, par exemple, été décidé conjointement de retenir l'expression écrite en français et des problèmes additifs en mathématiques.

Pendant le déroulement de la recherche, la nature et l'intensité de la collaboration entre les participants ont été différentes (Landry, Anadon & Savoie-Zajc, 1996). Lors des réunions du volet 2 de la première cohorte, des outils pour soutenir les dimensions de la modération sociale ont été proposés par les chercheurs, à partir de la littérature de recherche sur l'évaluation des apprentissages, dans une perspective d'analyse réflexive des pratiques. Ainsi, les « manières de faire » (Morrissette, 2010) ont été croisées avec les catégories propres à la construction et à la correction des contrôles écrits certificatifs que les enseignants devaient analyser. Les interactions sociales qui en ont résulté, entre enseignants puis entre enseignants et chercheur-formateur, ont représenté un vecteur privilégié d'apprentissage par la confrontation des points de vue et constitué des opportunités de changement de représentations (Paquay, Van Nieuwenhoven & Wouters, 2010). À plusieurs reprises, les outils ont été ajustés afin qu'ils soient en adéquation avec la réalité des pratiques des enseignants et qu'ils puissent continuer à soutenir les confrontations et le partage du savoir d'expérience (Desgagné & Larouche, 2010) d'une part, la construction de consensus d'autre part (Mottier Lopez, Tessaro, Dechamboux, Morales Villabona & Serry, 2014).

Le processus collaboratif pour atteindre ces deux buts a été révélateur des postures des uns et des autres. Du temps a été consacré à la description des pratiques et à leur mise en relation avec des observables (Beckers & Simons, 2010) que sont les instruments d'évaluation (leurs propres contrôles écrits, mais aussi d'autres exemples de pratiques). L'ambition était que ce partage du savoir d'expérience parvienne à un statut de savoir de recherche par la théorisation, tout en comportant une dimension émancipatoire pour les praticiens et servant de levier de développement professionnel (Desgagné, 2001).

Dans le dispositif décrit, il s'agissait de réfléchir à la façon dont les choix des praticiens peuvent orienter le processus et les objets de recherche, de façon dialectique et constructive. Cette réciprocité entre les deux catégories d'acteurs, caractéristique de la recherche collaborative (Bélair, 2009), permet d'installer conjointement une *zone proximale de recherche* au sein de laquelle les partenaires coconstruisent un sens partagé (Bourassa, Phillion & Chevalier, 2007). Les activités menées dans les différentes rencontres de modération sociale ont été l'occasion de développement professionnel et l'occasion de recherche et participent à une double vraisemblance, tant pour les acteurs du terrain que pour les chercheurs-formateurs (Desgagné, 1998).

L'atteinte de ces deux buts questionne le rôle classique du chercheur, qui est à la fois organisateur et participant dans la mise en place d'un espace réflexif, à travers le choix et l'ajustement des activités favorables aux discussions, ainsi que dans les régulations des interactions (Bednarz, 2013). La réflexion sur l'action, ses effets et les consensus auxquels devaient aboutir les enseignants ont demandé un accompagnement pour permettre la construction des savoirs. Cet accompagnement, caractérisé par des ajustements permanents (Perréard Vité & Tessaro, à paraître), a confronté les participants à l'image traditionnelle de l'expert – celui qui sait – amenant certains à adopter comme dans d'autres formations une attitude d'« exécutant » (Bednarz, Desgagné, Maheux & Savoie Zajc, 2012).

Dans le dispositif de modération sociale, la « montée en généralité » à partir des singularités des acteurs (Quéré, 1984) a pris en compte les contraintes institutionnelles locales qui, même si elles laissent une certaine autonomie et une marge d'interprétation (Touraine, 1984), obligent le chercheur-formateur à maintenir un esprit critique sans être prescriptif, tout en ne perdant pas de vue l'interprétation de l'objet de recherche (Larouche, 2005). Le double rôle de formateur et de chercheur a ainsi représenté un équilibre difficile à maintenir, veillant à la fois à faire émerger le savoir partagé par les acteurs en leur offrant un lieu pour échanger en toute liberté et se souciant de rendre transparente sa propre interprétation en accédant à la discussion (Dubet, 1994). Mais certainement que le rapprochement, voire la médiation entre les deux cultures (Bourassa, Bélair & Chevalier, 2007) sont à ce prix.

7. Des repères pour le jugement évaluatif

L'observation des pratiques d'évaluation des enseignants questionne, d'une façon ou d'une autre, l'adéquation entre celles-ci et les politiques scolaires (Laveault, Dionne, Lafontaine, Tessaro & Allal, 2014). Les premières analyses des entretiens et des groupes de modération sociale effectuées par l'équipe de recherche EReD¹ semblent indiquer à ce propos que bien qu'il soit mentionné dans les directives comme un repère essentiel pour l'évaluation, le nouveau plan d'études romand n'oriente la pratique que de façon indirecte (Mottier Lopez et al., 2012). Que les enseignants avouent une difficulté à utiliser ce document curriculaire pour l'évaluation des apprentissages des élèves n'est pas surprenant: la progression est présentée sous forme d'objectifs généraux qui sont à spécifier par les enseignants. Ces derniers soulèvent cependant l'importance d'un alignement entre ce document et les activités didactiques réalisées en classe. En définitive, ce sont, selon eux, ces activités qui constitueraient leur référent externe principal lorsqu'ils élaborent un contrôle écrit. Ils s'assurent ainsi d'évaluer ce qui a été vraiment enseigné, tout en respectant le prescrit.

Comme nous l'avons montré ailleurs (Serry & Tessaro, à paraître), les contrôles écrits certificatifs analysés montrent une homogénéité très forte concernant les en-têtes placés en page de garde. Ces derniers présentent notamment les objectifs d'apprentissage retenus pour l'évaluation, les items correspondants, la cotation, le barème et la note. On y découvre aussi les attentes minimales – les seuils de réussite précisant l'atteinte des objectifs – qui se construisent à partir de chaque exercice, objectif, composante ou de façon globale.

7.1 Une harmonisation progressive des pratiques

Intégrées aux guides de correction des enseignants, les tables de spécification des épreuves externes du canton de Genève comportent des informations importantes pour l'analyse des productions des élèves. Nos analyses montrent qu'une partie de ces informations sont présentes dans les instruments élaborés par les enseignants. Cette similitude semble indiquer que, sur ce point, le référent externe contribue à l'élaboration des évaluations certificatives par les enseignants.

Lors de la modération sociale, les groupes ont engagé des discussions à propos de ces tables de spécification pour en établir les liens avec leurs propres pratiques et une éventuelle adéquation. Dans l'extrait de verbatim ci-dessous, le trio d'enseignantes tente de cerner dans quelle mesure les visées et les contenus sont semblables, au-delà de la forme qui peut varier.

¹Evaluation, Régulation et Différenciation des apprentissages (<http://www.unige.ch/fapse/ered/index.html>)

- Mar *Enfin la différence c'est que ça (la table de spécification de l'épreuve externe) c'est pas donné aux parents ni à l'élève.*
- Pat *Ouais, parce que nous elle (l'en-tête du contrôle écrit) est quand même à destination des parents.*
- Kat *Mais est-ce que c'est une table de spécification ?*
- Mar *Oui*
- Kat *Oui ?*
- Pat *Enfin, qu'on appelle autrement.*
- Mar *Regarde (lit) prendre une mesure à l'aide d'un instrument ... être capable de lister ... c'est pareil.*
- Pat *Parce que moi j'appelle ça un objectif.*
- Kat *Moi aussi, objectif spécifique.*
- ...
- Mar *Je crois que c'est pareil.*
- ...
- Pat *Moi je mets pas de table de spécification. En voyant ça ... je me dis peut-être que je devrais faire une table de spécification.*
- ...
- Kat *... On est d'accord pour la table de spécification destinée uniquement à l'enseignant ou à l'élève ?*
- Mar *Est-ce que nous on dit qu'elle DOIT être sur l'épreuve ? Il me semble que oui.*

Cet extrait tiré du deuxième volet de la recherche FNS illustre une confrontation sociale visant à construire une représentation commune des attentes officielles traduites dans les épreuves externes et à déboucher sur un consensus à propos de leurs propres pratiques d'évaluation (Mottier Lopez et al., 2012). Il apparaît que le référent externe contribue ici à orienter et harmoniser des pratiques enseignantes différentes entre elles, tout en favorisant une discussion sur « ce qui est acceptable » pour l'une et pour l'autre, ainsi que pour l'institution. L'outil proposé par le chercheur-formateur provoque dans ce groupe une discussion à propos des contenus qui doivent être présents dans les contrôles écrits outre les items, mais aussi à propos des destinataires concernés. S'il s'agit de faire un bilan des apprentissages des élèves, l'instrument d'évaluation a en effet aussi une visée informative pour les parents.

Dans le second extrait, les interactions concernent les attentes minimales des enseignants face aux productions des élèves, représentées dans les instruments d'évaluation par le *seuil de réussite*. Celui-ci est fixé institutionnellement à la note 4 (sur 6). L'enjeu de cet échange est de mieux comprendre comment il peut être établi, toujours à la lumière de ce qui est indiqué dans l'épreuve externe.

Mar Alors toi t'as fait quoi ? T'es allée aux deux tiers (des points) ou t'as regardé par exercice ?

Pat Moi ... je prends le total des points et je divise par trois. Je fais fois deux et puis là je me suis dit que c'est une évaluation un petit peu difficile alors j'arrondis vers le bas.

Mar D'accord. Et toi tu regardes par exercice ?

Kat Moi je regarde par exercice effectivement... Après je regarde quand même où est-ce que ça se situe par rapport à ce fameux deux tiers. Je regarde si je suis dedans si je suis beaucoup plus haut ou beaucoup plus bas.

Mar Moi je fais par exercice puis je regarde. On tombe dessus (les deux-tiers des points) plus ou moins.

...

Kat Donc on est d'accord de ne pas mettre le barème (automatiquement) aux deux tiers.

...

Mar Je me pose une question quand même : quand on fait par exercice comme on fait nous (dans notre école), est-ce qu'on n'a pas déjà le deux tiers dans la tête ?

Pat Ouais je pense.

Kat Disons que si t'as un exercice où t'as six points et ils réussissent seulement la moitié. ... Est-ce qu'en réussissant seulement la moitié de l'exercice je peux considérer qu'il a compris l'objectif ? Tu te dis non, je trouve que c'est (trop) facile et qu'il faudrait un tout petit peu plus.

Pat Donc tu mets deux tiers.

Les interactions entre les trois enseignants rendent compte de la diversité de leurs pratiques, tout en convergeant sur le fait que les attentes concernant l'atteinte minimale des objectifs sont à définir à chaque nouvelle situation d'évaluation – selon la difficulté, le travail effectué, le moment – et qu'elles ne sont donc pas dépendantes d'une logique arithmétique (2/3 des points). A ce propos, si les concepteurs des épreuves externes adoptent des procédures différentes selon la discipline, ils n'établissent en effet jamais les seuils de réussite de façon proportionnelle. Ceux-ci sont définis systématiquement selon les caractéristiques de l'épreuve. Cependant, aucune indication n'est donnée concernant le processus d'élaboration, laissant les enseignants parfois démunis dans leurs pratiques.

7.2 La situation complexe en question

L'analyse des contrôles écrits montre que les épreuves externes soutiennent l'harmonisation des pratiques sur d'autres plans. Elles valorisent par exemple, depuis une quinzaine d'années, la présence d'items complexes en mathématiques, visant l'élaboration par l'élève d'une compétence dans une situation relativement ouverte (Allal et al., 2001). Selon certains enseignants, cette orientation a constitué un vecteur de changement des pratiques d'enseignement et servi ainsi de « levier didactique » (Bodin et al., 2001). Cependant, les pratiques d'évaluation en classe semblent résister. En moyenne, nous n'avons trouvé qu'environ 40% de points attribués aux tâches complexes, alors que les épreuves externes des sept dernières années en comptabilisent entre 61% et 70 % selon le degré et l'année scolaire.

Lors de réunions de modération sociale, des enseignants ont expliqué la présence d'une majorité de tâches d'application par le fait que celles-ci sont plus faciles à évaluer d'une part,

ne discriminent pas comme le font les situations-problèmes et contribuent donc à la réussite des élèves d'autre part.

En expression écrite, les productions analysées contiennent toujours un guide à l'usage de l'élève, qui indique la forme et les contenus caractérisant le genre textuel évalué. Ce guide fait aussi office de grille d'évaluation pour l'enseignant, voire d'auto-évaluation de l'élève. Outil polyvalent, il est issu des différents modules abordés lors de la séquence didactique, donc dans une perspective d'enseignement/apprentissage, et sert de support à l'évaluation certificative.

Le recours à un tel outil questionne la notion de « situation complexe » (Allal et al., 2001 ; Beckers, 2002). A titre illustratif, voici ce que dit Karen, l'une des participantes :

« On a fait pour l'évaluation une grille qu'était vraiment très complète pour aider les élèves pour aller pas à pas. Ça nous aide nous aussi pour la correction... Je me dis maintenant que peut-être la grille était un petit peu trop longue mais en même temps elle est très très claire et très précise... Si vraiment ils lisent ils ont quand même facilement les points, mais après quand on regarde quand même globalement ça mérite pas toujours (la note attribuée) ... ».

Avec un tel outil, la situation complexe et authentique de production de l'écrit est découpée en autant de ressources nécessaires pour la réaliser (Beckers, 2001 ; Roegiers, 2010). Les élèves n'ont ainsi pas à mobiliser celles-ci, mais essentiellement à les traiter, de façon souvent chronologique d'ailleurs. L'épreuve externe a participé à la création d'une culture commune en véhiculant auprès des enseignants la nécessité d'assurer un étayage lors d'une production textuelle. Il s'agit dès lors pour les élèves d'accomplir des procédures, mettant en jeu une compétence élémentaire (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2006). L'usage d'un tel outil en situation d'évaluation certificative suscite débat : tant auprès des scientifiques que chez certains enseignants, qui estiment que l'évaluation certificative de cette composante de la langue n'est par conséquent pas significative.

8. Soutenir la régulation des pratiques évaluatives : une préoccupation partagée

Les pratiques d'évaluation des enseignants semblant généralement proches de celles promues par les épreuves externes du canton, ces dernières contribueraient ainsi à l'alignement et à une cohésion interne (Laveault et al., 2014) de façon descendante. La modération sociale utilisée dans la recherche FNS pourrait cependant participer aussi à une perspective ascendante (Mottier Lopez & Tessaro, 2010), dès lors que l'harmonisation des pratiques issue des échanges concourt à la formulation de politiques d'évaluation (encore) plus adéquates. Les collaborations d'établissement que nous avons observées à propos de la construction et de la correction des contrôles écrits favorisent de façon nouvelle cette harmonisation ainsi que la création d'une culture partagée de l'évaluation (Morales Villabona & Mottier Lopez, à paraître).

Ce constat s'établit malgré plusieurs changements conséquents, effectués ces dernières années dans les contenus et la forme des épreuves externes du canton de Genève. Seule exception notoire : la proportion des tâches complexes dans les contrôles écrits en mathématiques reste inférieure dans les pratiques d'évaluation en classe. Ce type de tâches reste difficile à évaluer, ce qui peut expliquer en partie son nombre réduit. Le maintien d'une majorité de situations d'application, voire de mémorisation, et donc de tâches spécifiques, renvoie dès lors à un maintien de pratiques d'enseignement plus « traditionnelles » qui privilégient l'acquisition de connaissances déclaratives ou procédurales chez les apprenants,

mais qui n'intègrent pas (ou insuffisamment) ces composantes cognitives dans des situations plus larges (Allal, 1999). La mobilisation adéquate de ces ressources apparaît pourtant comme un aspect essentiel dans le développement d'une compétence (Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2009).

Si les épreuves externes peuvent soutenir l'amélioration des pratiques d'évaluation des enseignants genevois, il reste (à continuer) à réfléchir à un usage adéquat dans les dispositifs de formation continue, de manière à les considérer comme des repères significatifs. La modération sociale pratiquée au sein d'un établissement apparaît dès lors comme une modalité et un niveau d'action intéressants et constitue ainsi une perspective prometteuse. La confrontation des épreuves externes avec celles élaborées par les enseignants s'y inscrit dans une conception contextualisée du développement professionnel, qui n'est pas détaché de la pratique dans lequel il prend place (Bednarz & Barry, 2010). Les consensus qui ont émergé entre les enseignants, dont certains ont été directement ou indirectement induits par les épreuves externes, devraient permettre un réinvestissement dans les pratiques ainsi que l'intériorisation de nouveaux savoirs professionnels.

Par ailleurs, la présentation des résultats des premières analyses effectuées par l'équipe EReD pourrait également avoir bénéficié au développement professionnel des enseignants. Avec la première cohorte, les constats généraux effectués à la suite du premier volet de recherche ont été présentés et discutés lors de la modération sociale mise en place avec tous les participants. Avec la seconde cohorte, les résultats partiels ont été aussi présentés en plénière, suscitant de la part des participants des réactions variées sur les pratiques de collègues et questionnant parallèlement leurs propres usages. Cette présentation a contribué à la démarche collective de recherche de consensus à propos du jugement évaluatif et à la verbalisation de pratiques d'arrangements et d'ajustements (Mottier Lopez et al., 2013).

Le dispositif de la recherche FNS, en partie co-élaboré avec les participants, avait également pour intention de promouvoir le développement professionnel des enseignants des établissements scolaires dans lesquels des formations continues ont été proposées. En effet, les modérations sociales soutenant l'élaboration de consensus sont d'autant plus significatives dans ce contexte qu'elles mettent en jeu les conceptions de chacun dans la réalisation collégiale de démarches authentiques – de la construction d'un contrôle écrit certificatif à la notation. L'expérience réalisée illustre un aspect moins étudié de la recherche collaborative. Ici, l'*interfécondation* (Desgagné, 1997) se réalise dans une temporalité et des modalités différentes de celles présentées habituellement: elle concerne deux cohortes de participants à la recherche ainsi que des enseignants impliqués dans des formations en établissement. Savoirs scientifiques et de la pratique devraient ainsi bénéficier des apports mutuels dans une progression que l'on pourrait qualifier de « spiralaire », à l'image de certaines formes de curriculum (Allal et al., 2001).

9. Références

- Allal, L. (1999). *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire*. In J. Dolz & E. Ollagnier. (Ed.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-94). Bruxelles : De Boeck Université.
- Allal, L. (2002). Intervention au symposium « Epreuves externes : évaluation de la qualité des apprentissages ou des curricula ? » Congrès de l'Admée-Europe. Université de Lausanne.
- Allal, L. (2009). Pratiques évaluatives des enseignants face aux méthodologies des recherches évaluatives portant sur les systèmes scolaires. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Ed.), *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 29-45). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. (2013). Teachers' professional judgement in assessment: a cognitive act and a socially situated practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, (special issue: Moderation practice and teacher judgement), 20, 20-34.
- Allal, L., Béatrix Kohler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. & Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Editions Universitaires.
- Bain, D. (1996). Introduction au thème du colloque de l'ADMEE-Europe 1994. In D. Bain (Ed.) *Fonctionnement de l'évaluation dans la formation, évaluation du fonctionnement de la formation* (pp.3-26). Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.
- Barneveld, C. (2008). Using Data to Improve Student Achievement, Research Monograph No. 15, the Literacy and Numeracy Secretariat, Ontario www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/Using_Data.pdf.
- Beckers, J. (2001). Aider les élèves à développer des compétences à l'école : Révolution ou continuité ? *Puzzle*, 10, 2-10.
- Beckers, J. (2002). Pistes de réflexion pour développer, à l'école, les compétences de tous les élèves. *L'École valdôtaine*, 55, 4-11.
- Beckers, J. & Simons, G. (2010) Analyse rétrospective de programmes de recherches collaboratives en langues modernes à l'Université de Liège. *Recherches en Education*, (1), 31-46.
- Bednarz, N. (2013). Regarder ensemble autrement : ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec. In N. Bednarz (Ed.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (pp. 13-29). Paris : L'Harmattan.
- Bednarz, N. & Barry, S. (2010). Recherches collaboratives en enseignement des mathématiques comme soutien au développement professionnel des enseignants. In C. Couture et L. Dionne (Ed.), *La formation et le développement professionnel des enseignants en sciences, technologie et mathématiques* (pp. 225-253). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- 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.
- Bélair, L. (2009). *Réflexions autour de la recherche collaborative en développement professionnel*. Discussion du symposium "Recherches collaboratives: Enjeux et modalités" organisé par L. Mottier Lopez. Actes du 21ème colloque de l'ADMEE-Europe. Université catholique de Louvain. Louvain-La-Neuve.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University : What the Student Does*. The Society for Research into Higher Education and Open University Press. Buckingham.
- Blais, J.-G. (2005). L'obligation de résultats à la lumière de l'interaction entre le quantitatif et le social. In C. Lessard & P. Meirieu (Ed.), *L'obligation de résultats en éducation. Evolution, perspectives et enjeux internationaux* (pp.123-144). Bruxelles : De Boeck.
- Bodin, A., Delory, C., Lafontaine, D. & Wolf, J.-L. (2001). Quelle évaluation externe des élèves pour quels socles de compétences ? *Pédagogies*, 14, 56-65.
- Bourassa, M., Bélair, L. & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Education et Francophonie*, XXXV (2), 1-11.

- Bourassa, M., Phillion, R. & Chevalier, J. (2007). L'analyse de construits, une coconstruction de groupe. *Education et Francophonie*, XXXV (2), 78-116.
- Brennan, R.L. (2006). Perspectives on the evolution and future of educational measurement. In R.L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (4th ed.) (pp. 1-16). Praeger Publishers. Westport.
- Charters, E. (2003). The Use of Think-aloud Methods in Qualitative Research. An Introduction to Think-aloud Methods. *Brock Education*, 12(2), 68-82.
- Cooksey, R., Freebody, P. & Wyatt-Smith, C.M. (2007). Assessment as judgement-in-context: Analysing how teachers evaluate students writing. *Educational Research and Evaluation*, 13(5), 401-434.
- 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. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. In M. Anadon (Ed.), *Des nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Québec : Presses de l'université de Laval.
- Desgagné, S. et H. Larouche (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherches en Education*, hors série, 7-18.
- Dierendonck, C. (2008). *Comment les évaluations externes des acquis des élèves sont-elles perçues par les enseignants du primaire dans les cantons de Neuchâtel, Vaud et Fribourg ?* Neuchâtel : IRDP.
- De Stercke, J. (2010). *Le mentorat en enseignement*. Mémoire de Master en sciences de l'éducation. Université de Mons.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Seuil.
- Dubost, J. & Lévy, A. (2002). Recherche-action et intervention. In J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy, *Vocabulaire de Psychologie, Références et positions* (pp. 391-416). Paris : Eres.
- Duru-Bellat, M. (2009). Evaluation externe du système éducatif et ressenti des acteurs. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Ed.), *Evaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 47- 59). Bruxelles : De Boeck.
- Eurydice (2009). *Les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats*. Bruxelles: Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEA P9 Eurydice).
- Figari, G. (2006). L'activité évaluative entre cognition et réponse sociale : nouveaux défis pour les évaluateurs. *Mesure et Evaluation en Education*, 29(1), 5-18.
- Guimard, P., Cosnefroy, O. & Florin, A. (2007). Evaluation des comportements et des compétences scolaires par les enseignants et prédiction des performances et des parcours à l'école élémentaire et au collège. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36(2), 179-202.
- Harlen, W. (2007). *Assessment of learning*. London : SAGE.
- Hirsch, E., A. Sioberg and A. Germuth (2009), TELL Colorado: Creating Supportive School Environments to Enhance Teacher Effectiveness, the New Teacher Center.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Lafontaine, L., Soussi, A. & Nidegger, C. (2009). Evaluations internationales et/ou épreuves nationales: tensions et changement de pratiques. In L. Mottier Lopez et M. Crahay (Ed.), *Evaluations en tension* (pp. 61-80). Bruxelles : De Boeck.
- Lafortune, L. & Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation, Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, C., Anadón, 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.
- Larouche, H. (2005). Le double rôle de formatrice et de chercheure : un point de rencontre pour concilier les besoins de la pratique et de la recherche. *Revue des Sciences de l'Education*, 31(2), 335-354.

- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel : foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 30 (3), 483-500.
- Laveault, D. (2009). L'amélioration de l'efficacité du système éducatif : sur quels indicateurs s'appuyer ? In X. Dumay & V. Dupriez (Ed.), *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre* (pp. 177-194). Bruxelles: De Boeck.
- Laveault, D., Dionne, E., Lafontaine, D., Tessaro, W. & Allal, L. (2014). L'évaluation des compétences en salle de classe : régulations entre politiques et pratiques. In C. Dierendonck, E. Loarer & B. Rey (Ed.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Linn, R. L. (1993). Linking results of distinct assessments. *Applied Measurement in Education*, 6(1), 83-102.
- Longchamp, A. L. (2010). *Epreuves cantonales de référence de mathématiques en 6e année. Point de vue d'enseignants sur l'utilisation du dispositif*. Lausanne : URSP.
- Matters, G. (2006). Good data, bad news, good policy making. *Queensland Teachers Union Professional Magazine*. October. Brisbane : QTU.
- Maxwell, G. (2002). *Moderation of Teacher Judgments in Student Assessment*. Brisbane : Queensland School Curriculum Council.
- Maxwell, G. (2007). *Implications for moderation of proposed changes to senior secondary school syllabuses*. Brisbane: Queensland Studies Authority.
- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie. Recherches en Éducation*, 169, 99-140.
- Monseur, C. & Demeuse, M. (2005). Les évaluations externes permettent-elles une régulation efficace ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Ed.), *Vers une école juste et efficace* (pp. 489-517). Bruxelles : De Boeck.
- Morales Villabona, F. & Mottier Lopez, L. (à paraître). Quelle évaluation collaborative dans la modération sociale entre enseignants? In L. Mottier Lopez & W. Tessaro (Ed.), *Le jugement professionnel, au coeur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Berne : Peter Lang.
- Morris, A. (2011) *Student standardised testing : current practices in OECD countries and a literature review*. OECD Education Working Paper No. 65.
- Morrisette, J. (2010). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignants du primaire*. Sarrebruck: Les Éditions Universitaires Européennes.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Berne: Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 30(3), 465-482.
- Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (2010). Evaluation des compétences à l'école primaire genevoise : entre prescriptions et pratiques. *Mesure et Evaluation en Éducation*, 33(3), 29-53.
- Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (à paraître). *Le jugement professionnel, au coeur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Berne : Peter Lang.
- Mottier Lopez, L., Tessaro, W. & Fillietaz, L. (2012). *Etude des jugements d'évaluation des apprentissages des élèves et des pratiques de modération sociale*. Requête acceptée par le FNS de la recherche scientifique : 100013_143453/1.
- Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L. & Morales Villabona, F. (2012). La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Questions Vives*, 18, 159-175.
- Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L., Morales Villabona, F. & Serry, S. (2013). *Jugements évaluatifs-en-acte : analyse des discours et des pratiques d'enseignants de l'école primaire genevoise*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Université de Montpellier.
- Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L., Morales Villabona, F. & Serry, S. (2014). *Modération sociale et outils de la recherche dans une approche participative : quelle médiation des processus de construction d'une culture commune de l'évaluation des apprentissages des élèves ?* Actes du colloque de l'ADMEE-Europe. Marrakech.

- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau, S. & J. Mukamurera. (Ed.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui mais comment?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ntamakiliro, L. & Tessaro, W. (2002). *La perception de l'évaluation externe des élèves par les enseignants primaires genevois*. Actes du congrès de l'Admée-Europe. Université de Lausanne.
- Ntamakiliro, L. & Tessaro, W. (2010). Vers plus d'épreuves externes: une standardisation de l'évaluation scolaire? In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (Ed.), *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible ?* Berne: Peter Lang.
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. & Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier de développement professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Perréard Vité, A. & Tessaro, W. (à paraître). Entre formation et accompagnement en formation continue : analyse d'une expérience au secondaire I. In E. Charlier, R. Wittorski, A. Perréard Vité & S. Boucenna (Ed.), *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles comme vecteur de professionnalisation*. Toulouse : Octares.
- Quéré, L. (1984). *La sociologie à l'épreuve de l'herméneutique*. Paris : L'Harmattan.
- Resnick, L. (1994). Performance puzzles. *American Journal of Education*, 102, 511-526.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Rosenkvist, M.A. (2010) *Using student test results for accountability and improvement: A literature review*. OECD Education Working Paper No. 54.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Serry, S. & Tessaro, W. (à paraître). Construction d'instruments d'évaluation certificative à l'école primaire: discours et pratiques d'enseignants genevois. In L. Mottier Lopez et W. Tessaro (Ed.), *Le jugement professionnel, au coeur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Berne : Peter Lang.
- Shepard, L.A. (2006). Classroom assessment. In R.L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (pp. 623–646). Westport : Praeger Publishers.
- Slomp, D. (2008). Harming not Helping: The Impact of a Canadian Standardized Writing Assessment on Curriculum and Pedagogy. *Assessing Writing*, 13(3), 180-200.
- Soussi, A., Guilley, E., Guignard & Nidegger, C. (2009). *Evaluation des acquis des élèves à l'école obligatoire. L'évaluation cantonale et commune : état de situation du dispositif existant, points forts et points faibles, perspectives d'avenir*. Genève : SRED.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Tessaro, W. (2008). *Epreuves externes élaborées par les systèmes de formation: quelle utilité pour les enseignants ?* Introduction à la table ronde. Actes du 20ème colloque international de l'ADMEE-Europe, Genève.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur : essai de sociologie*. Paris : Fayard.
- Tourmen, C. (2009). L'activité évaluative et la construction progressive du jugement. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 22, 101-119.
- Tourmen, C. (2014). Contributions des sciences de l'éducation à la compréhension de la pratique évaluative. *Politiques et Management Public*, 31(1), 69-85.
- Ungerleider, C. (2007). *Evaluation of the Ontario Ministry of Education's Student Success Strategy, Phase 1 Report*. Ottawa: Canadian Council on Learning.
- Wayman, J.C. & Stringfield, S. (2006). Technology-supported Involvement of Entire Faculties in Examination of Student Data for Instructional Improvement. *American Journal of Education*, 112(4), 549-571.
- Wegmuller, E. & Allal, L. (1997). LEX-EVAL. Lexique d'évaluation dans le cadre de la scolarité obligatoire. *Résonances*, 3, 14-15.

- Weiss, J. (2002). *L'évaluation externe des curricula, sa spécificité fonctionnelle dans un concept général et cohérent d'évaluation*. Communication au symposium « Epreuves externes : évaluation de la qualité des apprentissages ou des curricula ? » Congrès de l'Admée-Europe. Université de Lausanne.
- Wyatt-Smith, C. & Castleton, G. (2005). Examining how teachers judge student writing: An Australian case study. *Journal of Curriculum Studies*, 37(2), 131-54.
- Wyatt-Smith, C., Klenowski, V. & Gunn, S. (2010). The centrality of teachers' judgement practice in assessment: a study of standards in moderation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 59-75.
- Yerly, G. (2012). L'évaluation externe standardisée : un levier didactique vers l'approche par compétences ? Actes du 24e colloque de l'ADMEE-Europe.

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, Lebuis, 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 (Morrisette & 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 (Morrisette, 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.

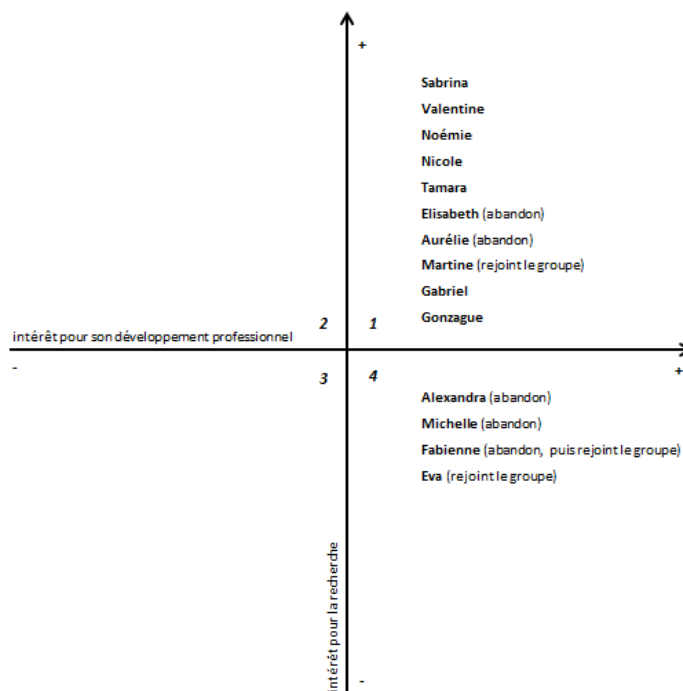


Figure 2 - Intérêts des participants à la recherche collaborative

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.

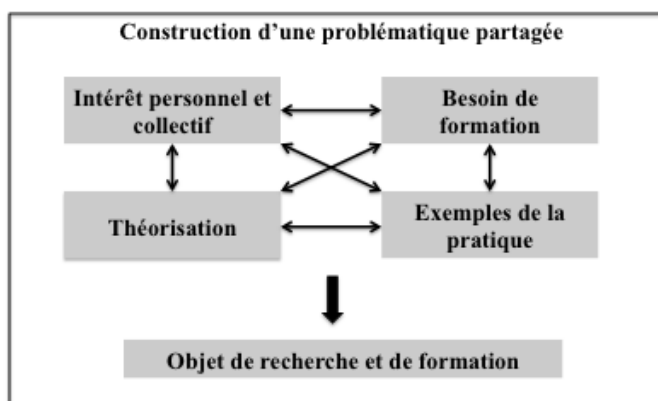


Figure 3 : Modèle dynamique des dimensions en jeu lors de la phase de coconstruction de l'objet de recherche et de formation

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 bénéfices 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.
- Desgané, 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., Lebus, 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.

Recherche-action sur l'évaluation formative de l'apprentissage par la lecture : collaboration entre coordonnateurs pédagogiques et chercheur

Sylvie C. Cartier

Université de Montréal

sylvie.cartier@umontreal.ca

Julie Arseneault

Université de Montréal

Éliane Mourad

Université de Montréal

Thaïs Guertin-Baril

Université de Montréal

Manal Raoui,

Université de Montréal

Résumé.

L'étude se situe dans le cadre de recherches-actions collaboratives entre la chercheuse et les coordonnateurs pédagogiques d'un regroupement de commissions scolaires (CS) au Québec. Cette contribution porte sur la troisième étape dont l'objectif était de favoriser l'appropriation de pratiques d'évaluation formative par les conseillers pédagogiques (CP) et les enseignants sur le processus d'apprentissage par la lecture (APL) des élèves à l'aide d'un questionnaire informatisé provenant de travaux de recherche. Afin de mieux comprendre les facteurs pouvant influencer sur l'appropriation de nouvelles pratiques de ces intervenants scolaires, l'étude avait pour objectif d'identifier les actions de collaboration entre la chercheuse et les coordonnateurs qui assuraient la planification et l'animation des rencontres collectives de développement professionnel des CP. Les résultats montrent que trois actions ont été réalisées : 1) informer des contextes particuliers, 2) échanger sur les enjeux, les entraves et les facilitateurs communs et 3) réguler les actions dans les CS et dans le projet collectif. Ces actions ont montré leur importance pour que le projet se réalise de manière collective et se déploie selon les spécificités de chaque CS. Par ailleurs, certains facteurs de la collaboration qui ont pu entraver ou favoriser cette appropriation ont été identifiés.

Mots clés

évaluation formative, recherche-action, recherche collaborative, apprendre en lisant, développement professionnel, appropriation de pratiques d'enseignement.

Pour citer cet article : Cartier, S. C., Arseneault, J., Mourad, E., Guertin-Baril, Th. & Raoui, M. (2015). Recherche-action sur l'évaluation formative de l'apprentissage par la lecture : collaboration entre coordonnateurs pédagogiques et chercheur *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), pp. 85-101.

1. Introduction générale

Dans la grande région de Montréal au Québec, un regroupement de coordonnateurs pédagogiques de onze commissions scolaires (CS) a décidé en 2006 de former le personnel scolaire sur l'apprentissage par la lecture (APL) afin de soutenir la réussite des élèves dans toutes les disciplines. Ils ont approché la chercheuse qui a développé de l'expertise dans ce domaine. Comme le mandat d'assurer la formation continue des enseignants incombe principalement aux conseillers pédagogiques (CP), c'est avec ces coordonnateurs et conseillers pédagogiques que, depuis 2006, la chercheuse collabore directement dans le cadre d'une recherche-action sur l'APL. Dans ce contexte, les directions d'école et les enseignants collaborent avec les coordonnateurs et les CP. De plus, ce projet est réalisé en différentes étapes selon les besoins constatés chez les participants. Lors des deux premières étapes, les participants ont été soutenus pour l'appropriation d'un modèle explicatif de l'APL de l'élève et de critères de qualité de situations d'APL (Cartier, Boulanger & Langlais, 2009; Cartier, Arseneault, Leblanc, Mourad & Raoui, 2014). À la 3^e étape, le projet visait de nouvelles pratiques d'évaluation formative sur le processus d'APL des élèves à l'aide d'un questionnaire informatisé provenant de travaux de recherche et envisageait l'accompagnement des enseignants en ce sens.

Concernant le thème « recherches collaboratives sur le développement professionnel des enseignants et des formateurs en matière d'évaluation » du présent ouvrage, l'étude se penche sur la 3^e étape de ce projet. Dans ce contexte, la collaboration entre la chercheuse et les enseignants est indirecte, c'est-à-dire établie à travers les actions du personnel des CS; ceci afin de respecter le contexte naturel. Cette étude est justifiée, car elle permet de mieux comprendre un contexte authentique, indirect de collaboration entre chercheurs et enseignants à travers le développement professionnel des formateurs, ici les conseillers pédagogiques, dont le but est d'assurer la pérennité de l'expertise dans la région.

De plus, dès la 1^{re} étape de cette recherche-action, la participation des coordonnateurs a été identifiée comme étant un élément clé de développement professionnel du personnel scolaire pour soutenir la formation des CP, faire valoir les orientations prises dans les CS (p.ex. APL et évaluation formative) et mobiliser les écoles. Ainsi, à la 3^e étape, les coordonnateurs et la chercheuse ont convenu qu'ils assureraient la planification et l'animation des rencontres collectives de développement professionnel des CP, que la chercheuse fournirait les informations et ressources d'évaluation formative sur l'APL et que les coordonnateurs veilleraient à l'intégration de nouvelles pratiques dans leur CS respective et dans les écoles associées. C'est donc à cette relation « indirecte » entre chercheur et enseignants, soit entre coordonnateurs et chercheuse, que se développe la collaboration au cœur de la présente étude, centrée sur le développement professionnel des conseillers pédagogiques et des enseignants et à propos de l'évaluation formative de l'APL.

2. Objectif poursuivi

L'objectif poursuivi dans le présent texte est d'identifier les actions de collaboration entre les coordonnateurs, les trois CS et la chercheuse lors de cette étape qui vise l'appropriation de pratiques d'évaluation formative sur le processus d'APL des élèves, à l'aide d'un questionnaire informatisé provenant de travaux de recherche.

Identifier ces actions de collaboration est important dans le cas de recherches réalisées « avec » le personnel scolaire (Van der Maren, 2014). Cela pourra être utile aux milieux scolaires et de la recherche pour mieux connaître les éléments facilitateurs et les entraves à

cette collaboration, pour l'appropriation de nouvelles pratiques évaluatives sur l'APL et aussi pour bien planifier de tels projets. Cette étude permettra d'escompter une avancée au niveau des pratiques d'évaluation formative des CP et des enseignants en APL dans le contexte authentique de certaines CS, et ce, par l'intermédiaire de la collaboration entre les coordonnateurs et la chercheuse en tant que facteurs d'influence.

2. Cadre théorique

Le cadre de référence de la présente étude repose sur trois orientations principales : 1) l'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques, 2) les nouvelles pratiques d'évaluation formative sur l'APL et 3) la collaboration entre les participants.

2.1 Appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques

Afin d'améliorer l'enseignement aux élèves, plusieurs approches de développement professionnel reposant sur la démarche de recherche donnent des résultats prometteurs (Butler & Schnellert, 2012; Cartier, 2009; Tallerico, 2005), dont les approches de recherche-action (Van der Maren, 2014) et collaboratives (Degagné, 1997). Et, comme plusieurs buts peuvent être poursuivis (p. ex. mieux-être des personnes), il est important que «l'aboutissement ultime se caractérise par la maîtrise, mais également par l'intégration durable de nouvelles pratiques dans le mode d'action et la façon d'être de l'intervenant scolaire» (Bélanger, Bowen, Cartier, Desbiens, Montésinos-Gelet & Turcotte, 2012, pp. 56-57), ce qui correspond à ce que nous appelons « l'appropriation de nouvelles pratiques ».

Le cadre de l'*Appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives* sert de référence à la présente étude. Il est proposé par un groupe de chercheurs interdisciplinaires (Bélanger & al., 2012). Leurs travaux traitent de la question de l'amélioration des systèmes scolaires dans le but d'assurer la réussite du plus grand nombre. Dans ce cadre intégrateur, l'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques est abordée sous l'angle d'un processus complexe, dont l'aboutissement souhaité serait l'ajustement (ou le changement) de pratiques en contexte de formation continue. Ainsi, l'appropriation n'est pas une activité d'application ou de transfert de connaissances développées dans un autre contexte et par d'autres intervenants : par exemple, des prescriptions de pratiques dites efficaces ou des moyens d'action proposés dans des programmes formatés. « L'appropriation vise à rendre les nouvelles connaissances compatibles avec les situations individuelles et collectives vécues dans les milieux » (Bélanger & al., 2012, p. 65). Dans le cas présent, l'appropriation correspond à l'intégration de nouvelles pratiques d'évaluation formative sur l'APL, observées par la recherche et traduites selon les particularités du contexte.

Quatre facteurs en interaction les uns avec les autres peuvent faciliter ou entraver l'appropriation de pratiques pédagogiques (Bélanger & al., 2012) : les caractéristiques personnelles des membres, le contenu à s'approprier, l'environnement scolaire et le soutien extérieur. Pour la présente étude, trois des facteurs sont analysés. Le facteur du contenu à s'approprier est celui des nouvelles pratiques d'évaluation formative sur l'APL, alors que les facteurs de l'environnement scolaire et du soutien extérieur sont vus à travers l'étroite collaboration entre le coordonnateur pédagogique et la chercheuse.

2.2 Nouvelles pratiques d'évaluation formative sur l'APL

Afin de réussir leurs cours et aussi plus tard les activités de leur vie d'adulte, les élèves ont à apprendre en lisant des textes variés (Vacca & Vacca, 2002; Cartier, 2007). L'APL nécessite de la part de l'élève qu'il lise et comprenne l'information dans les textes, réalise les activités proposées, gère l'avancement de l'apprentissage et de l'activité, et soit motivé pour ce faire (Cartier, 2007). L'APL est sollicité dans toutes les disciplines scolaires à travers diverses activités à réaliser (p.ex. apprendre par la recherche). Dans le monde francophone, la conception de « lecture » se limite la plupart du temps au décodage, à la compréhension de textes et à l'appréciation d'œuvres littéraires. La lecture est vue comme étant une finalité en soi. Pourtant, dans la majorité des cours et des activités de la vie, la lecture est une ressource puissante d'apprentissage et d'autonomie en donnant accès à de l'information variée. Dans ce cas, elle est un moyen important d'apprentissage, peu reconnu et difficile à mettre en œuvre. Guthrie, Schafer & Huang (2001) ont trouvé que seulement 29 % des élèves de 4^e année (10 ans) arrivaient à apprendre en lisant, et qu'à 15 ans, ce pourcentage n'est que de 58 % selon l'enquête Pisa 2012 (OCDE, 2013).

Or, au Québec, les pratiques actuelles dans les classes sont peu adaptées aux exigences de l'APL. Par exemple, la plupart des enseignants offrent peu de soutien aux élèves pour réaliser cette situation (Cartier, Contant & Janosz, 2012; Martel & Lévesque, 2010). Ils se contenteraient de répondre à leurs interrogations sur les textes (Martel & Lévesque, 2010). Or, les connaissances sur l'APL et sur les pratiques pédagogiques favorables sont assez avancées pour proposer des changements dans les classes (p. ex. Cartier, 2007). Par exemple, il est important que les enseignants s'assurent que les élèves interprètent correctement les exigences de l'activité avant de s'y engager (Butler & Cartier, 2004). Quelques études réalisées dans le cadre de recherches-actions ou de suivis de formation ont montré que les enseignants s'approprient ces nouvelles pratiques de manière progressive et personnelle (Butler & Schnellert, 2012; Martel, Cartier & Butler, 2014; Schnellert, 2011).

Afin de favoriser l'appropriation de nouvelles pratiques par les enseignants, une phase essentielle à réaliser est l'analyse de la situation dans les classes (Tallerico, 2005). Or, les recherches sur ce sujet portent surtout sur les notes des élèves et sur les appréciations obtenues sur le produit de leur apprentissage (Lafortune & Allal, 2008). La présente étude se distingue par le fait de cibler l'analyse du processus même d'APL des élèves lors d'une évaluation formative.

Dans le cas présent, cette évaluation est rendue possible par le recours au Questionnaire apprendre par la lecture (QAPL) développé, validé lors de recherches (Cartier, Butler & Janosz, 2007) et informatisé. Ce questionnaire interroge les élèves sur leurs pensées, leurs perceptions et leurs stratégies en rapport à une situation spécifique d'APL. Il comprend 22 questions et des sous-questions en lien avec le modèle de référence (p. ex. sur les stratégies de lecture) et le choix de réponse est à quatre niveaux de fréquence (presque jamais, parfois, souvent et presque toujours). L'analyse des résultats obtenus au QAPL permet de relier la façon dont les élèves voient leur engagement lors de cette activité et ce qui est attendu par l'enseignant. Les résultats sont accessibles dans le QAPL de manière informatisée. Ils indiquent le pourcentage d'élèves qui ont répondu souvent et presque toujours à chacun des énoncés. L'analyse se fait pour chacune des composantes en réfléchissant à la pertinence des réponses des élèves pour la situation d'APL de référence. Cette information est essentielle pour ajuster les pratiques pédagogiques, afin de cibler directement les besoins des élèves dans les classes.

L'approche d'évaluation formative mise en avant reposait sur la démarche de recherche-action selon les étapes suivantes (adaptation de Cartier, 2007) : 1) cibler une situation d'APL, 2) choisir les composantes du processus de l'élève à analyser, 3) collecter l'information à l'aide du QAPL en ligne, 4) analyser et interpréter les résultats obtenus de manière informatisée dans le système, dégager des constats et cibler des recommandations et 5) ajuster l'enseignement selon les recommandations. Les quatre premières étapes étaient plus spécifiquement ciblées à cette étape.

Trois défis sont à relever dans ce contexte par le personnel scolaire : 1) s'approprier une approche d'évaluation formative sur le processus d'APL des élèves alors que les pratiques habituelles ciblent les performances aux diverses activités, 2) réaliser l'évaluation à l'aide d'un questionnaire validé (passation du questionnaire, analyse et interprétation des résultats) alors que cette pratique est nouvelle pour eux, 3) recourir à un questionnaire informatisé, ce qui représente des défis techniques pour certains conseillers et enseignants et certaines écoles (dont l'accès à un réseau Internet).

2.3 Collaboration entre les coordonnateurs pédagogiques et le chercheur pour l'appropriation de nouvelles pratiques

En plus du facteur « contenu » documenté au point précédent, deux autres facteurs peuvent faciliter ou entraver l'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques : l'environnement scolaire et le soutien externe.

Dans le cas de l'environnement scolaire, il s'agit du contexte et des conditions de réalisation des projets, par exemple, le leadership au regard de la gestion de projet et de la pédagogie. Sur le plan provincial, bien que les compétences à développer dans les programmes de formation à l'école québécoise requièrent l'APL, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS, 2006a; 2006b) ne le traite pas vraiment de manière explicite dans les programmes. Ce manque de reconnaissance par le MÉLS peut être une entrave à la formation des enseignants.

Dans le cas des CS, la première étape de la recherche-action a montré que la participation active des coordonnateurs pédagogiques était une condition essentielle de réussite du projet, entre autres pour faire valoir et maintenir les orientations prises sur l'APL et l'évaluation formative (Cartier et al., 2009), bien que cela ne soit pas explicite dans les programmes de formation. À cette étape, les résultats ont montré, notamment, que ce type de projet remettait en question le rôle du conseiller, la conception de la lecture privilégiée dans la CS et le déploiement du projet dans l'école, des questions pour lesquelles seuls les coordonnateurs pouvaient répondre pour leur CS et les écoles associées.

Concernant le soutien extérieur, dans le cas où l'on vise la réussite des élèves dans leurs activités de classe, la recherche n'est possible qu'*avec* le personnel scolaire (Van der Maren, 2003) : recherche collaborative, partenariat de recherche, recherche-action. Dans ces types de recherche, la démarche est partagée entre le chercheur et les participants du milieu scolaire et repose sur trois principales étapes de régulation de pratiques : 1) identification d'une question, d'un problème ou d'un sujet d'intérêt, 2) collecte de données pertinentes pendant la réalisation du projet et 3) mise à l'essai/évaluation de solutions conséquentes à l'analyse des données (Tallerico 2005).

Dans le projet actuel, l'approche retenue est fondée sur un enjeu pragmatique dont le genre est celui de la recherche-action qui « s'intéresse à des systèmes (école, classe, groupe, service, département, individu) dont le fonctionnement est perturbé ou insatisfaisant » (Van der Maren, 2014, p. 36). Le milieu scolaire a approché la chercheuse pour s'attaquer au problème

du faible taux de compétence en lecture des élèves au secondaire et la chercheuse a accepté de collaborer avec les enseignants afin de mieux comprendre comment se réalise la quête de solutions. Le projet se situe donc au début de cette étape de la recherche-action, soit la collecte de données pertinentes.

La présente conception de la recherche-action suppose par ailleurs une collaboration étroite entre les partenaires. Telle que développée lors des premières étapes de l'étude (Cartier et al, 2009), l'approche de recherche-action répond aux trois énoncés de la définition du concept de recherche collaborative proposée par Desgagné (1997). Il s'agit de : 1) collaboration entre les participants de tous les niveaux (CS, école, université); 2) mise à profit des expériences et des compétences de chacun, dont celles de la pratique et de la recherche, et 3) quête de solutions visant la réussite des élèves.

Des défis relatifs à l'environnement scolaire et au soutien externe étaient à relever à cette étape de la recherche-action collaborative. Pour les CP, il s'agissait d'accompagner les enseignants dans les écoles pour la mise en œuvre de cette pratique d'évaluation formative, alors qu'ils avaient l'habitude de donner des formations « clés en main »; pour les coordonnateurs, ils avaient à mobiliser les CP et les directions d'école dans ce projet régional, alors que les CS et les écoles associées devaient produire des conventions de partenariat entre elles. Quant à la chercheuse, elle avait à s'assurer de réaliser le projet collectif, tout en favorisant la poursuite d'objectifs personnels des participants.

C'est dans ce contexte que se situe la présente étude qui tentera d'identifier les actions de collaboration entre les coordonnateurs et la chercheuse afin de soutenir le développement professionnel des conseillers pédagogiques et (indirectement) des enseignants en vue de favoriser l'appropriation par ces derniers de pratiques d'évaluation formative sur le processus d'APL des élèves.

3. Aspects méthodologiques

Cette étude qualitative exploratoire repose sur des analyses thématiques (Van der Maren, 2003). Cette section traitera des participants et de la démarche de l'étude à l'étape 3, des outils de collecte des données, ainsi que des méthodes de compilation et d'analyse de celles-ci.

3.1 Participants et démarche de l'étude

Les participants du projet ont été les coordonnateurs pédagogiques de trois CS, tous leurs CP (n=51; dont 12 dans la CS1, 18 dans la CS2 et 21 dans la CS3) et la chercheuse principale de l'étude. Dans cette étape du projet, soulignons que ces CP ont accompagné 69 enseignants de 79 classes, réparties dans 27 écoles primaires et secondaires. Au total, 2250 élèves ont répondu au Questionnaire sur l'apprentissage par la lecture (QAPL). Afin de répondre à l'objectif de la présente étude, les données concernant les rencontres entre les coordonnateurs et la chercheuse sont analysées.

La recherche-action collaborative s'est déroulée pendant l'année scolaire 2010-2011. Le projet a eu lieu de janvier à juillet, plutôt que d'octobre à mai, à cause d'un retard dans l'annonce des octrois par le MÉLS. Un groupe de CP d'une CS a quand même amorcé le projet en novembre afin de répondre à la demande d'une école. Quatre rencontres ont eu lieu pour le premier regroupement comprenant les coordonnateurs et la chercheuse (5 janvier, 17 mars, 28 avril et 6 juillet). Ce regroupement a planifié et animé quatre rencontres auprès des CP dont les thèmes abordés ont été, le 3 février, introduction au projet, interprétation de ses exigences et identification des objectifs personnels; le 17 mars,

appropriation du QAPL en ligne et planification, le 28 avril, le suivi de la mise en œuvre du projet et 16 mai, l'autoévaluation et la coévaluation du projet.

3.2 Outils de collecte de données

Deux outils de collecte de données ont été utilisés pour la présente étude. Des questionnaires à réponses ouvertes ont été remplis par les coordonnateurs au début et à la fin du projet. Le premier questionnaire était divisé en deux parties dont la première concernait différentes informations professionnelles dont l'expérience en enseignement, l'expérience comme CP et comme coordonnateur sur le thème du projet. Une deuxième partie concernait leurs connaissances sur le sujet (APL, pratiques d'enseignement et démarche d'accompagnement), les attentes et les objectifs personnels des participants relativement à ceux du projet, lesquels étaient de s'approprier de nouvelles pratiques d'évaluation formative de l'APL et d'accompagner les enseignants en ce sens. Le deuxième questionnaire traitait de l'évaluation de l'atteinte de leurs objectifs dans le projet. Par ailleurs, les quatre rencontres tenues entre les coordonnateurs et la chercheuse ont été enregistrées sur bande audio. La transcription des propos tenus pendant ces rencontres a produit 144 pages de texte.

3.3 Méthodes de compilation et d'analyse des données

Toutes les données recueillies ont été enregistrées dans le logiciel QDA Miner. Une analyse thématique a été effectuée (Van der Maren, 2003). Les textes ont été codés à partir de deux grilles développées en respectant les thèmes que l'on trouve dans le cadre théorique présenté plus haut (voir Cartier, 2009). La validation inter-juges sur les codages relatifs à la situation de développement professionnel a été assurée de la façon suivante : 10% de l'ensemble des données ont été codées séparément par deux évaluateurs et comparées. Dans tous les cas où il y a eu des différends, des discussions ont permis d'ajuster la compréhension des codes. Dans le cas où des ajustements au codage ont été faits, les corrections ont été apportées à tous les textes déjà codés. À la fin de l'opération, plusieurs catégories de codification ont été revues par la chercheuse.

Trois actions relatives à la collaboration entre les participants ont été identifiées (voir tableau 2).

Tableau 2. Actions de collaboration, définitions et exemples

Actions de collaboration	Définitions	Exemples
Informier	<i>Mettre quelqu'un au courant de quelque chose¹.</i>	Connaissances issues des milieux de pratique ou de la recherche.
Echanger	<i>Échanger des idées, des opinions, des arguments sur un sujet avec un ou plusieurs interlocuteurs¹.</i>	Échanges sur les préoccupations et les intérêts professionnels.
Réguler	Autorégulation ² : <i>agir de manière stratégique, réfléchie et motivée en vue d'atteindre un objectif.</i>	Initiative d'amélioration personnelle.
	Corégulation ² : <i>Lors de réalisation de projets communs, processus interactifs de soutien à l'apprentissage autorégulé.</i>	Influence réciproque des membres sur des décisions appartenant à chacun d'entre eux.
	Régulation partagée ² : <i>Lors de réalisation de projets communs, processus de régulation collective de l'activité.</i>	Planification et suivi du projet commun. Ajustement du travail et du matériel pour convenir à tous.

4. Résultats et discussion sur la collaboration entre les coordonnateurs et la chercheuse

Les coordonnateurs et la chercheuse se sont rencontrés à quatre reprises pendant l'année afin de planifier et de faire le suivi des quatre rencontres collectives ainsi que des rencontres dans les CS. La planification a reposé sur les éléments identifiés, favorables à l'évaluation formative du processus d'APL (voir à ce sujet Cartier, sous presse). La première et la troisième rencontres comportaient le plus d'interactions : elles poursuivaient toutes les deux le but de planifier les activités auprès des CP. La première rencontre a servi à planifier l'ensemble des activités de l'année, alors que la troisième a permis de planifier plus en détail les deux dernières, soit celles sur l'analyse des données collectées aux QAPL et sur le bilan du projet. La deuxième rencontre a porté sur la présentation des résultats du projet de l'année précédente et la quatrième a servi à faire l'évaluation de l'année et à prévoir les suites à donner dans chacune des CS.

En réponse à l'objectif de la recherche, dans la partie qui suit, nous présenterons des exemples des trois actions de collaboration observées chez les partenaires de cette recherche-action collaborative. Nous discuterons par ailleurs des facilitateurs et des entraves de ces actions.

¹ Dictionnaire Antidote (2014)

² Traduction libre de Hadwin & Oshige (2011)

4.1 Informer

Dans cette étude, la collaboration entre les coordonnateurs et la chercheuse s'est manifestée par un partage d'informations. Les coordonnateurs ont informé la chercheuse et les autres coordonnateurs de leurs connaissances sur leur CS, alors que tous ont partagé des informations sur des recherches pertinentes pour le projet.

4.1.1 Informer sur les connaissances issues des milieux de pratique

Chaque coordonnateur a informé les collègues des modalités de gestion et des services offerts aux écoles dans sa CS et de l'engagement des écoles dans le projet. Ces informations montrent des différences importantes entre les CS. Par exemple, à la question de la chercheuse leur demandant de faire l'état de situation dans les CS, ils ont répondu :

CS2 : Du côté de la CS, on a travaillé ça sur plusieurs fronts. On a intégré ça dans nos conventions de partenariats. [...] Certaines écoles ont intégré ça dans leurs normes et modalités. [...]. ... On a identifié les écoles secondaires. (CP 213, L297, verbatim 5 janv. 11)

CS3 : [...] je vais voir à investir ça bientôt avec les directions d'école. [...] je suis convaincu que les directions d'établissement [...] vont dire : on va regarder pour APL [...]. » (CP704, L3132, verbatim, 5 janv. 11)

CS1 : [...] c'est inscrit dans la convention de partenariat et c'est un objectif, une cible [...] donnée à chacune des écoles; pas nécessairement APL, mais le français [dans] chacune des écoles secondaires [...]. Mais ce que je constate, c'est que les directions ne font pas de travail, de plans de formation avec leurs enseignants. (CP107, L637, verbatim, 5 janv. 11)

Ce partage d'informations a d'abord permis à chacun de mieux comprendre les facteurs de l'environnement qui peuvent influencer sur le déploiement du projet commun. Ainsi, la CS2 est dans la phase de planification avec les écoles secondaires. Le coordonnateur doit faire valoir les orientations prises sur l'APL et sur l'évaluation formative, comme conception de la lecture privilégiée dans la CS et doit favoriser le déploiement du projet dans l'école. Ce sont deux enjeux majeurs dans cette CS. Cette étape est donc cruciale pour orienter l'allocation des ressources et la formation du personnel vers ce projet.

Les deux autres CS sont dans une phase de mobilisation d'écoles, avec un contexte plus favorable à la CS3 qu'à la CS1. À la CS3, le coordonnateur est convaincu, dans cet extrait, que les directions d'école vont s'engager dans le projet, ce qui se confirme pendant l'année. Dans cette CS, la conception de l'APL et celle de l'évaluation formative ne posent pas de problème, ce qui est très favorable au projet.

À la CS1, par contre, faire adhérer les partenaires à l'APL est un enjeu important. Le coordonnateur mentionne que ce n'est pas l'APL qui est une cible dans les écoles, mais le français en général, et que les directions ne font pas le travail de planification attendu avec leurs enseignants, une fois l'objectif identifié. Cet écart de spécificité de la cible dans cette CS est important à connaître par tous les participants, car il ouvre la porte à des dissensions potentielles sur les formations à offrir dans cette CS et, par conséquent, fragilise le projet collectif. Cet échange d'informations constitue une action importante dans un projet de collaboration dans lequel les partenaires proviennent de divers milieux. Les défis administratifs sont importants pour l'orientation et la mise en œuvre de projets, lesquelles visent à soutenir la formation des enseignants sur l'APL et sur l'évaluation formative. Dans ce contexte, les participants ont décidé collectivement d'ajouter une rencontre à la CS1. La chercheuse et le coordonnateur ont alors rencontré les directions d'école pour présenter le

projet sur l'APL ainsi que les retombées positives obtenues jusqu'à ce jour, et ce, afin de favoriser la mobilisation des écoles au projet.

4.1.2 Informer sur les connaissances issues de la recherche

Dans le projet, les coordonnateurs ont informé les autres participants de travaux de recherche auxquels ils se réfèrent au sujet de ce projet (p. ex. des textes sur la lecture et le développement professionnel). Pour sa part, la chercheuse a fourni le modèle de référence sur l'APL du projet, la plateforme informatisée d'évaluation du QAPL ainsi que diverses ressources et outils permettant la collecte de données et l'interprétation des résultats. De plus, une variété de textes dans le domaine a été proposée aux coordonnateurs pouvant documenter l'enseignement sur l'APL (p.ex. sur des projets dans des écoles, Cartier, 2009). Ce partage de références est important, car il a pour apport de permettre à tous de mieux comprendre les bases sur lesquelles reposent leurs connaissances respectives, notamment sur l'APL et sur l'évaluation formative. L'enjeu demeure de partager une compréhension commune de ces deux aspects, ce qui a été le cas dans le présent projet.

4.2 Échanger

Des échanges ont permis aux participants de situer les particularités de leur contexte dans l'ensemble du projet et de planifier des activités qui visaient le partage d'une vision commune. Les échanges entre les coordonnateurs et la chercheuse ont porté sur divers aspects qui pouvaient interférer avec le projet collectif sur l'APL et l'évaluation formative. Il s'agit, par exemple, d'interventions de représentants d'autres services des CS ou du MÉLS dans les écoles qui ne vont pas dans le même sens que celles priorisées dans le projet (p.ex. différentes conceptions de lecture). Un autre enjeu important dans ce projet est l'engagement des CP dans l'accompagnement des enseignants. Dans la partie qui suit, nous présentons un exemple d'échanges sur l'engagement des CP dans le projet.

4.2.1 Échanger sur l'engagement des CP dans le projet

Les échanges sur l'engagement des CP dans le projet ont porté notamment sur leurs rôles, sur leurs visions de l'évaluation formative réalisées à l'aide du QAPL, sur leurs disciplines, sur leurs compétences et, pour certains, sur leurs résistances. En voici quelques extraits.

CS3 : C'est dans le rôle; dans le sens que les compétences professionnelles sont davantage sollicitées chez le CP, avec le QAPL. [...] Le questionnaire sert aussi de levier auprès de l'enseignant, on n'est pas dans « expert-contenu ». [...] Ce rôle-là : de questionner, d'analyser ensemble des données autres que les résultats d'examens ou ce type de données là. Moi, je vois une différence. (CP 704, L504, verbatim, 17 mars 11)

CS3 : [...] je sais que les CP qui ne sont pas en français [...], en tout cas, pour le secondaire, ils sont très à l'aise [avec l'APL] [...]. (CP 704, L881, verbatim 5 janv. 11). Ce n'est pas parce qu'on a un questionnaire en ligne que la régulation se fait. Ils ont un rôle à jouer là-dedans. J'en ai qui ont reconnu qu'ils n'ont pas joué leur rôle. [...] ils trouvent très important d'avoir la rencontre [avec la chercheuse] sur l'interprétation. (CP 704, L426, verbatim, 27 avril 11)

CS1 : Cette résistance [...] caractérise, pour moi, la posture traditionnelle des CP. Ils ne voient pas comment les orientations [de la CS] peuvent modifier leur perception de leur travail. Ils prennent ce qui fait leur affaire [...]. Le défi de la coordination de ce personnel est là : les amener à s'approprier un cadre théorique tout en respectant leur expertise, leurs choix de modalités, etc. (CP107, L124, journal)

La collaboration entre les coordonnateurs et la chercheuse est primordiale à travers ces échanges. En effet, même si tous participent au projet collectif, les défis des coordonnateurs et de leurs CP dans les trois CS sont différenciés. Ces besoins ont orienté les activités de formation prévues dans le projet. Le premier exemple propose le point de vue du coordonnateur de la CS1 qui, depuis le début, participe au projet avec son équipe. Lors de l'échange, cette personne témoigne du changement positif observé chez les CP. À cette étape du projet, ils avaient à acquérir des connaissances sur le QAPL et à développer leur approche d'accompagnement d'équipes-écoles sur l'évaluation formative. Dans la CS2, la spécificité de la didactique du français (centrée sur la compréhension de textes) est soulevée comme défi pour l'appropriation de la perspective d'apprentissage lors de lectures, défi omniprésent dans nos travaux. Par ailleurs, la compétence à interpréter des données sur le processus d'APL demeure une compétence à développer par ces CP. En plus des apprentissages à réaliser, comme les CP de la CS1, les CP de la CS2 avaient à s'approprier davantage le modèle de référence sous-jacent au QAPL.

Enfin, dans la CS2, le coordonnateur échange avec les autres sur la résistance de certains CP à s'engager dans des projets collectifs. Un enjeu de gestion de ressources humaines est soulevé ici. Le coordonnateur a mis en place une structure de supervision administrative. Par ailleurs, les résistances de certains ont influé sur l'engagement de leurs collègues dans cette CS. Les coordonnateurs et la chercheuse ont convenu que tous les CP avaient besoin d'approfondir leurs connaissances sur l'APL. Une rencontre supplémentaire a donc été ajoutée dans cette CS lors de laquelle la chercheuse et le coordonnateur ont présenté l'APL. Ils ont aussi traité de l'importance de l'évaluation formative de l'APL pour l'appropriation de pratiques qui soutiennent la réussite scolaire de tous. Une action de corégulation a ainsi découlé des échanges. Cet échange a amené à un ajustement de la formation que la chercheuse seule n'aurait pu faire dans le cadre de projets sans la collaboration des coordonnateurs. Dans la CS3, le coordonnateur n'a pas souhaité une action spécifique avec les CP. La démarche collective dans cette CS apparaissait suffisante pour gérer l'engagement des CP dans le projet.

4.3 Réguler

La régulation de la réalisation du projet dans cette collaboration se fait selon diverses modalités : autorégulation, corégulation et régulation partagée (Hadwin & Jarvela, 2011).

4.3.1 Autorégulation de la réalisation du projet

Dans ce projet, les coordonnateurs ont eu à identifier leurs défis personnels et à en assurer la gestion. Le but de cette réflexion est de viser la réalisation d'initiative personnelle dans le cadre d'un projet collectif. La connaissance des objectifs personnels peut contribuer à se donner une vision commune, en conservant les spécificités locales. Dans les exemples qui suivent, des défis relatifs à la gestion du projet de recherche-action collaborative avec les directions d'école et avec les CP ont été observés, en rapport avec leurs rôles et responsabilités de gestionnaire.

CS1 : De plus, j'aimerais travailler avec les directions à l'utilisation des données du QAPL pour soutenir les enseignants dans leur démarche, mais aussi pour ajouter des données qualitatives à leur reddition de comptes [...] puisqu'elles ont identifié APL dans les moyens associés à ce but. (CP107, L30, journal)

CS3 : Il y a des choses que je ne délègue plus du tout. C'est moi qui anime ça. Je [ne] dis pas que je ne suis pas aidé. Au contraire, je suis très soutenu, mais il y a quelque chose qui dans ma culture de gestionnaire a changé. (CP704, L886, verbatim, 5 janv. 11)

CS2 : Chaque CP doit se placer en projet avec une classe et déployer le QAPL auprès des enseignants qui le souhaitent au cours de cette année. [...] Pour les CP, cet objet fera partie de leur bilan à me déposer à la fin de l'année. [...] Personnellement, après tout le travail et les efforts pour faire avancer APL, j'ai placé cet élément en rappel lors de la Table de concertation avec les CP. (CP 213, L78, Correspondance, 11 sept. 2011)

Dans le cas de la CS1, le coordonnateur et son équipe participent au projet depuis le début; ils en sont à leur cinquième année. Leur préoccupation actuelle est le déploiement du projet dans les écoles. Dans les CS2 et CS3, les coordonnateurs collaborent au projet pour la troisième année. Des enjeux de gestion de leur équipe de CP sont présents. Dans la CS3, le coordonnateur mentionne gérer davantage lui-même certains aspects du projet, alors que dans la CS2, où un enjeu de gestion de personnel a été souligné dans la partie *échanger*, il a prévu un suivi structuré des CP. Ce type de projet vise l'appropriation de diverses pratiques à la fois : l'évaluation formative sur le processus d'APL, le recours au QAPL informatisé, la régulation de pratiques pédagogiques et l'accompagnement des enseignants. De plus, ces nouvelles façons amènent inévitablement des changements à l'offre de services aux écoles et aux tâches des CP. Ces changements doivent être autorégulés par les coordonnateurs eux-mêmes, selon leur rôle et responsabilité, ce que la chercheuse seule ne pourrait assumer. La contribution de la chercheuse dans la collaboration consiste à questionner les participants sur leur engagement dans le projet et sur la compréhension partagée de tous des enjeux dans chaque CS.

4.3.2 Corégulation de la réalisation du projet

En plus de miser sur les objectifs personnels des participants, la force de ce projet est de partager un but commun, ici le développement de compétences à l'évaluation formative sur l'APL et à l'accompagnement des enseignants sur cet aspect. Les partenaires font le point sur l'avancement du projet dans leur CS et mettent en commun des ressources. La chercheuse a contribué à la corégulation en les questionnant sur leur conception du but commun, en les informant notamment des travaux dans le domaine touchant les communautés de pratiques et le partenariat. Elle a aussi ajusté ses actions en fonction des besoins spécifiques des CS. Voici les exemples des rencontres ajoutées dans deux CS suite aux échanges réalisés.

Exemple CS1. À la suite d'un partage d'informations sur le faible engagement des écoles dans le projet qui a mené à l'ajout d'une rencontre des directions par le coordonnateur et la chercheuse, ces derniers ont fait valoir la pertinence de l'évaluation formative proposée par le QAPL pour obtenir des données permettant de piloter le suivi de leur plan de réussite.

On a fait une première rencontre avec des directeurs d'école. C'est ça, je suis très sensible à ce que vous dites sur les directions d'école. Ils ont bien peur parce qu'on rentre dans la classe. C'est sûr, sûr que c'est un gros changement. C'est un gros défi parce que tout le monde dit ça, qu'il faut rentrer dans les classes. (Cher, L2888, verbatim, 5 janv. 11)

[...] depuis le début [...] c'est mon intérêt de gestionnaire. C'est ça, de les [directions d'école] amener vers ça [recourir au QAPL] et de leur dire : « vous avez des données ici ». (CP107, L175, verbatim, 27 avril 11)

Exemple CS2. Pour faire suite à un échange sur le faible engagement de certains CP le coordonnateur et la chercheuse ont ajouté une rencontre avec les CP afin de soutenir leur mise à jour des connaissances sur l'APL et le QAPL.

C'est drôle parce que quand je suis allée chez vous, intervenir là-dessus, bien ils ont eu à corriger une activité d'APL [...]. (Cher, L416, verbatim, 5 janv. 11)

[...] on a fait l'exercice de s'approprier le QAPL [cette année]. Là, on va être dans comment tu commences ton année [la prochaine]... » (CP213, L1031, verbatim, 27 avril 11)

Dans l'exemple de la CS1, la chercheuse reflète le contexte sensible des écoles à un moment où la pression sur le changement s'accroît, alors que le coordonnateur met l'accent sur l'intérêt pour le gestionnaire à collecter des données formatives sur l'APL. Dans l'exemple 2, le coordonnateur et la chercheuse font le point sur l'étape réalisée dans la CS et les suites à donner. Dans ces deux cas, les partenaires ont corégulé le projet à la suite du partage d'informations sur ce qui revient aux CS (p. ex. mobiliser les directions vs des données pour piloter les plans de réussite), des échanges sur ce qu'ils ont de commun dans leur travail (p. ex. mobiliser certains CP dans le projet) ainsi que des connaissances scientifiques introduites par la chercheuse et son soutien à l'autorégulation et à la corégulation du projet.

4.3.3 Régulation partagée au regard du projet de recherche-action collaborative lui-même

La régulation partagée dans ce projet a reposé sur la gestion collective du but du projet et la valeur accordée à la relation recherche-pratique.

Pour ce qui est de la gestion du but collectif, la chercheuse et les coordonnateurs ont assumé à tour de rôle le rappel de ce but et la régulation des activités en ce sens, comme on le voit dans les exemples qui suivent.

Chercheuse : Le but de ce projet, c'est d'analyser des données tirées du questionnaire en ligne, le QAPL [...], et accompagner des enseignants sur l'analyse. Alors, on est vraiment au début d'une démarche d'intervention (Interv, L1503, verbatim, 5 janv. 11)

CS1 : Moi, tu vois, à l'école secondaire, tous les CP l'ont fait, l'administration du questionnaire [...]. Il va falloir revenir parce que [...] je pense qu'elles ont fait une place à ça [les résultats], mais en n'y accordant pas vraiment beaucoup d'importance. (CP107, L90, verbatim, 27 avril 11)

Dans toutes les CS, les coordonnateurs ont maintenu l'exigence envers les CP de faire la passation du QAPL avec au moins un enseignant, et dans certains cas, en travail en duo. Tous ont donc réalisé les principales étapes visées dans le projet, soit : 1) cibler une situation d'APL, 2) choisir les composantes d'APL à évaluer, 3) collecter les données au QAPL en ligne, 4) analyser et interpréter les résultats obtenus. Plusieurs CP n'ont toutefois pas réalisé la 5^e étape de la démarche, soit de planifier la régulation de pratiques avec les enseignants en fonction des résultats obtenus. Entre autres raisons qui peuvent expliquer ce manque, il y a le moment de la passation (elle a été faite à la fin de l'année scolaire, compte tenu de contraintes administratives) et certains ont reporté cette activité en justifiant que le défi de l'interprétation des résultats était trop grand à ce moment.

Ceci témoigne de l'ampleur des défis à relever, de l'importance de la mobilisation de tous les partenaires, dont le MÉLS qui n'a pas respecté son calendrier d'octrois, ce qui a amené des changements dans la planification de l'étude pour la chercheuse, les CS et les écoles. Cela peut aussi s'expliquer par d'autres travaux qui ont montré que le processus d'appropriation de pratiques se fait de manière graduelle et personnelle (p.ex. Cartier, Contant et Janosz, 2012), le temps alloué dans le projet étant très court.

Dans le cas de la valeur accordée au lien recherche-pratique, les coordonnateurs et la chercheuse ont reconnu son importance et ont partagé la régulation de cette orientation. Cette valeur s'est manifestée de deux façons : 1) pour eux, apport de la démarche de recherche-action dans le pilotage du projet et 2) pour les pratiques pédagogiques, apport des

connaissances sur la démarche d'évaluation formative sur l'APL (p.ex. le modèle de référence et le QAPL).

- Partage commun de connaissances scientifiques (p.ex. modèle de l'APL) et pratiques dans le domaine (p.ex. activités d'APL et évaluations formatives déjà réalisées dans des écoles)

CS1 : C'est pour nous dans ce développement-là, c'est le développement de références, du schéma [sur l'APL] auxquels on fait référence maintenant et qu'on partage sans difficulté. [...] ça a créé ça entre nous [milieu et chercheuse] une collaboration effective où il y a un partage dans les deux sens. (CP 107, verbatim, 27 avril 11)

CS3 : On veut que ces pratiques soient fondées sur la recherche. [...] il y a un virage dans la façon, je dirais [...] qu'on pilote ce lien "terrain université-milieu scolaire" : un plus sur l'expérience, l'autre plus sur le référentiel. (CP704, L1255, verbatim, 27 avril 11)

- Apport du contexte de recherche-action collaborative en soi

CS1 : [...] pour moi c'est une réelle retombée de la recherche. Enfin, ça se rend jusqu'à la salle de classe et je trouve que ce projet-là a permis ça justement à cause de la cascade. Parce qu'à tous les niveaux il y avait une cohérence, une volonté, une rigueur d'installées (CP107, L1757, verbatim, 27 avril 11)

CS3 : On n'est pas dans la même posture. [...]. Je sens que c'est dans les pratiques à mettre en place [...] ce que la recherche amène et [ce] que la recherche dans ça amène. (CP704, L1830, verbatim, 27 avril 11)

5. Conclusion

L'objectif de la présente étude consistait à identifier les actions de collaboration entre les coordonnateurs des CS et la chercheuse lors de la 3^e étape d'une recherche-action qui visait l'appropriation de pratiques d'évaluation formative sur le processus d'APL des élèves, à l'aide d'un questionnaire informatisé provenant de travaux de recherche. Cette collaboration entre le milieu de pratique et la recherche sur l'évaluation formative de l'APL a eu lieu entre la chercheuse et les coordonnateurs et les CP et était en lien indirect avec les enseignants. En effet, comme la formation des enseignants était sous la *responsabilité* du personnel des CS, afin de respecter ce contexte, la chercheuse a collaboré avec les CS, lesquelles collaboraient avec les enseignants dans les écoles. Mieux comprendre les facteurs qui influencent le développement professionnel des CP et des enseignants, dans ce contexte québécois particulier (relations indirectes entre chercheur et enseignants) et, face à un contenu spécifique qui est ici l'évaluation formative de l'APL, contribue à faire avancer les connaissances sur les pratiques des enseignants relatives à l'évaluation formative dans le contexte authentique de ces CS, et ce, par l'intermédiaire de la collaboration entre les coordonnateurs et la chercheuse en tant qu'un des facteurs d'influence.

Cette 3^e étape comprenait de nombreux défis : 1) l'appropriation d'une approche d'évaluation formative sur le processus d'APL des élèves, 2) l'évaluation formative à l'aide d'un questionnaire et d'une démarche validés par la recherche, 3) le recours à un questionnaire informatisé, 4) pour les CP, l'accompagnement des enseignants dans la mise en œuvre de cette pratique d'évaluation formative et 5) pour les coordonnateurs, la mobilisation des CP et des directions d'école dans ce projet.

Les résultats de cette étude sont originaux et importants pour la recherche et pour la pratique pédagogique. Sur le plan de la recherche, l'apport original de cette étude est de mieux connaître les actions que peuvent avoir des partenaires du milieu de la recherche et de la

pratique lorsqu'ils collaborent à la formation des CP et finalement les enseignants, à recourir à l'évaluation formative des élèves sur l'APL à l'aide d'un questionnaire informatisé. Les trois principales actions étudiées ont été : 1) informer de leur contexte particulier, 2) discuter des enjeux, des entraves et des facilitateurs communs et 3) réguler les actions a) dans sa CS ou dans le projet collectif à la suite de l'analyse (autorégulation), b) dans sa CS ou dans le projet collectif à la suite de la rétroaction des autres (corégulation) et c) dans le projet collectif, à travers la planification et le suivi d'activités communes (régulation partagée). Toutes ces actions ont montré leur importance à la fois pour que le projet se réalise de manière collective et aussi pour qu'il se déploie en prenant en compte les spécificités de chaque CS.

Un autre apport de cette étude a été celui de mieux comprendre, à l'aide du cadre de référence de l'*Appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives* (Bélanger & al., 2012), les facteurs ressortis de ces actions de collaboration qui ont pu entraver ou favoriser cette appropriation. En effet, dans les propos des participants et les enregistrements audio des huit rencontres, les principales entraves, ressorties des informations ou défis à relever des échanges et des régulations, ont été les suivantes. Sur le plan du contenu, il s'agit principalement de la présence de conceptions de la lecture et de l'évaluation formative, variées dans la région. Quant au facteur de l'environnement, on trouve : a) la compétition entre certaines approches de lecture et d'évaluation promues par divers services à l'intérieur d'une CS, b) la présence de divers degrés d'engagement des CP dans le projet c) la faible mobilisation des directions d'école dans une CS et d) la gestion parfois difficile de la technique que suppose le recours à un outil informatisé. Enfin, quant au soutien externe, il s'agit de l'ajustement de dernière minute du projet, étant donné qu'il était prévu pour se dérouler sur une période de huit mois alors qu'il a eu lieu sur cinq mois, et de l'accompagnement différencié des CP selon leur expérience et leur engagement dans le projet (CS 1 : bien engagés dans le projet; CS2 : défis de l'APL, dont dans le domaine du français, et l'évaluation formative; CS3 : défi : l'évaluation formative).

Sur le plan des principaux facilitateurs ressortis des informations, des échanges et des régulations, on trouve sur le plan du contenu, la définition commune de l'APL et de l'évaluation formative par la chercheuse et les coordonnateurs, ce qui entretenait la cohérence dans les activités. Sur le plan de l'environnement, il s'agit de : a) la présence et la coanimation des trois coordonnateurs avec la chercheuse à toutes les rencontres collectives, b) l'animation des rencontres dans les CS par les coordonnateurs, c) la gestion administrative par les coordonnateurs de la participation des CP dans le projet, d) et la flexibilité des milieux à ajouter des rencontres (une dans la CS avec les directions d'école et une dans la CS 2 avec les CP). Enfin quant au soutien externe, on note la flexibilité de la chercheuse à ajouter des rencontres dans le projet, le questionnement soutenu qu'elle a offert aux participants quant à leur engagement dans la réalisation du projet collectif tout en favorisant la réalisation d'initiatives personnelles.

Le sujet de l'évaluation formative a été un enjeu important à cette étape du projet, principalement au regard de l'interprétation des résultats obtenus à l'outil informatisé QAPL et du recrutement d'écoles pour le projet. Ces deux aspects sont demeurés des défis à relever dans cette étape. Ce défi fait actuellement l'objet de la quatrième étape du projet, mettant en collaboration l'un des coordonnateurs et la chercheuse.

6. Références

- Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S.C., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I & Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie, numéro thématique sur la gestion et l'appropriation du changement en éducation*, XL(1), 56-75.
- Butler, D. L. & Cartier, S. C. (2004). Promoting Effective Task Interpretation as an Important Work Habit: A Key to Successful Teaching and Learning. *Teachers College Record*, 106(9), 1729-1758.
- Butler, D.L. & Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and teacher education*, 28, 1206-1220.
- Cartier, S.C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou : Éditions CEC.
- Cartier, S.C. (sous presse). Éléments favorables à l'évaluation formative du processus d'apprentissage par la lecture. In L. Mottier et W. Thessaro. (Éd.) *Les processus de jugement dans des pratiques d'évaluation des apprentissages*. Berne : Peter Lang, *Collection Exploration*.
- Cartier, S.C. en coll. avec Bouchard, N. (2009). *Autorégulation de l'apprentissage des élèves et développement professionnel des enseignants dans une école primaire en milieu défavorisé ; deuxième année de recherche-action en collaboration menée à l'école Jules-Verne*. Rapport sommaire de recherche remis au Programme de soutien à l'école montréalaise, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 36 pages.
- Cartier, S.C., Boulanger, A. & Langlais, F. (2009). *Développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration*. Rapport remis au sous-comité de gestion de l'éducation de la Montérégie, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec : gouvernement du Québec.
- Cartier, S.C., Butler, D. L. & Janosz, M. (2007). Autorégulation d'adolescents qui fréquentent une école en milieu défavorisé lorsqu'ils lisent pour apprendre, Numéro spécial sur les élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 601-622.
- Cartier, S.C., Contant H. & Janosz, M. (2012). Appropriation de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture en classe de français du secondaire en milieu défavorisé au Québec. *Repères, Numéro spécial Œuvres, textes et documents*, 45, 97-115.
- Cartier, S.C., Arseneault, J., Leblanc, P.-M., Mourad, É. & Raoui, M. en coll. avec Boulanger, A. (2014). *Apprendre en lisant : développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration, rapport de 2008-2009 et de 2009-2010*, Rapport de recherche, Université de Montréal.
- Desagné, 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.
- Guthrie, J. T., Schafer, W. D. & Huang, C.W. (2001). Benefits of opportunity to read and balanced reading instruction on the NAEP. *Journal of Educational Research*, 94(3), 145-162.
- Hadwin, A. & Oshige, M. (2011). Self-Regulation, Coregulation, and Socially Shared Regulation: Exploring Perspectives of Social in Self-Regulated Learning Theory. *Teachers College Record*, 113(2), 240-264.
- Lafortune, L. & Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation, pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martel, V. & Lévesque, J.-Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire: regards sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 27-53.
- Martel, V., Cartier, S. C. & Butler, D. L. (2014). Apprendre par la lecture en sciences humaines au primaire. In M. C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (Éd.). *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regard croisé sur un domaine d'intervention et de recherche* (chap. 3). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise (version approuvée) éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *Programme de formation à l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : gouvernement du Québec.

- OCDE (2013). *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. Éditions OCDE.
- Schnellert, L. (2011). *Collaborative inquiry : teacher professional development as situated, responsive co-construction of practice and learning*. Thèse de doctorat inédite. University of British-Columbia.
- Tallerico, M. (2005). *Supporting and sustaining teachers' professional development: A principal's guide*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Vacca, R. T. & Vacca, A. L. (2002). *Content Area Reading : Literacy and Learning Across the Curriculum* (7^e éd.). Boston : Allyn and Bacon.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels* (3^e édition). Bruxelles : De Boeck.

Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage

Catherine Van Nieuwenhoven

Université catholique de Louvain - ISPGalilée
catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be

Stéphane Colognesi

HE VINCI – Université catholique de Louvain
s.colognesi@encbw.be

Résumé

En Belgique francophone, peu de prescrits balisent l'accompagnement des futurs enseignants en stage tant du côté des superviseurs de l'institut de formation que des maîtres de stage sur le terrain. Les accompagnateurs ne bénéficient pas de formation spécifique pour assurer cette tâche et sont tiraillés entre le suivi formatif qu'ils veulent assurer à leur stagiaire et la tâche d'évaluation certificative liée au contexte de formation à laquelle ils contribuent. Une recherche collaborative a rassemblé des maîtres de stage autour de la compréhension de leurs rôles spécifiques et l'identification de leurs besoins de formation. Après un rappel de l'ancrage théorique, cette contribution proposera un regard critique sur le processus d'accompagnement suivi d'une modélisation des différents constituants de cette recherche. Nous poursuivrons en examinant les effets attendus du dispositif sur les acteurs en termes de développement professionnel. En conclusion, nous nous demanderons si cette recherche collaborative constitue bien un levier de développement professionnel pour les maîtres de stages concernés notamment pour tout ce qui concerne leurs pratiques évaluatives.

Mots-clés :

Accompagnement, stagiaires, recherche collaborative, développement professionnel, maîtres de stage.

Pour citer cet article : Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), pp. 103-121.

1. Problématique

En Belgique francophone, peu de prescrits balisent l'accompagnement des futurs enseignants en stage tant du côté des instituts de formation que du terrain. Ainsi, les rôles attendus des superviseurs et des maîtres de stage restent peu circonscrits et ne permettent pas une pratique d'accompagnement et d'évaluation cohérente et harmonisée entre les deux lieux de formation à l'enseignement (Gervais & Corr  a-Molina, 2005 ; Malo, 2011 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013). Dans le volet de la recherche que nous présentons dans cet article, nous avons fait le choix de nous centrer sur les pratiques d'accompagnement spécifiques aux maîtres de stage. Il s'agit de ces indispensables acteurs de terrain qui contribuent largement à la formation des étudiants sans avoir le statut officiel de co-formateurs et sans participer directement à la construction du curriculum d'enseignement.

Nous pensons que ces derniers disposent de ressources pour mener à bien leur rôle, en adaptant leurs interventions en fonction du contexte de stage, en analysant et justifiant leurs pratiques en tant qu'acteur social compétent (Giddens, 1987) qui exerce un contrôle réflexif sur son contexte de pratique (Desgagné, 1997) ou encore au sens du praticien réflexif de Schön (1983). Ils sont donc des interlocuteurs incontournables pour nourrir notre réflexion de chercheurs sur l'accompagnement. Ainsi notre projet s'inscrit dans le cadre des recherches collaboratives qui offrent aux chercheurs la possibilité de comprendre, avec les acteurs, dans une perspective située, ce qui est au cœur de leur agir (Lave & Wenger, 1991 ; Mottier Lopez, 2008).

Alors que les bénéfices d'une recherche collaborative pour le chercheur sont clairement identifiés, pour comprendre les pratiques d'accompagnement des maîtres de stage, il est important de questionner en quoi l'engagement des praticiens dans un tel projet se justifie également. En effet, en tant qu'enseignants, l'accompagnement des étudiants ne constitue pas une préoccupation prioritaire pour leur métier. Les praticiens sont, au quotidien, tout naturellement centrés sur leurs élèves et l'évolution de ceux-ci. Dès lors, accompagner un étudiant-stagiaire devient une tâche parallèle pour laquelle les acteurs se disent peu outillés (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013). Ce serait plutôt la plus-value en termes de développement des compétences d'accompagnement d'une part, mais aussi – et surtout – du développement professionnel, d'autre part, qui nous semble un argument solide pour favoriser l'engagement des maîtres de stage dans un tel projet. C'est ce que suggère la perspective professionnalisante du développement professionnel décrite par Mukamurera (2014). Néanmoins, l'implication des maîtres de stage dans la formation de leurs futurs collègues les inciterait aussi à s'engager dans une réflexion commune pour améliorer les pratiques d'accompagnement. Selon Boudjaou et Bourassa (2012), la participation active des praticiens se justifie largement dans la mesure où « l'amélioration d'une pratique professionnelle passe par un effort de réflexivité dans et sur l'action et non simplement dans l'application de savoirs formels décontextualisés » (p.1).

Après avoir posé quelques balises autour de la dynamique d'accompagnement qui engage nos maîtres de stage, nous présenterons la conception du développement professionnel qui soutient notre projet de recherche collaborative. Il sera aussi question des gains potentiels de la participation des maîtres de stage à notre recherche puisque le projet s'inscrit dans le cadre officiel des formations continues. Ensuite, nous présenterons une modélisation, co-construite a posteriori avec les maîtres de stage, des constituants qui caractérisent la recherche collaborative que nous avons choisie de mener. Par ce biais, les spécificités des outils investis, les conditions et balises d'une telle recherche ainsi que les limites à poser sont également questionnées. Enfin, nous nous demanderons en quoi la dynamique de recherche

ainsi construite constitue un levier de développement pour les 22 maîtres de stage engagés depuis 3 ans dans le projet. Plus particulièrement, la focale sera posée sur l'évolution des pratiques évaluatives au cœur de l'accompagnement des stagiaires.

2. Des fondements théoriques à notre dispositif de recherche

Après avoir ancré notre projet au niveau des recherches collaboratives, nous présentons les tensions vécues par les maîtres de stage dans la relation qui les lie aux étudiants. Ensuite, nous précisons la perspective professionnalisante dans laquelle s'inscrit notre projet en terme de développement professionnel des maîtres de stage. Enfin, nous traçons les grandes lignes de notre dispositif de recherche collaborative.

2.1. Les finalités d'une recherche collaborative

Nous n'allons pas ici déployer les fondements définitoires d'une recherche collaborative, cet exercice a déjà été réalisé ailleurs (Bednarz, 2013 ; Bourassa, Bélair & Chevalier, 2007; Desgagné & Larouche, 2010 ; Morrisette, 2012 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013). Rappelons néanmoins ses deux finalités :

- faire émerger une activité de production de connaissances ;
- viser un développement professionnel de chaque catégorie d'acteurs concernés par le processus de recherche.

Nous cherchons, en nous inscrivant dans le champ des recherches collaboratives, à réduire l'écart qui se creuse encore, en tout cas en Europe, entre le monde de la recherche et celui des professionnels de terrain. Sur le plan épistémologique, cela signifie que nous estimons que la construction de connaissances liées à une pratique professionnelle donnée ne se fait pas sans considération du contexte réel où cette pratique est actualisée et sans une prise en compte de la compréhension qu'a le praticien des pratiques à l'intérieur desquelles il évolue (Desgagné, 1997).

2.2. Les tensions au cœur de l'accompagnement

Selon Paul (2004a, p. 54), la relation d'accompagnement représente au niveau sémantique le fait de "se joindre à quelqu'un pour aller où il va, en même temps que lui". Ainsi, l'accompagnement est conçu comme un processus d'ajustement permanent de l'accompagnateur en fonction du contexte et des besoins de l'accompagné en fonction des ressources que les deux protagonistes acceptent de conjuguer pour tendre vers l'objectif identifié. Pour Paul (2004b, p.59), le sens véhiculé par le terme accompagnement s'appuie sur quatre caractéristiques :

- une idée de secondarité. Celui qui accompagne est second : il n'a pas la primauté. Il aide, s'adjoit, assiste, collabore ;
- un effet d'ensemble : les relations au sein de la dyade sont nécessaires pour créer une certaine unité entre les acteurs du binôme ;
- une idée de cheminement ou de faire route ensemble : inclut l'idée de direction, d'une distance à parcourir, d'étapes pour y parvenir, le plus souvent avec le sens d'une progression qui s'inscrit dans le temps ;
- une idée de transition : l'accompagnement est temporaire et occasionnel lié à un contexte, un état des choses présent à un moment donné.

Le maître de stage est amené à soutenir l'étudiant pour lui permettre d'être maître d'œuvre de son projet, d'atteindre ses objectifs personnels et de réguler ses pratiques. Après avoir mené un suivi ajusté et co-défini avec le stagiaire tout au long du processus, à la fin du stage, il doit changer de posture pour certifier la maîtrise des compétences requises. L'analyse des données récoltées auprès des maîtres de stage (Jourquin, 2013 ; Bertrand, 2013) souligne des tensions fortes au niveau de ces dimensions formatives et certificatives en situation de formation. Ce constat a également été récemment mis en exergue sous la forme de dilemmes qui sont « l'expression d'une mise en concurrence de deux possibilités d'action qui engendre une tension à laquelle le sujet doit cependant se résoudre à répondre par un choix » (Mattéi-Mieusset, 2013, p. 145). Les maîtres de stage se trouvent tiraillés entre le suivi formatif proposé à leur stagiaire et leur changement de casquette en fin de stage au moment de la validation de la maîtrise des compétences ciblées par l'institut de formation. Notons que, sur ce point, les avis restent très partagés entre les maîtres de stage qui préfèrent s'en tenir à la stricte évaluation formative et ceux qui estiment avoir un certain droit de regard sur l'évaluation certificative finale. Une *patate chaude qu'on se refile* comme aimait à le dire Perrenoud à propos de l'évaluation des compétences (2001).

2.3. Le développement professionnel des maîtres de stage

Le concept de développement professionnel reste assez flou et des confusions s'établissent souvent entre le sens même du concept et les moyens par lesquels il se réalise. Dans une acception restreinte, le développement professionnel des enseignants consiste dans l'accroissement de leurs compétences professionnelles et les transformations identitaires qui s'opèrent pour faire face aux situations rencontrées sur le terrain (Paquay, Van Nieuwenhoven & Wouters, 2010).

Dans une recension des écrits sur le sujet, Uwamaryia et Mukamurera (2005) identifient deux approches du développement professionnel : l'approche développementale (Huberman, 1989 ; Nault, 1999 ; Wheeler, 2003) qui s'inscrit au fil du temps par une succession de stades constitutifs du cycle de la carrière, et l'approche professionnalisante, mettant l'accent sur l'acquisition et la maîtrise de savoirs professionnels.

2.3.1 L'approche développementale

Selon l'approche développementale, le développement professionnel de l'enseignant est conçu comme un processus évolutif et continu de croissance et d'épanouissement, à travers les expériences vécues. Pour Huberman (1989), il s'agit « d'un processus plutôt que d'une série d'événements juxtaposés les uns aux autres. Pour quelques-uns, ce processus peut paraître linéaire, mais pour d'autres, il y a des paliers successifs, des régressions, des culs-de-sac, des déclics, des discontinuités » (p.12). Nault (1999) propose, quant à elle, d'autres étapes de développement qui révèlent chez les enseignants des préoccupations qui évoluent et donnent lieu à des priorités différentes. Cette approche laisse peu de place à l'environnement professionnel et organisationnel dans lequel l'enseignant est intégré et à la dimension collective du développement professionnel, contexte largement pris en compte par l'autre approche.

2.3.2 L'approche professionnalisante

Selon l'approche professionnalisante, le développement professionnel est vu soit comme un processus d'apprentissage au cours duquel l'enseignant construit et enrichit progressivement ses savoirs, par ses propres expériences, soit comme un processus de recherche ou de réflexion. Dans le premier cas, l'apprentissage est individuel mais aussi collectif par le biais d'échanges de pratiques, dans le cadre de la formation continue par exemple (Uwamaryia &

Mukamurera, 2005). Les interactions sociales constituent un vecteur privilégié d'apprentissage par la confrontation des points de vue. Ces conflits socio-cognitifs forcent les conceptualisations et constituent des opportunités de changements de représentations et d'attitudes (Paquay & al, 2010). L'enseignant est le véritable moteur de son développement professionnel par le choix d'activités variées dans lesquelles il choisit de s'engager, ce qui contribue à le sortir de sa solitude et lui permet de s'épanouir personnellement et professionnellement.

Dans le second cas, l'accent est mis sur le regard réflexif continu porté par l'enseignant **dans** et **sur** son action quotidienne pour l'analyser et en évaluer les effets afin de la réguler. L'engagement personnel de l'enseignant reste prioritaire pour assurer le renouvellement nécessaire des savoirs pertinents pour sa pratique. Dans les deux cas, l'acquisition du savoir enseignant est au cœur des changements que vivent les enseignants au regard de leur pratique professionnelle tout au long de leur carrière (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Ce sont finalement les modalités d'acquisition qui diffèrent (formation, partage de pratiques, réflexivité, etc.), mais toujours au service de l'amélioration des pratiques.

Mukamurera (2014) propose une définition du développement professionnel que nous retenons parce qu'elle rend bien compte de toutes les dimensions qui le façonnent :

« un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise » (p.12).

Au-delà d'être complète, cette définition accorde une place importante à l'acteur qui s'engage en fonction de ses besoins et de son contexte professionnel, et dont on reconnaît les compétences d'analyse et de réflexivité (Schön, 1983). Nous adoptons cette perspective en la transposant aux maîtres de stage, engagés avec les chercheurs, dans un processus de recherche collaborative. Etant donné qu'ils ont participé à ce projet dans le cadre des journées officielles de formation continue proposées au personnel de l'enseignement obligatoire, nous questionnons maintenant les bénéfices attendus dans ce contexte pour en vérifier l'adéquation avec notre dispositif et l'éventuelle valeur ajoutée.

2.3.3 Bénéfices d'une formation continue au plan du développement professionnel.

Par rapport aux implications des formations continues sur le développement professionnel des enseignants, la typologie proposée par Paquay (2000) nous paraît intéressante. L'auteur y relève en effet six transformations qui touchent particulièrement au développement professionnel des enseignants qui s'y engagent : le recyclage disciplinaire et didactique, l'accroissement des compétences professionnelles, le partage avec des pairs et le développement d'une identité professionnelle, l'ouverture culturelle et sociale, la promotion sociale et la redécouverte du point de vue de l'apprenant. Nous retenons les trois premières transformations que nous pensons pouvoir soutenir auprès des maîtres de stage dans le contexte de notre projet collaboratif :

- Le recyclage disciplinaire et didactique

Autour de l'accompagnement, une alimentation réciproque des savoirs théoriques formels et codifiés et des savoirs pratiques issus du terrain est essentielle pour appréhender et co-construire un cadre de référence conceptuel commun. Un langage commun et des savoirs partagés permettent de pédaler ensemble avec « le même braquet »- à défaut de tandem- pour

utiliser une métaphore cycliste. Au niveau d'une recherche collaborative, c'est précisément ce processus de co-construction qui nous intéresse.

- L'accroissement des compétences professionnelles

L'expertise des enseignants est largement reconnue dans la gestion des apprentissages de leurs élèves mais leur fonction de maître de stage ne leur confère pas automatiquement les compétences nécessaires pour accompagner les premiers pas d'un jeune adulte dans le métier. Comme en témoignent les résultats recueillis en cours de recherche (Jourquin, 2013 ; Bertrand, 2013), ils se sentent souvent démunis et sont demandeurs de formations pour remplir leurs rôles d'accueil, de soutien, de conseil mais aussi d'évaluation des débutants qui leur sont confiés.

- Le partage avec des pairs et le développement d'une identité professionnelle

Beaucoup de maîtres de stage remplissent leur mission dans la solitude sans avoir l'occasion de partager leurs difficultés mais aussi de faire part de leurs ressources. Ce sentiment de ne pas être accompagné et valorisé dans leur rôle est largement évoqué (Jourquin, 2013 ; Bertrand, 2013). Ils ne se sentent pas nécessairement co-formateurs, ne bénéficient pas de formation spécifique et fonctionnent souvent intuitivement sans feedback. Dans ce contexte, les échanges de pratiques sont très utiles et permettent d'enrichir les répertoires d'expériences de chacun. De plus, cette confrontation à d'autres logiques favorise un recul critique par rapport à ses propres pratiques. Au niveau identitaire, le fait de se retrouver autour d'une même activité d'accompagnement d'un jeune adulte s'inscrit dans la co-construction du genre professionnel qui permettra à chacun de progressivement se reconnaître dans le métier (Clot & Faïta, 2000).

Les résultats recueillis nous permettront d'identifier si ces trois types d'opportunités de développement ont été saisis par les maîtres de stage dans le cadre de leur participation à la recherche collaborative. Nous tenterons aussi d'apprécier ces évolutions tant au niveau personnel que professionnel dans leur métier d'enseignant mais aussi au sein de leur fonction d'accompagnateur, notamment à propos de l'évaluation du stagiaire.

2.4. Les grandes lignes de notre dispositif collaboratif

Au départ, c'est un incident critique qui a mobilisé la création du Grappe¹. Un groupe de directeurs d'écoles fondamentales avait contacté les deux Hautes Ecoles impliquées dans le projet pour tirer un signal d'alarme fort au niveau de l'accueil des étudiants en stage. Les difficultés récurrentes et jugées excessives par les chefs d'établissement pour répondre aux besoins de formation des étudiants, tout en permettant aux maîtres de stage de gérer les apprentissages de leurs propres élèves, les conduisaient à stopper l'accueil des étudiants de première année. Pour éviter cette rupture de collaboration, un projet de recherche a été élaboré pour faire face au problème de l'accompagnement des jeunes enseignants sur le terrain, avec la volonté de construire ensemble des modalités qui rencontrent les attentes des deux lieux de formation dans la valorisation des ressources respectives.

Le GRAPPE a ainsi une double visée : d'une part, produire des connaissances dans le domaine de l'accompagnement des pratiques enseignantes et, d'autre part, soutenir le développement professionnel des accompagnateurs, entre autres par la mise en place d'une formation à l'accompagnement destinée tant aux superviseurs qu'aux maîtres de stages. Tout

¹ Groupe de Recherche sur l'Accompagnement des Pratiques Professionnelles Enseignantes

en ayant *un effet collatéral* non négligeable à court et moyen termes : l'amélioration de l'accueil et de l'accompagnement des stagiaires sur le terrain.

Dans un premier temps, deux groupes centrés sur les maîtres de stage ont été composés autour d'instituteurs/maîtres de stage préscolaires et primaires (14) mais aussi de maîtres de formation pratique qui alternent une fonction d'instituteur-maître de stage et une fonction d'enseignants en formation des enseignants (8), d'un directeur d'école, d'un conseiller pédagogique, de 3 formateurs de Hautes Ecoles pédagogiques, de 3 étudiants-chercheurs en Sciences de l'éducation et d'un chercheur. Ces deux groupes (préscolaire et primaire) ont cheminé deux ans en parallèle pour se rejoindre la troisième année autour d'un projet de conception d'une formation qu'ils ont choisi de donner à leurs pairs l'année suivante. L'objectif co-construit des deux premières années a d'abord été de mener une analyse des besoins des maîtres de stage à propos de l'accompagnement des étudiants avec une attention particulière portée aux tensions identifiées entre l'accompagnement formatif de ceux-ci et le rôle certificatif qu'ils sont amenés à endosser. Le processus d'analyse de besoins a requis une implication des praticiens au niveau du cadrage théorique sur l'accompagnement, de la construction des outils de recueil et des étapes d'analyse en tant que co-chercheurs.

3. Questions de recherche et outils de recueils de données

A l'issue des premières années de la recherche, notre questionnement est double : quel regard critique pouvons-nous poser ensemble sur le processus collaboratif vécu et quels en sont les effets sur les maîtres de stage, en termes de développement professionnel ? Nous souhaitons par ailleurs identifier, plus spécifiquement, les transformations opérées par les maîtres de stage au niveau de l'accompagnement et de l'évaluation des étudiants.

Ainsi, nous avons élaboré des outils de recueils de données nous permettant de répondre à cette double question. Comme le préconisent Jorro et De Ketele (2013) dans la conclusion de leur ouvrage consacré à l'engagement en éducation et en formation, nous avons choisi une approche multimodale combinant et triangulant nos données par le biais d'analyses de traces de réflexion menées par le groupe tout au long des rencontres, deux *focus groups*, un questionnaire et une instruction au sosie.

Pour mettre au jour les constituants qui ont fondé notre projet de recherche collaborative, nous sommes d'abord partis des traces laissées par les acteurs tout au long du processus sous la forme notamment de débats relatifs à l'accompagnement, de cartes conceptuelles provisoires, de postures à privilégier comme accompagnateurs. Ensuite, lors de la journée de synthèse menée à la fin des deux premières années de collaboration, nous avons réalisé deux *focus groups* permettant d'avoir des informations sur le chemin parcouru et les conditions qui l'ont dessiné : ce qui a mobilisé le groupe au départ, les conditions qui ont soutenu l'engagement et les gains identifiés. En guise de rappel du parcours, un outil « récapitulatif des journées » a été proposé, présentant de manière chronologique les différents moments où les acteurs se sont rencontrés, comme une pellicule d'un film qu'on déroule, avec un rappel des objectifs visés. Les maîtres de stage du préscolaire et du primaire ont retracé le fil des rendez-vous du groupe en inscrivant ce que chaque étape du processus a permis de révéler chez eux, en tant qu'enseignants, en tant que maîtres de stage mais aussi au niveau personnel et ce, avant de démarrer les *focus groups*.

De plus, pour sonder les indices de développement professionnel, nous avons également utilisé un questionnaire, inspiré d'une recherche menée par Devos et Paquay (à paraître) sur les effets des formations continues et amendé en fonction du contexte spécifique d'une

recherche collaborative. Pour chaque item, une échelle de Likert a permis d'évaluer pour chacun le degré d'accord ou de désaccord.

Enfin, un dernier outil a été proposé à la fin de la troisième année de collaboration, pour aborder spécifiquement les transformations en matière de pratiques évaluatives du stagiaire de la part des maîtres de stage. Ils ont mené une instruction au sosie, en dyade, centrée sur leur activité réelle au niveau des pratiques évaluatives de l'étudiant. Cet outil de recueil soutient la confrontation des sujets à leur activité dans un échange organisé et réglé (Clot, 1998). Il s'agit non seulement de dégager ce que l'on fait, mais également « ce qu'on ne fait pas, ce qu'on n'arrive pas à faire, ce qu'on voudrait ou pourrait faire, ce qu'on est empêché ou que l'on s'empêche de faire, etc. » (Saujat, 2005, p.2). Concrètement, les maîtres de stage devaient donner des instructions précises à leur sosie pour les rendre capables de les remplacer dès le lendemain dans l'évaluation de leur stagiaire. Pour la moitié des dyades, la consigne portait sur l'évaluation de l'étudiant au début du stage, alors que l'autre moitié devait énoncer les actions à mettre en place pour évaluer ledit stagiaire en fin de stage. L'instruction au sosie nous a paru tout à fait intéressante à cette étape de la recherche pour rendre les maîtres de stage conscients de leurs pratiques et des tensions vécues tout en nous permettant, en tant que chercheurs, de recueillir des données permettant de dresser un état des lieux de leurs pratiques.

Les maîtres de stage ont donc activement participé à la mise en évidence des plus-values apportées par les étapes du processus collaboratif. Pour soutenir ce recul critique sur la démarche, les chercheurs ont ainsi : (1) collectionné les traces des participants en les organisant, (2) analysé les résultats aux items du questionnaire, (3) retranscrit les verbatim issus des deux focus groups et de l'instruction au sosie, (4) utilisé lesdits verbatim pour alimenter l'analyse et la discussion des résultats et (5) proposé aux maîtres de stage l'analyse réalisée pour validation.

4. Analyse du processus de recherche et discussion des résultats

Dans un premier temps, l'analyse critique de notre processus de recherche conduit à modéliser les constituants de notre recherche collaborative avec l'identification de l'incitant, des conditions et du processus au cœur de l'intervention ainsi que des effets obtenus à différents niveaux. Dans un second temps, les effets en termes de développement personnel et professionnel sont dégagés dans le champ global de l'accompagnement mais aussi plus particulièrement concernant l'évaluation des pratiques des stagiaires.

4.1. Une modélisation de notre recherche collaborative

Au niveau des constituants qui ont organisé notre recherche collaborative, nous avons identifié quatre catégories d'items, proposées dans la Figure 1, comme étapes jugées incontournables. Dans l'explicitation que nous en donnons, certains verbatim sont placés entre guillemets pour illustrer les propos tenus.

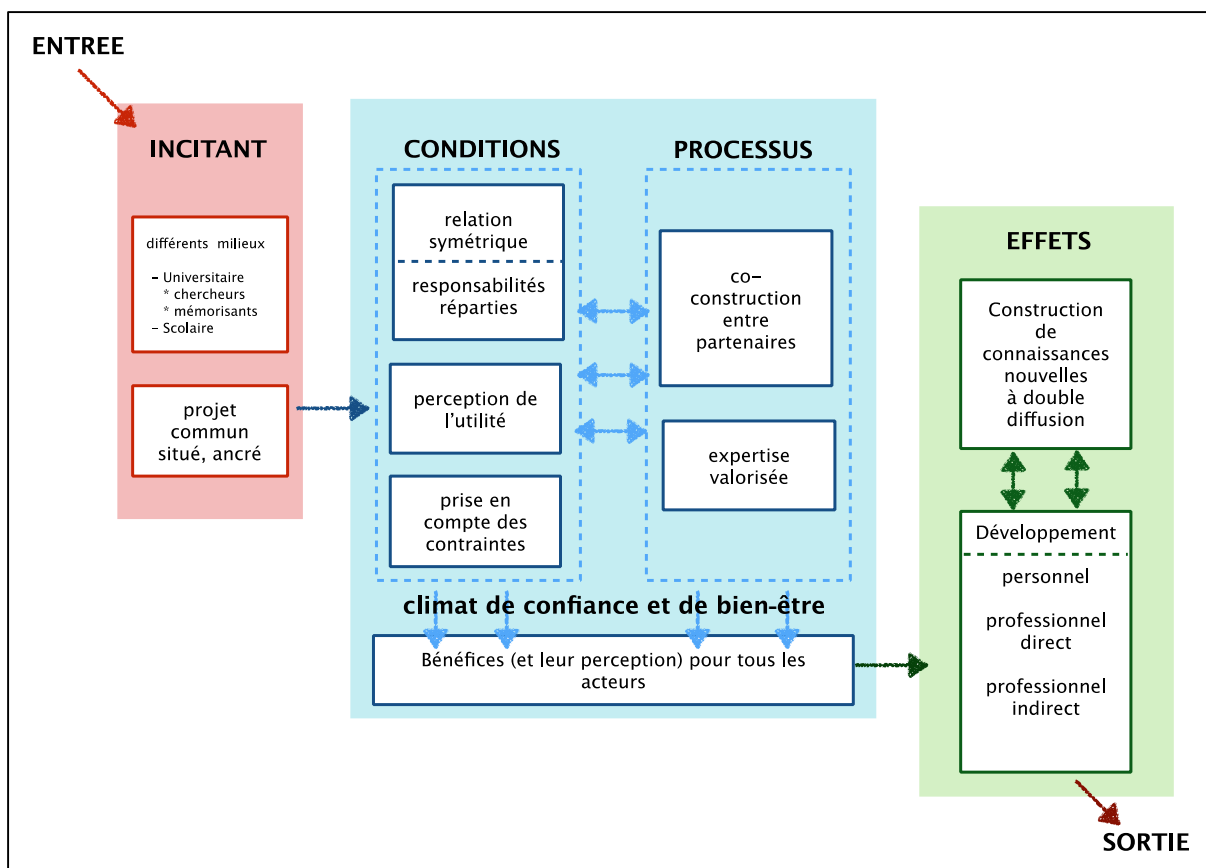


Figure 1 - Modélisation des constituants de notre recherche collaborative

La première catégorie correspond à l'incitant de départ, un projet collectif répondant à des préoccupations des différents milieux en présence (les chercheurs et les acteurs du terrain). Ici, le projet commun est bien de dégager les besoins de formation des maîtres de stage par le biais d'un recueil de données sur leur activité d'accompagnement, en portant un regard particulier sur les pratiques évaluatives. Ce projet, afin d'engager chacun, est situé et ancré en milieu scolaire.

La seconde catégorie regroupe les conditions permettant à la recherche collaborative de se déployer. Si ces conditions sont sous la responsabilité du groupe de pilotage², elles se développent et s'intensifient au fil du processus grâce à tous les acteurs. Nous avons retenu trois types de conditions :

- une condition située au niveau de la dynamique du groupe, dans une relation symétrique entre les individus (« pour que chacun ose partager à partir d'où il est ») avec une répartition des responsabilités (« pour que chacun puisse apporter sa contribution en fonction de son expertise »). Les maîtres de stage ont reconnu qu'il leur a fallu plus d'un an avant de « reconnaître ce type de climat de travail et de s'y sentir bien à leur place »;

² Le groupe de pilotage du Grappe est constitué d'un représentant au moins de chaque institut partenaire (Instituts de formation et partenaires terrain). Il est transversal, dans ce sens qu'il prépare et participe aux différents groupes de recherche dont deux centrés sur les maîtres de stage pour assurer une cohérence d'ensemble.

- une condition centrée sur le sentiment que les collaborateurs peuvent avoir de l'utilité de la recherche, des effets et impacts qu'elle peut amener pour eux et pour l'ensemble de la communauté enseignante;
- une condition afférente aux aspects organisationnels, en ce sens que les contraintes spatiales, temporelles, etc. doivent être prises en compte afin que chacun puisse être là tout en se sentant détaché d'autres tâches (« je peux être bien disponible uniquement si mes élèves sont pris en charge dans de bonnes conditions »). Cette condition pourrait se traduire par le fait de trouver des lieux de rencontre accessibles et proches pour tous, avec un timing négocié et avec, pour les enseignants par exemple, la possibilité d'être remplacés dans leur classe.

La troisième catégorie relève du processus même de la recherche collaborative qui va engendrer la co-construction entre partenaires, sur base des conditions posées *supra* et pour répondre à la problématique inhérente à l'incitant de départ. Tout au long de la recherche, l'expertise de chacun est valorisée. Ainsi, les chercheurs sont restés garants des outils de recherche proposés alors que les praticiens ont pris en charge la traduction des questions et items pour qu'ils soient bien interprétés par leurs pairs. Ainsi, les conditions et le processus semblent fonctionner conjointement pour occasionner ce climat de confiance mutuelle et de bien-être (Beauchesne, Garant & Dumoulin, 2005 ; Bergold & Thomas, 2012).

La quatrième catégorie considère les effets de la recherche collaborative, étant entendu que l'atteinte des objectifs et donc la réussite « passerait par la création de conditions favorables à la démarche de recherche collaborative, notamment celles qui facilitent l'appropriation d'un nouveau rôle lié à la production de savoirs professionnels et scientifiques » (Beauchesne & al., 2005, p. 383). Nous avons reconnu les deux types d'effets inhérents à ce type de recherche (Bednarz, 2013) au niveau de la construction de connaissances nouvelles et du développement professionnel des acteurs tout en ayant la possibilité de les spécifier davantage.

Dès lors, les effets liés à la construction de nouvelles connaissances, avec double diffusion, sont jugés déterminants. Il est important que les savoirs générés par le groupe soient portés tant dans le domaine scientifique que sur le terrain. Ainsi, les chercheurs ont présenté la recherche dans des colloques et sous la forme d'articles alors que les maîtres de stage ont communiqué le travail mené lors d'une journée d'étude gérée par les maîtres de stage pour leurs pairs. Un autre effet a été relevé en terme de diffusion dans la mesure où certains des maîtres de stage engagés dans la recherche se sont engagés dans la préparation d'une formation qu'ils proposeront à leurs pairs sur l'accompagnement dans l'offre officielle de formation continue.

Au-delà des effets au niveau du développement professionnel tant direct (implications sur ses pratiques d'accompagnement et son quotidien) qu'indirect (ayant acquis des expériences nouvelles, le maître de stage est interpellé au-delà de son champ usuel), l'analyse des verbatim nous a également invités à relever les bénéfices afférents au développement personnel (ce que chaque individu en retire pour lui). Au niveau collectif cette fois, les résultats ont aussi mis au jour le changement de représentations que les maîtres de stage avaient sur les acteurs de la formation initiale des enseignants, voire au niveau de la recherche et plus globalement de l'université. Ces effets sur le développement personnel et professionnel des maîtres de stage sont présentés ci-après.

4.2. Le développement personnel et professionnel des acteurs engagés

Des éléments recueillis via les analyses de traces, le questionnaire et les verbatim issus des *focus groups*, ressortent des gains relatifs à ce que les acteurs ont développé au niveau personnel, professionnel et comme maîtres de stage.

Tableau 1 - Résultats du questionnaire "gains de la recherche collaborative", en %

		Degré d'accord
1	Rencontrer des pairs, me reconnaître dans la préoccupation des autres	98
2	Développer de nouvelles compétences professionnelles	89
3	Elargir mon regard sur d'autres réalités avec mon vécu professionnel	89
4	Co-construire des connaissances nouvelles	89
5	Partager des problèmes	87
6	Vivre une transformation au niveau personnel et/ou professionnel	87
7	Jeter un regard nouveau sur mes tâches ou mon rôle	87
8	Etre reconnu comme collaborateur d'une recherche	85
9	Vivre à nouveau une posture d'apprenant	85
10	Trouver un autre sens à mon identité professionnelle	84
11	Acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire disciplinaires	76
12	Apporter des perspectives de mobilité dans ma carrière professionnelle	78
13	Acquérir plus de confiance en moi	71

Le Tableau 1 renseigne sur les réponses des acteurs aux items du questionnaire. L'ensemble des partenaires répond très positivement aux items suggérés et les réponses aux *focus groups* permettent encore d'affiner les arguments avancés tant au niveau du développement personnel que professionnel. Ce sont les transformations centrées sur le partage avec les pairs (rencontre, co-construction), l'accroissement des compétences professionnelles (découverte de nouvelles compétences et d'autres réalités du vécu professionnel) et la co-construction de connaissances nouvelles qui sont les plus prégnantes. Ce sont bien les trois transformations que nous avons identifiées comme prioritaires dans le cadre d'une recherche collaborative au niveau du développement professionnel.

Au-delà de cette observation, notons que si certains items (1, 2, 3, 5, 7, 9, 11, 12) peuvent être mis en parallèle avec des effets rencontrés en formation continue « classique », d'autres nous semblent plus spécifiques à la recherche collaborative. Dès lors, les adjuvants qu'amène ce type de recherche sont situés au plan de la co-construction *avec* et *entre* les différents acteurs et au plan du développement identitaire avec des bénéfices en terme de reconnaissance et de confiance en soi.

4.2.1 Les gains au niveau personnel et professionnel au sens large

En lien avec la définition du développement professionnel de Mukamurera (2014), quatre catégories d'adjuvants se dégagent des données recueillies. Nous illustrons notre analyse par quelques verbatim choisis pour leur représentativité et issus des données recueillies chez les maîtres de stage.

La première est relative aux **sentiments** positifs que les acteurs ont éprouvés : l'appartenance au groupe, le sentiment de compétence, celui d'être reconnu comme un expert dans un domaine et le sentiment d'être partenaire.

« J'ai un sentiment d'être performante / mais aussi le sentiment de faire partie d'un groupe riche » (Sa)
« Ça me touche vraiment / ça me parle à moi / pour moi / je suis considéré comme partenaire » (St)
« J'ai vécu ma participation comme une fierté » (Se)

La deuxième met en évidence le **développement personnel** ressenti tout au long de la recherche. Les maîtres de stage soulignent leur sentiment d'utilité et les progrès atteints au niveau de l'expression de soi.

« J'ai l'impression que c'est utile d'être là » (Fr)
« J'ai le sentiment d'avoir un avis qui va compter, servir à quelque chose » (So)
« J'ai osé être dans le groupe, dire mon avis devant les autres » (MP)
« J'ai l'impression d'être utile, écoutée. Je me vois différemment et j'ai pris confiance en moi » (So)

La troisième catégorie cible davantage l'**enrichissement** au niveau **professionnel**: l'acquisition de nouveaux savoirs ou compétences méthodologiques liés à l'implication dans la recherche et qui n'auraient pas été engrangés par ailleurs.

« J'ai été curieuse pour des choses / explorer de nouveaux champs comme la méthodologie de la recherche que je n'aurais jamais explorés sans cela » (Mé)
« Je repars avec des nouveaux savoirs théoriques » (Fr)
« J'ai eu accès à des apports théoriques pour éclairer ce que je fais spontanément (Mé)

La quatrième catégorie de gains fait référence au recul réflexif que la démarche a pu initier chez certains et soutenir chez d'autres par différentes démarches.

« J'ai appris à oser, à oser donner mon avis dans le groupe, à prendre du recul » (Jo)
« J'ai pu me positionner dans ma pratique professionnelle » (MP)
« J'ai connu des moments forts où l'on se dévoile pour mieux se comprendre » (MH)
« Entendre les pratiques des autres, c'est sûr que ça permet un recul critique / de confronter nos façons de faire » (Sa)

Malo (2000) souligne l'intérêt de « multiplier, tout au long de la formation (initiale et continue), les moments et les lieux de « conversation » des différents savoirs nourrissant la pratique enseignante, conversation avec le contexte, avec les autres enseignants et avec les autres producteurs de savoirs » (p. 233).

Ces quatre catégories d'adjuvants montrent bien les compétences et les composantes identitaires qui ont fait l'objet de transformations chez les maîtres de stage en tant que personnes. Ce développement professionnel leur a permis d'enrichir et d'actualiser leurs pratiques et d'accéder à un nouveau degré de compréhension de leur travail qui devrait leur apporter un mieux-être professionnel.

Notons encore que des gains indirects, comme nous les avons appelés, émergent également, avec une expertise au-delà de la classe et des gestes du quotidien. Par exemple, les acteurs ayant participé à la recherche collaborative mentionnent qu'ils sont interpellés par leurs collègues qui ont des stagiaires pour résoudre des questions spécifiques liées à l'accompagnement. Ils deviennent ainsi référents dans un domaine où leur expertise est mise en valeur auprès des jeunes enseignants qui entrent dans le métier et deviennent leurs collègues.

Au niveau de l'accompagnement des étudiants, les transformations des pratiques des maîtres de stage peuvent se lire globalement au niveau de leurs postures mais se situent aussi dans le contexte évaluatif au sein du dilemme « former-évaluer » dans le sens d'une relation moins conflictuelle entre les deux rôles formatif et certificatif visés.

4.2.2. Les gains spécifiques au niveau de l'accompagnement des étudiants

Dans un premier temps, nous présentons l'évolution des maîtres de stage sur le plan de leur posture d'accompagnement, toujours sur base des verbatim transcrits suite aux *focus groups*. Ainsi, ils :

- se projettent vers une image, une identité de maître de stage ;

« J'ai maintenant une image vers laquelle me projeter / je peux me positionner dans mon activité professionnelle / et dire quel maître de stage je suis / et quel maître de stage je veux être » (St)
« Je vais considérer les stagiaires comme futurs enseignants » (Jo)
« Ca m'a fait réfléchir sur mon identité enseignante / / mais aussi sur le maître de stage que je suis avec mes stagiaires » (MP)
« J'ai revu et analysé mes motivations à accueillir un étudiant dans ma classe » (Pi)

- souhaitent amplifier ou améliorer des « gestes » professionnels ;

« J'ai fait des changements dans la façon dont j'accueille les étudiants / je les présente aux autres / j'ai élargi ma palette au niveau des outils pour l'accueil » (So)

- et perçoivent la nécessité d'être co-formateurs (institut de formation et terrain)

« Il y a une nécessité d'être reconnu comme co-formateurs, de percevoir la nécessité d'une cohérence entre institut de formation et maître de stage » (MP)
« C'est aussi se dire / je ne suis pas seul à éprouver des difficultés à tenter d'aider l'étudiant » (St)

Les acteurs soulignent également la plus-value du travail collaboratif mené. Ils éprouvent une envie de partager autour de leur nouveau « métier », une motivation à se développer professionnellement ensemble, de coopérer autrement avec d'autres personnes. Ils insistent aussi sur le fait qu'ils n'ont pas envie de stopper cette logique collaborative et émettent le désir de poursuivre.

« C'est un tremplin / j'ai envie de devenir formateur des maîtres de stage / de continuer à partager avec les autres / je vois l'importance / les réalités des autres » (Sa)

« On a vécu des moments de co-construction / de collaboration / ce sont des moments forts » (Se)

« J'ai pris conscience de la confiance que les étudiants mettent en nous, il faut avancer ensemble pour en être digne et développer des compétences spécifiques dans ce domaine » (Pi)

4.2.3 Les gains spécifiques au niveau de l'évaluation des étudiants

Pour recueillir une première trace des gestes d'évaluation des maîtres de stage, nous avons procédé à une instruction au sosie à la fin de la troisième année de collaboration. Nous avons reporté ce recueil de données pour laisser aux maîtres de stage le temps de laisser mûrir le travail réflexif mené tel un maillage autour de l'accompagnement et plus particulièrement des gestes évaluatifs afférents. Pendant cette troisième année, ils ont également eu pour mission de concevoir une formation pour leurs pairs, tâche qui suscite une prise de recul stimulante. L'analyse des verbatim retranscrits montre une modification saillante autour de la conception même de l'évaluation du stagiaire dans le sens où la posture d'accompagnement semble avoir pris le dessus sur la posture de certification. Dès lors, les maîtres de stage de notre groupe collaboratif ne ressentent plus comme un dilemme (Mattéi-Mieusset, 2013) le fait d'accompagner-former et de certifier. Ils continuent à gérer les deux fonctions mais l'investissement mis dans un accompagnement formatif leur permet de construire progressivement avec l'étudiant un bilan des compétences acquises, représentatif du chemin parcouru.

Pour structurer l'analyse des traces, nous avons choisi de reprendre les quatre caractéristiques des pratiques d'accompagnement dégagées par Paul (2004b) :

- la secondarité : les maîtres de stage mentionnent une volonté forte de soutenir au sens, de valoriser l'étudiant dans ce qu'il produit, mais aussi de pouvoir se mettre au second plan, pour laisser l'étudiant s'évaluer lui-même.

« J'adopte une posture encourageante, je relève d'abord les points positifs et je les mets en valeur. Toujours. » (Na)

« En fin de journée, je fais parler l'étudiant sur son vécu, ce qu'il en pense et les adaptations à proposer, ce n'est qu'après que j'ajoute des éléments complémentaires et on cherche ensemble des pistes d'amélioration » (Ma)

« Je fais le miroir : je lui renvoie des questions pour qu'il se mette dans la réflexion, qu'il trouve par lui-même... Je me mets au second plan. » (Se)

- le cheminement : les maîtres de stage interrogés mentionnent qu'ils déterminent avec l'étudiant les étapes du « parcours » et qu'ils priorisent les compétences avec lui en fonction des observations faites. Ils soutiennent ouvertement l'erreur comme un tremplin de l'apprentissage, ce qui n'apparaissait pas dans leurs pratiques antérieurement (Bertrand, 2013). Ils nous expliquent aussi qu'ils partent des objectifs personnels de l'étudiant pour partir d'où il est et ne pas se limiter à l'atteinte des balises finales.

« Je donne ouvertement l'autorisation à l'étudiant de se tromper, ce sont les progrès qui comptent » (Se)

« Il y a plusieurs compétences que le stagiaire doit maîtriser mais pas toutes en même temps. Je peux les hiérarchiser et lui apporter des outils aussi » (Fr)

« Je prends du temps pour partager sur ses objectifs et projets personnels, ses forces, ses défis » (Jo)

- l'effet d'ensemble : il s'agit ici de montrer qu'une implication des deux partenaires dans l'accompagnement est nécessaire sous la forme d'une co-responsabilité. La qualité des interactions entre les deux partenaires garantit une collaboration efficace entre les deux acteurs, partenaires de la relation qui se construit. Ainsi, dès le départ, il y a un échange sur les besoins et attentes mutuelles qui s'appuie sur une auto-évaluation menée par l'étudiant et validée par le maître de stage. Les balises et priorités posées dès le départ sont régulées au fur et à mesure en fonction du parcours de l'étudiant.

« Je lui demande ce qui lui semble important en terme d'évaluation, les critères, je lui dis aussi mon point de vue. Lui, il a une vue plus longue de son évolution. Je dois savoir qui il est et d'où il vient pour l'accompagner. Je vérifie qu'il est au courant du rôle que j'ai en tant que maître de stage » (Se)

« J'amène dans la rencontre à dire ce que l'autre attend de moi, en tant que maître de stage, et évaluer si ces besoins / attentes trouvent une place dans le rapport quotidien qu'on a... » (Pi)

« Je vais plus questionner le stagiaire / voir ce qui a été facilitant pour lui ou non / dans ma façon d'être maître de stage, ça me permettra une remise en question et de trouver des pistes pour la suite » (So)

- la transition : l'accompagnement est modulé en fonction du déroulement du stage. Sa durée est limitée et le but ultime de l'accompagnement est bien l'autonomie de l'étudiant. Il s'agit donc de fournir des repères à l'étudiant pour lui permettre de progresser. En terme d'évaluation écrite, le carnet de stage et le rapport final sont les deux outils utilisés. À entendre les maîtres de stage, le carnet de stage qui formalise les échanges entre les deux acteurs au fil du stage semble avoir une grande importance, beaucoup plus que le rapport certificatif final. Ce constat renforce encore la dimension d'accompagnement-formation au détriment de la certification.

« Nous avons un carnet : j'y écris les choses à améliorer, la préparation d'un planning pour la journée suivante, des suggestions d'améliorations. On retrouve mon ressenti au niveau humain et puis après le pédagogique » (Se)

« Le carnet : c'est l'accompagnement par écrit. J'y note des faits concrets, ce qu'on voit, ce qu'on entend, avec des actions et des paroles, de l'étudiant et des élèves. Le rapport final reprend les défis relevés et ceux qui restent, les difficultés » (Ma)

« A la fin du stage, j'ai la volonté de revenir avec l'étudiant sur ce que j'écris dans le carnet : ce qui a évolué, les points qui restent à améliorer. L'étudiant doit évoluer d'où il vient. C'est important de voir comment il a évolué dans le stage... » (Vi)

Cette brève lecture de l'évolution des pratiques d'accompagnement des maîtres de stage et plus particulièrement autour du dilemme former-évaluer est une étape provisoire qui révèle qu'ils sont bien en mouvement, en réflexion par rapport à leurs rôles. Ils sont soucieux de construire la relation dès le départ, de contractualiser autour des besoins et attentes de chacun, de communiquer régulièrement et de laisser des traces pour tendre progressivement vers l'autonomie de l'étudiant. Une évolution semble s'amorcer d'une posture centrée sur l'évaluation certificative, revendiquée par certains maîtres de stage comme marqueur de leur territoire ou de reconnaissance institutionnelle (s'accaparer, revendiquer la patate chaude), et une posture davantage centrée sur l'accompagnement formatif dans lequel l'évaluation certificative s'enchâsserait plus naturellement, avec moins de pression. L'espace réflexif est ouvert. Il a fallu du temps pour co-situer le projet (deux ans), co-construire et commencer à co-produire, le groupe souhaite aller de l'avant et continuer à regarder ensemble autrement (Bednarz, 2013, p.13).

5. Conclusion

Deux questions ont guidé notre réflexion autour de l'accompagnement des futurs enseignants par les maîtres de stage : quel regard critique porter ensemble sur le processus collaboratif vécu et quels sont les effets de notre processus de recherche sur les maîtres de stage en terme de développement professionnel, et plus particulièrement au niveau de l'évaluation des stagiaires ?

La modélisation proposée s'inscrit dans une dynamique temporelle qui met en avant quatre étapes. La première déploie un incitant de départ par le biais d'un projet commun soutenu tant par les chercheurs que par les enseignants. La seconde étape révèle les conditions de mise en place de la recherche, essentielles et centrées tant sur la dynamique de groupe instaurée autour d'une confiance mutuelle que sur l'utilité perçue du projet pour chacun mais aussi sur la qualité du contexte organisationnel. La troisième étape caractérise le processus de recherche lui-même, centré sur la valorisation de l'expertise des acteurs, tous co-chercheurs. En effet, la participation de chacun aux différentes phases du projet de recherche est importante : problématique, choix méthodologiques, analyse des données, etc. Cette co-construction n'implique pas nécessairement que les objets de recherche des praticiens et des chercheurs se confondent totalement, en termes de savoirs construits et communiqués par exemple. La quatrième étape du processus de recherche est celle réservée aux deux types d'effets produits : la diffusion des connaissances co-construites et le développement personnel et professionnel.

Au plan du premier type d'effets, les praticiens-chercheurs construisent plutôt des connaissances singulières et contextuelles qui s'élaborent à partir de l'analyse des données recueillies et qui visent particulièrement la transformation des pratiques d'accompagnement, en particulier au niveau de l'évaluation. Ils ont volontiers communiqué les premiers résultats de ces analyses à leurs pairs lors de journées d'étude ou d'intervision entre maîtres de stage. Les chercheurs, de leur côté, partagent leur questionnement épistémologique et méthodologique sur la démarche collaborative dans les revues scientifiques qui acceptent de légitimer les savoirs produits et de dépasser le dilemme de la rigueur scientifique et de la pertinence praxique (Boudjaou & Bourassa, 2012). Ils ont réussi à installer, avec les praticiens, une zone interprétative partagée (Bednarz, 2013) qu'ils jugent nécessaire pour avancer dans la compréhension des pratiques d'accompagnement en la bonifiant (Proulx, 2013).

Le deuxième type d'effets visés de la recherche concerne précisément le développement professionnel et rejoint directement notre deuxième question. Les résultats récoltés tant par le questionnaire que par les *focus-groups* permettent largement de considérer la recherche collaborative comme un levier de développement tant personnel que professionnel direct et indirect. En tant que dispositif de formation continue, la démarche collaborative dans laquelle les enseignants se sont engagés leur permet non seulement d'engranger les bénéfices attendus des dispositifs formels de formation continue habituellement proposés, mais en plus, elle renforce leur construction identitaire, favorise le changement de pratiques et par ce biais ouvre la porte aux innovations pédagogiques. Les verbatim identifiés permettent largement d'illustrer l'évolution des maîtres de stage en matière d'accompagnement de leurs étudiants. Ils se sentent plus à l'aise dans leur rôle et s'engagent plus sereinement dans le volet certificatif après avoir pu largement soutenir leurs stagiaires au niveau formatif tout au long de leur stage.

En phase avec la définition proposée par Mukamurera (2014), les résultats montrent bien les compétences et les composantes identitaires qui ont fait l'objet de transformations chez les maîtres de stage telles le sentiment de compétence et d'utilité, la réflexion sur soi ou la volonté de collaborer. De plus, nous pensons que, s'ils s'engagent dans ce type de recherche, c'est qu'ils y trouvent un sens pour eux-mêmes, qu'ils en perçoivent les retombées comme praticiens. L'activité réflexive aménagée entre les praticiens et les chercheurs dans le cadre du projet collaboratif se poursuit encore actuellement en venant nourrir le développement des pratiques évaluatives.

Il nous reste à porter un regard sur la posture spécifique du chercheur d'une recherche collaborative et de ses effets sur lui en termes de développement personnel et professionnel. Bourassa, Leclerc et Fournier (2012) parlent du caractère pluriel et métissé de la posture du chercheur qui opte pour une recherche collaborative, qui agit dans des espaces distincts, qui requiert des compétences variées telles que négocier un projet de recherche avec des praticiens, créer un climat de confiance, animer les rencontres, accompagner la réflexivité, mener la recherche jusqu'à la double diffusion des résultats. Cette posture de chercheur est complexe et exige des compétences méthodologiques fines mais aussi des compétences d'accompagnateur auprès d'un groupe de praticiens en quête de développement professionnel. Une analyse du rôle et de la posture spécifiques du chercheur d'une recherche collaborative gagnerait à être développée.

6. Références

- 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. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion [110 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(1). Art. 30, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3334>.
- Bertrand, S. (2013). *L'accompagnement des stages : besoins des maîtres de stage et des étudiants en primaire*. Mémoire en sciences de l'éducation non publié, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Boudjaoui, M. & Bourassa, B. (2012). Introduction. In B. Bourassa & M. Boudjaoui (Ed.), *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales : enjeux, modalités et limites*. Québec : Presses universitaires de Laval.
- Bourassa, M., Bélair, L. & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et Francophonie*, 35(2), 1-11.
- Bourassa, B. Leclerc, Ch. & Fournier, G. (2012). Assumer et risquer une posture de recherche collaborative. In B. Bourassa & M. Boudjaoui (Ed.), *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales : enjeux, modalités et limites*. Québec : Presses universitaires de Laval.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La découverte.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail, Concepts et méthodes, *Travailler*, 4, 7-42.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S., & Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherches en éducation*, 1, 7-18.
- Devos, C. & Paquay, L. (à paraître). Les déterminants de l'engagement des enseignants en formation continue. In O. Maulini, J., Desjardins, R., Étienne, P., Guibert, & L. Paquay, L. (Ed.), *À qui profite la formation continue des enseignants ?* Bruxelles : De Boeck.
- Gervais, C., & Correa Molina, E. (2005). De l'enseignant au stagiaire : donner accès à son expérience. In C. Gervais & L. Portelance (Ed.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante: contextes de construction et modalités de partage*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris: PUF.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris : Éditions Delachaux et Niestlé.
- Jorro, A. & De Ketele, J-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Jourquin, D. (2013). *Les besoins des maîtres de stage du préscolaire lors de l'accompagnement d'un stagiaire*. Mémoire en sciences de l'éducation non publié, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Lave, J. & Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malo, A. (2000). Savoirs de formation et savoirs d'expérience : un processus de transformation. *Education et francophonie*, 28(2), 216-235.
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de son répertoire, *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237-255.
- Mattéi-Mieusset, Cl. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Reims : Université de Reims-Champagne-Ardenne.
- Morrisette, J. (2012). Faire cas de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative. *Travail et apprentissage*, 9, 200-214.
- Mottier-Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé. La micro-culture de classe en mathématiques*. Berne : Peter Lang.

- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau, S. & J. Mukamurera. (Ed.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui mais comment?* Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Ed.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Paquay, L. (2000) Donner du sens à la formation continue. In G. Carlier, J-P . Renard & L. Paquay (Ed.). *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité.* Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. & Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier de développement professionnel.* Bruxelles : De Boeck.
- Paul, M. (2004a). L'accompagnement : une nébuleuse. *Education permanente*, 153, 43-56.
- Paul, M (2004b). *L'accompagnement, une posture professionnelle.* Paris : L'Harmattan.
- Saujat, F. (2005). *Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale.* En ligne : probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf.
- Schön, D.A. (1983). *The reflexive practitioner. How professionals think in action.* New-York : Basic Book.
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : concept théorique. *Revue des Sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2013), Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire, *Interacões*, 27, 118-138.
- Wheeler, A.E. (2003). La croissance professionnelle vue à travers des manifestations d'inquiétude. In P. Horborn, M. Wideen et I. Andrews (Ed.), *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle.* Outremont: Éditions Logiques.

Historique du réseau RCPE

C'est lors du 20^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe, qui a eu lieu en 2008 à Genève, que le réseau « Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives » (RCPE) de l'ADMEE-Europe a été constitué. Quelques mois auparavant, sa création avait été officiellement acceptée par le Conseil d'Administration de l'association. Coordonné par Lucie Mottier Lopez et Vincent Carette, ce nouveau groupe de travail visait à réunir chercheurs et praticiens s'intéressant aux pratiques évaluatives dans les processus d'enseignement/apprentissage, que ce soit à l'école obligatoire, post-obligatoire, en formation professionnelle ou continue.

Une année après sa création, le réseau organisait son premier symposium lors du 21^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe à Louvain-la-Neuve, dans lequel praticiens et chercheurs présentaient leurs travaux respectifs en Europe et au Canada. Parallèlement, un groupe de pilotage visant à coordonner les démarches de recherche dans différents pays était créé. Louise Bélair, Joëlle Morrissette et Walther Tessaro y rejoignaient ainsi les deux coordinateurs. Depuis lors, chaque colloque annuel de l'ADMEE-Europe a été l'occasion de découvrir certains travaux et a permis de poursuivre la réflexion. Plusieurs symposiums ont par ailleurs été présentés dans d'autres colloques internationaux.

Le réseau RCPE se caractérise par les principes suivants :

- 1) une centration sur le niveau micro-contextuel des pratiques (p. ex. la classe ou un groupe de formation), tout en considérant les relations d'influence avec les autres niveaux des systèmes éducatifs et de formation ;
- 2) des liens entre évaluation, apprentissage et enseignement. Outre les emprunts aux disciplines contributives classiques, les apports de la pédagogie et de la didactique sont considérés comme des sources importantes de conceptualisation ;
- 3) des activités de co-production de connaissances entre chercheurs et enseignants/formateurs, alliées à un développement professionnel et contribuant à l'amélioration des pratiques enseignantes;
- 4) une approche compréhensive à visée non prescriptive des pratiques étudiées.

Ce numéro thématique de la revue e-JIREF constitue la première publication scientifique collective du réseau RCPE.

Hommage à Jean Cardinet

Marc Demeuse

Rédacteur en chef

redacteur@e-jiref.education

Pour citer cet article : Demeuse, M. (2015). Hommage à Jean Cardinet. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), pp. 125-127.



Photo de Jean Cardinet réalisée par Dany Laveault à Lucerne en juin 2014

Ce numéro de la revue était complètement finalisé et allait être mis en ligne lorsque nous avons reçu, comme tous les membres de l'ADMEE-Europe, l'annonce du décès de Jean Cardinet, survenue le 11 août dernier. Le comité de rédaction a alors décidé de retarder la publication de quelques jours de manière à permettre un hommage à notre collègue.

Pour les plus jeunes, le nom de Jean Cardinet évoque surtout des références incontournables et des textes à la fois denses et limpides qui, au-delà d'une approche quantitative solide et novatrice, ne manquent jamais d'interroger le sens des choix et les effets produits par les méthodologies d'évaluation. Certains évoqueront ainsi la théorie de la généralisabilité ou l'évaluation formative, la problématique des épreuves communes/externes ou la suppression des notes... et l'éducatrice¹. Il leur sera sans doute difficile de résumer toutes les facettes d'une carrière aussi riche.

Pour ceux, comme moi, qui ont commencé leur parcours professionnel alors que Jean Cardinet quittait ses fonctions à la tête du service de recherche de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp) de Neuchâtel en 1990, outre les références et les travaux, cette triste nouvelle rappelle aussi le plaisir de trop rares rencontres avec un homme exceptionnel, érudit mais modeste, élégant mais simple, dans son complet gris-bleu clair, comme l'évoquent également Jacques-André Tschoumy et Jacques Weiss, dans leur hommage².

Ses collègues, co-auteurs et amis de longue date, contactés pour préparer l'hommage de notre jeune revue - je pense en particulier à Linda Allal, Daniel Bain et Dany Lavault - ont tous rappelé l'homme exquis et aimable qui, il y a encore quelques semaines, donnaient des conseils et relisait des manuscrits. Si la carrière de Jean Cardinet commence avec une première publication en langue anglaise, en 1952, celle de sa thèse intitulée « *Esthetic Preferences and Personality* », les dernières références que nous avons pu identifier remontent à 2010 : un ouvrage en langue anglaise avec Sandra Johnson et Gianreto Pini et un rapport de recherche avec Martine Wirthner. C'est donc plus de cinquante ans de publication qu'il est possible de suivre, grâce à une liste qu'il avait établie et aux informations de ses collègues. Cette liste impressionnante, nous avons décidé de la publier dans ce numéro et nous espérons qu'elle encouragera des redécouvertes fructueuses. Elle permettra sans aucun doute aussi de constater l'étendue des contributions scientifiques de Jean Cardinet. C'est un texte de Dany Lavault, rédigé pour un numéro de la revue « Mesure et évaluation en éducation »³ et consacré aux travaux du colloque tenu à l'occasion de ses 80 ans⁴, qui permettra de donner sens à cette liste. Il nous a semblé qu'il s'agissait de la meilleure manière de rendre cet hommage avant sans doute que l'ADMEE et l'IRDp ne nous proposent d'autres contributions qui renouvellent l'intérêt pour les travaux de ce psychologue français, débutant sa formation à Paris, puis la poursuivant aux Etats-Unis, où il travailla avec L.L. Thurstone et L.J. Cronbach, et qui s'est finalement installé en Suisse pour y mener sa carrière.

¹ Voir notamment le site du groupe "Edumétrie" à l'adresse: <http://www.irdp.ch/edumetrie/index.htm>.

² Hommage à Jean Cardinet dans le « Le Temps » du mercredi 19 août 2015.

³ Cet article a initialement été publié dans la revue « Mesure et évaluation en éducation » en 2008 et est reproduit ici avec l'aimable autorisation de son auteur et du directeur de la revue, Eric Dionne. Les références originales de l'article sont : Lavault, D. (2008). Mesure sans démesure : la contribution de Jean Cardinet aux méthodologies de la mesure et de l'évaluation en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(2), pp. 5-17.

⁴ Cette rencontre, intitulée « Méthodologie de la mesure et évaluation des élèves: où en est-on aujourd'hui? » a été organisée par l'IRDp (Institut de recherche et de documentation pédagogique) et s'est tenue les 14 et 15 janvier 2008 à Neuchâtel.

Comme le rappelait Réginald Burton, président de l'ADMEE-Europe, « Jean Cardinet était le fondateur, avec Yvan Tourneur et Linda Allal, des rencontres belge-suisse, qui ont donné lieu à la naissance de l'ADMEE-Europe. Il était aussi le mentor intellectuel et l'ami fidèle de plusieurs générations de nos membres. »

Jean Cardinet allait bientôt avoir 90 ans et je me souviens encore avec beaucoup d'émotion de ce colloque tenu en janvier 2008 auquel nous avons tous eu tellement de plaisir à contribuer. Ce sont ces souvenirs et les jalons scientifiques qu'il a posés qui font de lui un merveilleux cadeau pour notre discipline et pour ceux qui ont eu le plaisir de le côtoyer.

Mesure sans démesure: la contribution de Jean Cardinet aux méthodologies de la mesure et de l'évaluation en éducation

Dany Laveault

Université d'Ottawa

dlaveault@uottawa.ca

Résumé

Cet article dresse un bilan de l'œuvre de Jean Cardinet autour de deux grands principes: le besoin de résultats fidèles et valides pour informer et fonder la recherche en éducation et l'utilisation appropriée de cette information afin de soutenir les prises de décisions à tous les niveaux du système éducatif. L'article conclut en démontrant comment l'œuvre de Jean Cardinet fournit des pistes pour traiter la problématique et les défis d'aujourd'hui.

Mots clés

Théories de la mesure, fidélité, généralisabilité, validité de conséquence, standards, redevabilité.

Pour citer cet article : Laveault, D. (2015). Mesure sans démesure: la contribution de Jean Cardinet aux méthodologies de la mesure et de l'évaluation en éducation. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), pp. 129-138.

Cet article a initialement été publié dans la revue « Mesure et évaluation en éducation » en 2008 à la suite d'un colloque organisé en janvier de cette même année à l'occasion des 80 ans de Jean Cardinet. Il est reproduit ici avec l'aimable autorisation de son auteur et du directeur de la revue, Eric Dionne. Les références originales de l'article sont : Laveault, D. (2008). Mesure sans démesure : la contribution de Jean Cardinet aux méthodologies de la mesure et de l'évaluation en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(2), pp. 5-17.

1. Introduction

La pertinence de l'œuvre de Jean Cardinet se confirme à chaque fois qu'un auteur fait référence à ses écrits, s'en inspire et s'en sert pour poursuivre l'avancement de la mesure et de l'évaluation en éducation. Que ce soit en anglais ou en français, l'indicateur du nombre de citations (*citation index*) de Jean Cardinet atteste du rayonnement de ses idées. Il n'est pas facile, dans de telles circonstances, d'ajouter à ces nombreux témoignages un nouveau compte rendu de ses publications, surtout qu'un livre hommage publié en 1990 en avait déjà établi un bilan (Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDPP), 1990). Depuis cette date, le corpus de ses publications s'est encore enrichi.

L'objectif de cet article est de rechercher, dans l'œuvre de Jean Cardinet, ce qui permet de répondre à la question posée par le thème du colloque organisé en janvier 2008, à l'occasion de ses 80 ans : « Méthodologie de la mesure et de l'évaluation des élèves : où en est-on aujourd'hui? ». C'est ce qui explique en partie le choix des références. Il a également été guidé par les conseils de ses proches collaborateurs qui ont bien voulu attirer mon attention sur les aspects de son travail qui leur semblaient les plus pertinents.

Cette approche de l'œuvre de Jean Cardinet, toute qualitative et en subjectivité, rappelle l'échantillonnage « boule de neige » (*snowball sampling*, Fraenkel & Wallen, 2006) où une piste d'information conduit à une autre et ainsi de suite jusqu'à saturation de l'information. Elle m'aura permis d'organiser cet article autour de deux préoccupations qui ressortent de l'ensemble de son œuvre: le besoin de résultats fidèles et valides pour *informer* et fonder la recherche en éducation et l'utilisation appropriée de cette information afin de *soutenir* les prises de décisions à tous les niveaux du système éducatif. Même s'il n'a jamais employé lui-même le terme de « validité de conséquence » (Messick, 1988 ; Reckase, 1998 ; Shepard, 1997), plusieurs des écrits de Cardinet en reflètent l'esprit (Cardinet, 1977/1986a, p. 109 ; 1979/1990c, pp. 115, 133 ; 1987/1990d, p. 226). En tentant de répondre à la question posée par le thème du colloque, je chercherai à clarifier les questionnements et les propositions de Jean Cardinet en rapport avec les deux grands axes précités. Je chercherai également à illustrer comment son travail fournit des pistes pour traiter les problématiques et les défis d'aujourd'hui.

2. Fonction d'information de la mesure en éducation

Le développement de la mesure en éducation est une préoccupation constante de l'œuvre de Cardinet et la généralisabilité de la mesure en éducation y occupe une place de choix. Traditionnellement, les études de généralisabilité (études G) étaient utilisées « afin de prendre en considération tous les plans d'observation possibles utilisés pour une étude D » (étude servant à des prises de décision). Comme l'ont réaffirmé Crocker et Algina (1986), « il n'est pas possible de classer une étude G ou une étude D en se basant seulement sur le *plan d'observation* ; l'objectif poursuivi par le chercheur est déterminant » (p. 158). Une contribution majeure de Cardinet a été d'accroître le nombre de situations pour lesquelles les études G permettent de guider nos décisions. Cardinet a démontré que les études G permettent de différencier non seulement les sujets, comme Cronbach concevait les études G à l'origine (Cronbach, Gleser, Nanda & Rajaratnam, 1972), mais aussi n'importe quelles facettes de la mesure, tels les items ou les objectifs d'apprentissage (Cardinet & Allal, 1983 ; Cardinet & Tourneur, 1985 ; Cardinet, Tourneur & Allal, 1976, 1981/1982). Cardinet (1994) fait ainsi valoir toute la portée de la théorie de la généralisabilité pour mesurer les progrès des élèves :

The concept of facet slicing [...] expands even further the types of applications and optimization that are made possible using generalizability theory. New measurement designs are offered, at the same time intra-individual and based on large scale studies, promising educational benefits completely different from those of traditional psychometrics, while belonging to the same conceptual framework (p. 210).

En retour, un tel élargissement des applications des études G a permis à Cardinet d'étudier systématiquement et rigoureusement les différents plans d'observation et de mesure à même de répondre aux besoins de mesures généralisables et valides en éducation selon l'utilisation qui sera faite des résultats : évaluation sommative, évaluation diagnostique et évaluation formative (Cardinet, 1977/1986a, p. 97). Certaines de ces applications se sont avérées parfois des voies sans issues. En effet, les exigences de la mesure en éducation pour différencier adéquatement les personnes, les apprentissages et les progrès individuels peuvent être difficiles à satisfaire. Pour différencier « avec assurance » les résultats des élèves en fonction de plusieurs facettes de leurs apprentissages et atteindre des degrés acceptables d'erreur de mesure, il faut multiplier les prises d'information en augmentant le nombre d'observateurs ou d'observations à un point tel que les conditions de la mesure deviennent souvent impraticables dans le milieu de l'éducation. Lorsque de telles situations se présentent, Cardinet (1986b) se tourne alors vers des approches plus qualitatives, notamment celles qui ont trait à l'utilisation de l'évaluation formative pour venir en aide aux élèves et les soutenir dans leur apprentissage.

Le travail de Jean Cardinet témoigne de l'importance tant des méthodes qualitatives que quantitatives. « Le réel est qualitatif », souligne Cardinet (1979/1990c, p. 10). Par contre, les méthodes quantitatives ont l'avantage de permettre de mesurer l'incertitude ou l'intervalle de confiance des décisions, ce que les approches qualitatives ne permettent pas de manière aussi précise. Le travail de Jean Cardinet emprunte aux traditions épistémologiques des deux méthodologies. Dans un certain sens, il se réfère à une « méthodologie de recherche mixte » avant même que ce concept ne soit formalisé (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). Ardoino (1990) fait bien ressortir cette dualité dans le développement de la pensée de Cardinet en matière d'évaluation :

C'est justement ce parallélisme entre l'idéal de la mesure des phénomènes, pour contribuer à leur intelligibilité, et l'intention plus délibérément praxéologique d'optimisation de l'action et d'aide à la décision qui va conduire à une première intelligence de l'évaluation cherchant, ensuite, son dépassement, par une problématique plus largement ouverte, dans la perspective d'un élargissement (p. 73).

L'élargissement du domaine de la mesure en éducation proposé par Cardinet (1979/1990c) est plus d'actualité que jamais. Cet élargissement met à l'épreuve les modèles actuels des tests. En voici quelques exemples :

- a. L'évaluation d'objets complexes, tels que les compétences, soit à travers des méthodes de *testing* traditionnelles, soit par l'intermédiaire de grilles d'appréciation de la performance, suscite de nouveaux défis. Voici un aperçu de quelques-uns de ces défis :
 - Dans un test de compréhension en lecture, les items se référant au même texte sont décrits de façon plus appropriée par la notion de *testlet* (Wainer & Kiely, 1987). Les *testlets* sont constitués de grappes d'items et se retrouvent chaque fois que ceux-ci sont reliés par un problème, un cas ou un texte commun. De telles grappes d'items posent un problème particulier de traitement statistique ; car ils ne constituent pas des observations indépendantes.

- Pour observer et coter une performance complexe, le choix entre une échelle de mesure analytique ou globale n'est pas évident. Le choix du type d'échelle et les modalités de codage ont une influence sur la fidélité et la validité des appréciations des juges (Smee, 2007).
 - L'évaluation de questions intégrant plusieurs matières scolaires ou plusieurs objectifs crée également des difficultés dans l'étude de la généralisabilité des degrés de difficulté des objectifs. Dans de telles situations, le nichage des items dans plus d'un objectif à la fois pose problème.
- b. Il existe un intérêt grandissant pour les méthodes d'établissement de standards et de seuils de réussite ainsi que pour leur validité et leur fidélité respectives. Buckendahl, Smith, Impara, et Plake (2002) ont récemment comparé une méthode d'Angoff modifiée avec la méthode des signets (*bookmark method*). Quelle est la généralisabilité des standards établis par ces différentes méthodes? Combien faut-il d'observations et de juges pour atteindre des seuils de réussite en lesquels nous pouvons avoir confiance?
- c. Les chercheurs sont conscients du besoin d'intégrer des modèles cognitifs au sein des modèles de la mesure en éducation. Plusieurs modèles de traits latents ont été développés à cet effet. La plupart d'entre eux reposent sur des avis d'experts afin de construire une matrice Q qui relie chaque item à un attribut cognitif. Jusqu'à présent, la documentation sur la modélisation cognitive ne fournit pas vraiment de pistes en ce qui concerne le nombre d'experts nécessaires à l'élaboration d'une matrice Q généralisable (Loye, 2007). Si les matrices Q ne sont pas généralisables, les attributs cognitifs risquent de ne pas être correctement reliés aux items, conduisant à des diagnostics et à des pronostics différents selon l'échantillon d'experts consultés.

Tous ces développements récents nécessitent l'input de jugements d'experts à un moment ou à un autre. Malgré leur degré élevé de sophistication et probablement en raison même de celui-ci, ces modèles font intervenir les facteurs « humain » et « subjectif ». Nous sommes bien loin des exigences des prétendus tests « objectifs » fondés sur des questions à choix multiple. Dans chacun des cas précédents, il faut avoir une idée, ne serait-ce qu'approximative, du nombre d'experts requis sous certaines conditions afin de pouvoir effectuer des jugements généralisables. Même si ces questions ont peu d'écho ou d'intérêt pour l'évaluation en salle de classe, elles prennent de plus en plus d'importance particulièrement dans le contexte d'évaluations à grandes échelles ou aux enjeux élevés.

Les défis importants auxquels doit faire face l'évaluation scolaire aujourd'hui révèlent bien les limites des modèles expérimentaux, comme des modèles de science sociales, qui ont façonné le rôle et l'utilisation de la mesure en éducation. Cardinet (1990b) démontre comment ces deux modèles doivent être complétés par un troisième modèle, qu'il nomme « l'évaluation négociée » :

L'évaluation a nécessairement, dans ce cas, des référentiels multiples, parce qu'elle prend comme cadre la réunion des référentiels individuels des acteurs. La réalité est définie alors comme la somme des faits objectifs de la première approche [modèles expérimentaux] et des représentations subjectives de la deuxième [modèles des sciences sociales]. La meilleure façon d'explorer cette réalité, c'est de confronter tous les points de vue possibles et pour cela de susciter des interactions entre partenaires (p. 150).

Selon Cardinet (1990b), l'utilité de l'évaluation ne se trouve pas uniquement dans sa capacité à contrôler le système éducatif, comme en sciences expérimentales, ni seulement dans sa capacité à le comprendre et l'expliquer, comme en sciences sociales, mais plutôt dans sa capacité à produire du changement et à introduire des innovations afin de l'améliorer. La valeur de l'évaluation ne se limite pas à la qualité de l'information. Elle s'exprime aussi à travers le soutien à la prise de décisions et à l'anticipation des conséquences que celles-ci entraînent. C'est à ce stade que le travail de Cardinet quitte l'univers bien assuré de la théorie de la généralisabilité pour entrer dans celui plus instable mais non moins rigoureux de soutien à l'intervention en éducation.

3. Fonction de prise de décision

Lorsque l'on envisage de nouvelles applications de la mesure en éducation, il existe un stade à partir duquel il devient nécessaire de chercher au-delà des modèles purement métriques. Un tel déplacement vers l'intégration de modèles extérieurs à la mesure est nécessaire à l'amélioration de nos actions, que ces actions concernent la mesure elle-même, sa communication ou son application. Cardinet a contribué à enrichir le champ de la mesure en éducation en empruntant des notions en provenance d'autres disciplines telles que la cybernétique, l'approche systémique de la recherche, la théorie piagétienne du développement et de l'apprentissage, la psychologie sociale, l'épistémologie et l'éthique, pour n'en citer que quelques-unes.

« Objectifs éducatifs et évaluation individualisée » fournit un bel exemple d'intégration de plusieurs disciplines aux modèles de mesure. En utilisant un modèle cybernétique, Cardinet (1977/1986a) dresse un parallèle entre le lancement d'une fusée vers Mars et les différentes *boucles de rétroaction et les régulations* qui se produisent à différentes étapes d'un système d'évaluation de l'éducation. L'évaluation de l'éducation implique une suite d'opérations complexes qui nécessitent d'être réalisées à temps et au moment opportun afin que la mission puisse réussir. Cardinet (1977/1986a) identifie trois objectifs principaux à la mission de l'éducation: améliorer les conditions d'apprentissage, améliorer les processus d'apprentissage et, enfin, améliorer les résultats d'apprentissage. La confusion entre ces objectifs est un problème récurrent qui conduit à l'utilisation inappropriée d'instruments ou de tests, ou encore à des interprétations injustifiées des résultats, parce que les « contrôles » ou « régulations » mis en place ne tiennent pas suffisamment compte des objectifs poursuivis. Utilisant un concept majeur de la cybernétique, le concept de « régulation », il l'applique à la question de l'évaluation individualisée, mettant l'accent sur la primauté de sa fonction formative. Depuis lors, le concept de régulation n'a cessé d'être développé par Allal (2007) et plusieurs autres chercheurs francophones afin de traiter d'autres fonctions ou « missions » de la mesure en éducation, notamment en ce qui concerne l'autoévaluation et les différentes formes que peut emprunter l'évaluation pour supporter l'élève dans ses apprentissages (Allal & Mother Lopez, 2005 ; Laveault, 2004, 2007).

Trente ans après la « mission pour Mars » de Jean Cardinet, que peut-on dire de la mission de la mesure en éducation? La mission actuelle de la mesure en éducation fait intervenir de nombreux acteurs et le concept d'*évaluation négociée* (Cardinet, 1990b) rend davantage compte de la responsabilité collective de tous les intervenants. Cette nouvelle mission se rapproche davantage du modèle des négociations organisées par l'ONU sur le changement climatique à Bali en 2007 que du modèle de la mission pour Mars. À plusieurs occasions, toute la question des changements climatiques et des actions à entreprendre afin de limiter leurs impacts négatifs rappelle l'ensemble des actions prises collectivement par les enseignants et les administrateurs afin de modifier le « climat scolaire » de façon à favoriser l'apprentissage

des élèves. On trouve ci-dessous certaines des conditions se trouvant dans ces deux types de négociations intervenant dans le « changement de climat » :

- Les intervenants ne s'entendent pas toujours sur la nature complexe du problème, et certaines personnes vont jusqu'à remettre en question son existence.
- Même au sein des personnes qui sont d'accord sur l'existence du problème, il peut y avoir des divergences sur les objectifs et sur le type de moyens à mettre en œuvre afin de les atteindre. Certains participants soulignent, légitimement, les déficiences des connaissances scientifiques sur lesquelles sont basées les décisions. De tels arguments sont souvent utilisés pour justifier l'inaction.
- Même au sein des personnes qui sont d'accord sur les actions à entreprendre, certains individus n'agissent pas sans qu'une pression ne les y contraigne. La question du leadership occupe une place centrale.

Ces freins à l'innovation et au changement rappellent que beaucoup de subjectivité et d'intérêts personnels sont impliqués dans de telles négociations, que celles-ci portent sur l'école ou les changements climatiques. Au lieu de les ignorer, Cardinet (1987/1990d, pp. 224-227) propose de les utiliser au mieux. Il met à profit la subjectivité inhérente à la prise de décision d'une manière qui rappelle l'art martial japonais Aikido. Le principe de l'Aikido est d'utiliser la force de l'adversaire afin de le faire vaciller et de le contrôler de manière à ce qu'il ne représente plus une menace. Dans l'évaluation négociée de Cardinet, un modèle interactionniste de gestion scolaire, le manque d'objectivité des intervenants avec leurs différents partis pris représente l'adversaire à maîtriser. Ce modèle fait le pari que, de l'ensemble des « subjectivités » partagées de tous les intervenants en éducation ressortiront des représentations et valeurs collectives dotées d'un statut quasi objectif.

Le modèle d'évaluation négociée de Cardinet anticipe quelques-uns des plus récents concepts concernant le changement en éducation. Par exemple, le modèle de « communauté d'apprentissage » de Fullan (2001) est très semblable au modèle d'évaluation négociée de Cardinet. On trouve ci-après un résumé des caractéristiques principales du modèle de Fullan, telles que relevées par Hammonds (2002) :

The key to successful change is the improvement in relationships between all involved and not simply the imposition of top down reform. The new emphasis in educational change is based on creating the conditions to develop the 'capacity' of both organizations' and individuals to learn [en ligne].

4. Conclusion: Où en sommes-nous aujourd'hui?

Cardinet (1979/1990c) appelait à un élargissement du domaine de la mesure en éducation. Il a dégagé par la suite de nouvelles directions et a également signalé les terrains minés. Sans aucun doute, le champ de la mesure en éducation a fait depuis d'énormes progrès. La théorie de la généralisabilité, les modèles de réponses aux items ainsi que les autres articles de ce numéro spécial de la revue *Mesure et évaluation en éducation* attestent de ces progrès. Le domaine a pris de l'assurance et s'attaque à des défis et à des problématiques que l'on n'aurait pas osé imaginer il y a de cela quelques années.

La mesure en éducation est peut-être aujourd'hui victime de son propre succès. Elle a créé de grandes attentes, pas toujours réalistes, quant à sa capacité de guider les prises de décision pour faire progresser les systèmes éducatifs à tous les niveaux. Ses retombées sont plus importantes que jamais, notamment en ce qui concerne l'exploitation des résultats des évaluations externes et tout ce qui touche la redevabilité des systèmes éducatifs. Tout ceci

fait en sorte que l'attention dont elle est l'objet est peut-être disproportionnée par rapport à son efficacité réelle. Cardinet (1977/1986a) observait que l'utilisation valide de la mesure en éducation pour améliorer nos systèmes éducatifs est tout aussi essentielle que la collecte de mesures fiables. L'une ne saurait aller sans l'autre et c'est pourquoi les attentes élevées et les retombées importantes attendues de la mesure et évaluation en éducation exigent des standards élevés, tant en ce qui concerne les résultats que l'exploitation qui en sera faite.

Les spécialistes de la mesure en éducation se doivent d'informer les utilisateurs de tests des limites de ces instruments et des conclusions qu'il est possible d'en tirer. Même en faisant l'hypothèse qu'il est possible d'obtenir des résultats de tests valides et fidèles, la validité et la justesse des décisions et des choix dépendent du respect de standards élevés de qualité non seulement par les développeurs de tests, mais aussi par ceux qui en exploiteront les résultats. Les cas de l'Ontario et des États-Unis ci-dessous ne sont que quelques exemples de conséquences non désirables de la mesure et du *testing* en éducation :

- Cas #1. L'introduction de tests à grande échelle dans les classes de troisième et de sixième en Ontario a eu pour effet que les enseignants expérimentés de ces niveaux ont migré vers d'autres degrés. Au bout de seulement quelques années, les élèves des classes de troisième et de sixième bénéficiaient d'enseignants beaucoup moins expérimentés que ceux des autres degrés. Ce facteur pourrait expliquer pourquoi, entre autres choses, les résultats des élèves se sont mis à stagner, même à décroître dans certains cas, au début de l'introduction de ces tests.
- Cas #2. Même si le processus administratif et les ressources financières nécessaires pour instaurer un programme national de tests n'ont pas mis longtemps à être mis en place après le vote de la loi en Ontario, il a fallu plusieurs années avant que les enseignants, les directions d'établissements scolaires et les administrateurs de conseils scolaires commencent à prêter attention aux résultats des tests, à se les approprier et à les utiliser avec efficacité. La communication de résultats de manière à soutenir des décisions administratives et à stimuler les échanges professionnels entre enseignants soulève des difficultés qui sont d'une importance tout aussi grande que la validité et la fidélité des résultats des tests.
- Cas #3. En dépit de mises en garde largement diffusées, des comparaisons non valides et des conclusions non fondées sont effectuées, tant par des professionnels que par des non professionnels. C'est ainsi que les journaux de l'Ontario comparent les résultats des tests administrés en français aux résultats de tests administrés en anglais, alors même qu'ils ne sont pas équivalents pour ce qui est des échelles de mesure. De même, des demandes répétées sont formulées afin d'utiliser les résultats de ces tests à des fins diagnostiques alors que la fidélité des résultats pour différentes échelles de ces tests ne justifie pas un tel usage à cause du petit nombre d'items par domaine.
- Cas #4. Aux États-Unis, les classements scolaires qui se fondent sur l'utilisation de tests ont un impact, non seulement sur les décisions concernant l'éducation, mais aussi sur le marché de l'immobilier. Les agents immobiliers utilisent fréquemment ces classements pour justifier les prix de vente des propriétés, une maison située près d'une « bonne » école justifiant un prix plus élevé (Simner, 2000).

Les défis posés par la mesure et l'évaluation sont non seulement de nature psychométrique, mais également de nature sociale. L'œuvre de Cardinet atteste de l'importance de faire progresser tant le front de l'amélioration des dispositifs de mesure que celui de l'utilisation sociale qui sera faite des résultats. C'est pourquoi il n'est pas possible de conclure ce survol sans mentionner les contributions, non seulement de l'homme de conviction, mais aussi de

l'homme d'action. L'engagement social de Jean Cardinet a servi à élever les standards de notre discipline et à plus d'un titre. Je soulignerai les deux contributions majeures suivantes :

- Jean Cardinet a contribué à la fondation de l'*International Test Commission*, une organisation dont le but est de concevoir des Standards internationaux pour les tests. Dans un article publié dans le premier numéro du *International Journal of Testing*, Oakland, Poortinga, Schlegel et Hambleton (2001) reconnaissent le rôle fondateur de Jean Cardinet dans la création de cette organisation internationale. Il en montrait déjà le besoin en 1968 lors d'une présentation à l'assemblée générale de la Société suisse de psychologie sur l'application de standards éthiques dans l'emploi des tests. De tels standards sont de plus en plus d'actualité et sont devenus essentiels pour assurer une progression continue de la discipline.
- Jean Cardinet a également joué un rôle décisif dans l'extension des réunions des chercheurs belgo-suisse, dans le développement de collaborations avec les chercheurs canadiens dans le cadre de l'ADMEE (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation) et dans l'établissement de l'ADMEE-Europe, qui a fêté ses 21 ans en 2008. Il a également joué un rôle important au sein de la revue *Mesure et évaluation en éducation*, qui est devenue depuis l'une des rares publications francophones de rang international dans le domaine de l'éducation.

Cardinet mérite d'être reconnu pour sa contribution à l'élargissement de la mesure en éducation tout en maintenant une perspective cohérente du domaine entre ses méthodes et ses objectifs. En parlant des pédagogues, Meirieu (dans une intervention auprès du Syndicat des enseignants romands, 2007) affirmait: « Rien n'est plus subversif dans une société que quelqu'un qui oblige à la cohérence. » Il y a en effet quelque chose de subversif lorsque Cardinet (1989) pose la question suivante: « Ne vaudrait-il pas mieux admettre, une fois pour toutes, que les possibilités de mesure seront toujours radicalement insuffisantes par rapport à nos besoins et qu'il est plus sage de modifier nos attentes et notre conception de l'évaluation? (p.46) ». Au moment où les méthodologies de la mesure et de l'évaluation sont de plus en plus sollicitées pour réguler les systèmes éducatifs, cette question et l'ensemble de l'œuvre de Cardinet résonnent comme un vibrant appel à *la mesure sans la démesure*.

4. Références

- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mother Lopez (éds). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L., & Mortier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage: revue de publications en langue française. In OECD-CERI (éd.), *L'évaluation formative - pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265-290). Paris : Auteur.
- Ardoino, J. (1990). L'apport de Jean Cardinet à l'évaluation des systèmes éducatifs. In Institut romand de recherche et de documentation pédagogique (éd.), *Hommage à Jean Cardinet* (pp. 71-76). Neuchâtel: IRDP-Delval.
- Buckendahl, C.W., Smith, R.W., Impara, J.C., & Plake, B.S. (2002). A comparison of Angoff and Bookmark standard setting methods. *Journal of Educational measurement*. 39(3), 253-263.
- Cardinet, J. (1977). *La coordination de l'information dans le système éducatif*. Neuchâtel : IRDP, 12 pages.
- Cardinet, J. (1977). Objectifs éducatifs et évaluation individualisée. Neuchâtel: IRDP, Rapport IRDP/R 77.05 (2' éd.). Reproduit dans Cardinet, J. (1986a), *Évaluation scolaire et mesure* (pp. 64-112). Bruxelles : De Boeck.
- Cardinet, J. (1979). L'élargissement de l'évaluation. *Éducation et recherche*, 1(1), 15-34. Reproduit dans Cardinet, J. (1990c), *L'élargissement de l'évaluation*. In Institut romand de recherche et de documentation

- pédagogique (éd.), *Hommage à Jean Cardinet* (pp. 109-177). Neuchâtel: IRDP-Delval.
- Cardinet, J. (1986b). *Évaluation scolaire et mesure*. Bruxelles: De Boeck.
- Cardinet, J. (1987). L'évaluation en classe: mesure ou dialogue? *European Journal of Psychology of Education*, 2(2), 133-144. Reproduit dans Cardinet, J. (1990d). L'évaluation en classe: mesure ou dialogue? In Institut romand de recherche et de documentation pédagogique (éd.), *Hommage à Jean Cardinet* (pp. 215-228). Neuchâtel : IRDP - Delval.
- Cardinet, J. (1988). The generalisability of an individual's progress. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 8(4), 247- 255.
- Cardinet, J. (1989). Évaluer sans juger. *Revue française de pédagogie*, 88, 41-52.
- Cardinet, J. (1990a). *Remettre le quantitatif à sa place en évaluation scolaire*. Neuchâtel : Institut romand de recherche et de documentation pédagogique.
- Cardinet, J. (1990b). Evaluation externe, interne, ou négociée? In Institut romand de recherche et de documentation pédagogique (éd.), *Hommage à Jean Cardinet* (pp. 139-157). Neuchâtel: IRDP - Delval.
- Cardinet, J. (1994). Control of the value of an intra-subject measurement design. In D. Laveault, B. Zumbo, M. Gessaroli & M. Boss (éds). *Modern Theories of Measurement: Problems and Issues*. Ottawa: Faculty of Education, University of Ottawa.
- Cardinet, J., & Allal, L. (1983). Estimation of generalizability parameters. *New Directions for Testing and Measurement*, (18), 17-48.
- Cardinet, J., & Tourneur, Y. (1985). *Assurer la mesure*. Berne: Peter Lang.
- Cardinet, J., Tourneur, Y., & Allal, L. (1976). The symmetry of generalizability theory: Applications to educational measurement. *Journal of Educational Measurement*, 13(2), 119-135.
- Cardinet, J., Tourneur, Y., & Allal, L. (1981/1982). Extension of generalizability theory and its applications in educational measurement. *Journal of Educational Measurement*, 18(4), 183-204. ERRATA(1982) *Journal of Educational Measurement*, 19(4), 331- 332.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cronbach, L., Gleser, G., Nanda, H., & Rajaratnam, N. (1972). *The dependability of behavioral measurements: generalizability for scores and profiles*. New York: John Wiley.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6th ed.). Montréal: McGraw-Hill.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*, 3rd edition. New York: Teachers College Press.
- Hammonds, B. (janvier 2002). The latest ideas on school reform by Michael Fullan. Leading and learning for the 21st Century, 1(3). In *Quality Learning*. Document en ligne consulté le 2 juin 2008 à l'adresse suivante: [http://www.leading-learning.co.nz/newsletters/vol01-no03-2002.html].
- Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP). (1990). *Hommage à Jean Cardinet*. Neuchâtel : IRDP - Delval.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J., & Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*. 1(2), 112-133.
- Laveault, D. (2004). Interactions entre formation et évaluation: de la régulation entre acteurs et leurs rôles à la régulation de l'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*. 27(1), 51-67.
- Laveault, D. (2007). De la régulation au réglage: étude des dispositifs d'évaluation favorisant l'autorégulation des apprentissages. In L. Allal & L. Mottier Lopez (éds). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 207-234). Bruxelles : De Boeck.
- Loye, N. (2007). *Conditions d'élaboration de la matrice Q des modèles cognitifs et impact sur sa validité et sa fidélité*. Thèse de doctorat inédite : Université d'Ottawa.
- Messick, S. (1988). The once and the future issues of validity: Assessing the meaning and consequences of measurement. In H. Wainer & H.I. Braun (éds). *Test validity* (pp. 33- 46). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Oakland, T., Poortinga, Y.H., Schlegel, J., & Hambleton, R.K. (2001). International Test Commission: Its history, current status, and future directions. *International Journal of Testing*, 1(1), 3-32.
- Reckase, M.D. (1998). Consequential validity from the test developer's perspective. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 17(2), 13-16.
- Shepard, L.A. (1997). The centrality of test use and consequences for test validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 16(2), 5-24.
- Simner, M.L. (2000). *Enoncé de position conjoint de la Société canadienne de psychologie et de l'Association canadienne des psychologues scolaires relativement à la couverture, par la presse canadienne, des résultats des examens de compétences administrés à l'échelle de la province*. Groupe de travail sur l'utilisation erronée de tests. Document en ligne consulté le 2 juin 2008 à l'adresse suivante : [http://www.cpa.ca/documents/joint_position_fr.html].
- Smee, S. (2007). *Comparing scoring instruments for the performance assessment of complex competencies*. Thèse de doctorat inédite: Université d'Ottawa.
- Syndicat des enseignants romands (2007). *Morceaux choisis de l'intervention de Philippe Meirieu*. Site de L'Éducateur. Document en ligne consulté le 2 juin 2008 à l'adresse suivante: [http://www.le-ser.ch/ser/even/07_congres_SER_meirieu.html].
- Wainer, H., & Kiely, G.L. (1987). Item clusters and computerized adaptive testing: A case for testlets. *Journal of Educational Measurement*, 24(3), 185-201.

Liste des publications de Jean Cardinet¹

1952

Esthetic Preferences and Personality. Ph. D. Thesis, University of Chicago, 1952, 85 p.

1953

Pour une étude méthodologique des procédés de classement et d'orientation. *Revue de Psychologie Appliquée*, vol. 3, (1953), p. 379-394.

1954

Analyse de l'ouvrage de A. Anastasi : «Psychological Testing». New York : Macmillan, 1954. *Revue de Psychologie Appliquée*, vol. 4, (1954), p. 421-423.

Le classement optimum du contingent. *The Egyptian Yearbook of Psychology*, 1954, p. 121-132.
Traduction en arabe : même volume, p. 233-238.

1955

L'influence de l'attitude des sujets sur la composition factorielle du M.M.P.I. (avec H. F. Hunt). *Revue de Psychologie Appliquée*, vol. 5, (1955), p. 97-117.

Pichot, P. et Cardinet, J. Les profils, les patterns et les tendances dans le test de frustration de Rosenzweig. Standardisation et étalonnage français. *Revue de Psychologie Appliquée*, vol. 5, (1955), p. 127-142.

Louis Leon Thurstone : Biographie. *Revue de Psychologie Appliquée*, vol. 5, (1955), p. 149-154.

1957

L'analyse des performances intellectuelles. *Diogenes*, vol. 20, (1957), p. 124-138. Traduction anglaise : Analysis of intellectual performance. *Diogenes*, vol. 20, (1957), p. 103- 116.

1958

Étalonnages différents ou correction du pronostic? (avec R. Bader). *Bulletin du CERP*, vol. 7, N°23 (1958), p. 181-187.

Préférences esthétiques et personnalité. *Année psychologique*, vol. 17, (1958), p. 45-69.

Rey, P., Maire, F. et Cardinet, J. *Etude du travail*. Neuchâtel : La Baconnière, 1958. Collect. Travail, Manuel 1, versions française et allemande, Ébauches S.A., 45 p.

La vérification de l'existence de facteurs bipolaires par l'analyse de la variance. *Revue Suisse de Psychologie*, vol. 17, (1958), p. 212-230.

¹ Les textes sont présentés selon l'année de leur rédaction et sans répétition du nom de l'auteur. En cas d'auteurs multiples, Jean Cardinet est premier auteur, sauf indication contraire. La liste comporte aussi quelques textes non publiés.

1959

Analyse de l'ouvrage de Margaret M. Clark : «Left Handedness». London: University of London Press, 1957. *Revue Suisse de Psychologie*, vol. 18, (1959), p. 251-252.

Les méthodes de validation des tests de caractère. *Revue Suisse de Psychologie*, vol. 19, (1959), p. 219-230.

The use of profiles for differential classification. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 19, (1959), p. 191-205.

1960

Boss, J.-P., Cardinet, J., Maire, F. et Muller, Ph. *La Batterie Générale d'aptitudes*, Manuel I (Consignes), Manuel II (Normes et interprétation), Manuel III (Données théoriques et techniques). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1960, 104 p.

Les biorythmes : une théorie sans fondements. *Zeitschrift für Präventiv-Medizin*, vol. 5, (1960), p. 64-66.

1962

Guicquéro-Montandon, A.-M. et Cardinet, J. *Évaluation des emplois*. Neuchâtel : La Baconnière, 1963. Collection Travail, Manuel 4, Ébauches S.A., 110 p.

Les problèmes de la mesure en psychologie, (participation à la discussion lors du Symposium d'Amsterdam 1961 de l'Association de psychologie scientifique de langue française). Paris : P.U.F., 1962, p. 159-162.

Papaloïzos, A., Cardinet, J. et Fischbacher, F. *Analyse des temps*. Neuchâtel : La Baconnière, 1962. Collection Travail, Manuel 3, Ébauches S.A., 70 p.

1963

Le Questionnaire d'intérêts B.G.A (avec F. Maire). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1963, 39 p.

1964

Vers une pédagogie de l'orientation professionnelle. *Carrefour*. Genève : Office cantonal de la Formation professionnelle, N°10, 1964, p. 1-4. Repris par le *Bulletin du DIP du Canton de Neuchâtel*, N°4, (1965).

1965

Fausse science et ignorance. *Journal des Associations Patronales*, vol. 60, (1965), p. 60.

L'orientation professionnelle à l'école? *Coopération*, vol. 62, N°7, (1965), p. 9-10.

La psychologie du travail au-delà de la psychotechnique et du taylorisme. Neuchâtel : Secrétariat de l'Université, 1965, 15 p. Repris par : *Revue économique et sociale*, Lausanne, vol. 23, (1965), p.177-187; *Journal des Associations Patronales*, vol. 60, (1965), N°48, p. 937-940 et N°49, p. 959-962; *Psychologie du travail*, N°8, (1976), p. 6-12; *Hommage à Jean Cardinet*, Cousset (FR) : Delval, 1990, p. 95-108.

Le diagnostic des aptitudes mentales. *Gymnasium Helveticum*, vol. 19, (1965), p. 201-208.

Thèmes de recherche actuels en psychologie industrielle. *Bulletin de l'Association Professionnelle Suisse de Psychologie Appliquée*, N°15, (1965), p. 26-34.

Vérification et contrôle des fonctions discriminantes appliquées à la B.G.A. (avec F. Gendre). *Bulletin du CERP*, vol. 14, (1965), p. 243-260.

1966

- Analyse de l'ouvrage de D. Luce, R. Bush et E. Galanter : «Handbook of Mathematical Psychology, vol. II». New York : John Wiley, 1963. (avec F. Gendre). *Revue Suisse de Psychologie*, vol. 25, N°3 (1966), p. 268-269.
- Choisir et promouvoir des hommes. Textes et résumés de la Journée romande d'économie d'entreprise du 28 avril 1966, Corède, Lausanne, p. 21-27.
- Étude méthodologique des fonctions discriminantes appliquées à la Batterie Générale d'Aptitudes. (avec F. Gendre). *Bulletin du CERP*, vol. 15, (1966), p. 171-181.
- L'information professionnelle à l'école. *Bulletin du D.I.P. du canton de Neuchâtel*, N°4 (1966), p. 3-8.
- Le passage de l'école à la vie active. *La Gazette de Lausanne*, Rubrique «Une jeunesse forte et armée pour la vie», Printemps 1966.
- Le rôle et l'activité de l'Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel. *La Suisse Horlogère*, vol. 81, N°5, (1966), p. 138, repris dans *Journal des Associations Patronales*, vol. 61, (1966), p. 332.
- Les moyens audiovisuels pour la formation du personnel ouvrier. *Bulletin du GRETI*, N°2, (1966), p. 8-11.
- Problèmes industriels et recherche psychologique. *La Suisse Horlogère*, vol. 81, (1966), N°48, p. 1464.
- Rapport d'activité de l'Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel. *Journal des Associations Patronales*, vol. 61, (1966), p. 933, repris dans *Industrie et Technique*, vol. 22, (1967), p. 12.

1967

- Analyse de l'ouvrage de R. Lado : «Language Testing». London : Longman, 1961. *Bulletin de la CIL A*, N°2, (1967), p. 55-56.
- Analyse de l'ouvrage de R. Valette : «Modern Language Testing». New-York : Harcourt, Brace and World, 1967. *Bulletin de la CIL A*, N°9, (1969), p. 42-43.
- Comparaison des propriétés métriques de tests à réponses libres et à choix multiples (résumé). (avec J. Dubosson). *Bulletin de l'Association Professionnelle Suisse de Psychologie Appliquée*, N°5, (1967), p. 6.
- Critères de décision pour arrêter l'expérimentation d'un cours programmé (résumé). *Bulletin du GRETI*, N°5, (Nov. 1967), p. 29.
- Étude de quelques déterminants des satisfactions professionnelles. (avec F. Gendre). *Travail humain*, vol. 30, (1967), p. 1-16.
- Étude factorielle de tests d'aptitudes scolaires. 1ère partie : La construction de la Batterie d'Aptitudes Scolaires Collective. (avec M. Rousson). *Revue Suisse de Psychologie*, vol. 26, N°3, (1967), p. 256-270. Repris dans le *Manuel de la Batterie d'Aptitudes Scolaires Collective*, 1968.
- Étude factorielle de tests d'aptitudes scolaires. 2ème partie : L'analyse factorielle de la BASC. (avec M. Rousson). *Revue Suisse de Psychologie*, vol. 26, N°4, (1967), p. 362-380. Repris dans le *Manuel de la Batterie d'Aptitudes Scolaires Collective*, 1968.
- Étude factorielle de tests d'aptitudes scolaires. 3ème partie : La généralisabilité des facteurs de la BASC. (avec M. Rousson). *Revue Suisse de Psychologie*, vol. 27, N°1 (1968), p. 40-53. Repris dans le *Manuel de la Batterie d'Aptitudes Scolaires Collective*, 1968.
- Étude factorielle de tests d'aptitudes scolaires. 4ème partie : L'utilisation de la BASC. (avec M. Rousson). *Revue Suisse de Psychologie*, vol. 27, N°1, (1968), p. 54-66. Repris dans le *Manuel de la Batterie d'Aptitudes Scolaires Collective*, 1968.
- L'apprentissage de l'autonomie (résumé). *Éducateur*, N°37, (1967), p. 597-599.

- La formation des psychologues industriels. (avec Ph. Muller). *Revue Suisse de Psychologie*, vol. 26, N°4, (1967), p. 356-358.
- La vérification statistique de l'évaluation des emplois. (avec Ph. Muller et F. Gendre). *Travail Humain*, vol. 30, N°3-4, (1967), p. 205-222.
- Le Congrès de l'Association de Psychologie scientifique de langue française (Rome, 28-30 mars 1967). *Revue Suisse de Psychologie*, vol. 26, N°2 (1967), p. 165-167.
- Les critères de validité des cours programmés (Rapport de la commission du GRETI). *Bulletin du GRETI*, N°5, (1967), p. 31-32.
- Les recherches poursuivies au cours de l'année 1965-66 à l'Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel. *Bulletin de l'Association Professionnelle suisse de Psychologie Appliquée*, N°1, (1967), p. 10, repris dans *Bulletin de la Chambre Neuchâteloise du Commerce et de l'Industrie*, N°2, (1967), p. 5.
- Papaloïzos, A. et Cardinet, J. Mesure du style de direction d'une séance (résumé). *Travail Humain*, vol. 30, (1967), p. 337.
- Stratégie de la recherche en matière de sélection; perspectives d'avenir. *Gymnasium Helveticum*, vol. 21, (1966-67), p. 372-385, repris dans le *Bulletin du GRETI*, N°4, (1967), p. 6-18.
- Structure psychométrique des professions. (avec F. Gendre). *Revue de Psychologie Appliquée*, vol. 17, (1967), p. 91-114.

1968

- Gendre, F. et Cardinet, J. Contenu et exigences de la profession de mécanicien. *Orientation et formation professionnelles*, vol. 53, N°7-8 (1968), p. 227-239, repris par le *Bulletin du CERP*, vol. 18, N°2 (1969), p. 117-128.
- L'application des principes de l'enseignement programmé à la structuration d'un cours. *Bulletin de la CILA*, N°7, (1968), p. 36-39.
- L'effet de l'enseignement programmé sur les méthodes traditionnelles de formation professionnelle. *Bulletin du GRETI*, N°7, (1968), p. 31-34.
- Le service du personnel, hier, aujourd'hui, demain. *Revue économique et sociale*, vol. 26, (1968), p. 5-14.
- Manuel de la Batterie d'Aptitudes Scolaires Collective*. (avec M. Rousson). Berne : Hans Huber, 1968, 65 p., distribué par l'Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel, puis les Établissements d'Application Psychotechniques, Issy-les-Moulineaux, France.
- New developments in test theory. In: *Proceedings of the XVIth International Congress of Applied Psychology*. Amsterdam, 1968. Amsterdam : Swets et Zeitlinger, 1969, p. 87-100. Traduction de : Les développements nouveaux dans la théorie des tests. *Actes du Congrès International de Psychologie Appliquée*, Amsterdam, Août 1968, p. 18-32.
- Rapport sur le 16ème Congrès International de Psychologie Appliquée. (avec F. Gendre). *Revue Suisse de Psychologie*, vol. 27, (1968), p. 321-323.
- Seconde étude de vérification et contrôle des fonctions discriminantes appliquées à la B.G.A. (avec F. Gendre). *Bulletin du CERP*, vol. 17 (1968), p. 67-81.
- Test für Schulrelevante Fähigkeiten für 6. und 7. Klassen : TSF 6-7*. (Herausgeben von K. Ingenkamp). (Adaptation der BASC, Série A, von J. Cardinet und M. Rousson an Deutsche Verhältnisse). Beiheft mit Anleitung und Normentabellen. Weinheim : Beltz Test Gesellschaft, Reihe «Deutsche Schultests», 1978.
- Types de performance psychométrique et choix professionnel. (avec F. Gendre). *Revue de Psychologie Appliquée*, vol. 18, (1968), p. 81-92.

Une expérience à Nancy, l'apprentissage de structures opératoires. *Bulletin du GRETI*, N°7, (1968), p. 39-40.

1969

Analyse de l'ouvrage de J. Leplat : «Attention et incertitude dans les travaux de surveillance et d'inspection». Paris : Dunod, 1968. *Revue Suisse de Psychologie*, vol. 28, (1969), p. 422.

Analyse de J.-M. Faverge : «L'organisation vivante. Comportements d'ajustement et d'évolution au sein des organisations». Bruxelles : Éditions de l'Institut de Sociologie, 1970. *Revue Suisse de Psychologie*, vol. 29, (1970), p. 541-542.

Classement des élèves ou échelle de progression? (cyclostyle) Lausanne : GRETI, 1970, 7 p.

Comparaison des propriétés métriques de tests à réponse libre et à choix multiple. (avec J. Dubosson). *Revue Suisse de Psychologie*, vol. 28, (1969), p. 12-27.

Dépasser la sélection scolaire. Lausanne : Payot, 1969, Collection GRETI Information, 19 p.; extraits dans : *Gymnasium Helveticum*, N°7 (1969-1970), p. 564-568. Traduction allemande : Wohin mit der heutigen Schulselektion? In : H. Fischer (Ed.) *Lehren und Lernen im Gymnasium*. Berne : Hans Huber, 1971, p. 208-242.

Enseigner l'essentiel. *Nouvelles de l'Institut de Psychologie*, N°19, (1969), p. 1-5. Analyse dans *Schweizerische Lehrerzeitung*, 6 mars 1969, p. 305, et dans *L'Ordre Professionnel*, 3 avril 1969, p. 4.

Homogénéité des groupes professionnels et validité de la sélection. (avec A. Querton). *Revue Suisse de Psychologie*, vol. 28, (1969), p. 145-150.

L'éducation des adultes dans une société en constante évolution. Rapport du stage de Liverpool du 8 au 15 juillet 1969, Conseil de la coopération culturelle. Conseil de l'Europe, Strasbourg. *Techniques d'Instruction*, N°3 (1969), p. 16-19.

L'organisation des systèmes d'enseignement, résumé d'une conférence du Dr. R. Davis. *Techniques d'Instruction*, N°3 (1969), p. 22.

La répartition du personnel. (mimeogr.). Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Institut de Psychologie, 1969, 117 p. Extraits : La mise en place des hommes. In : M. Reuchlin (Ed.), *Traité de psychologie appliquée*, vol. IV, Paris : P.U.F., 1971, ch. 3, p. 111-167. Traduction en japonais : Tokyo : Librairie Hakusui-sha, juillet 1979.

Le travail de mécanicien. (avec F. Gendre). *L'Ordre professionnel*, vol. 36, (1969), N°1251, p. 7.

Mechaniker in der psychologischen Analyse. (avec F. Gendre). *Schweizerische Arbeitgeber-Zeitung*, vol. 64, (1969), N°43, p. 795-798.

Nouvelles étapes dans l'interprétation des tests d'orientation professionnelle. *Bulletin de la Société de Psychologie de Franche-Comté*, N°3 (1969), p. 1-16.

Qu'est-ce qui fait un bon ou un mauvais mécanicien? (avec F. Gendre). *Chefs*, N°10, (1969), p. 3.

Quelques aspects de la psychologie du travail intéressant la médecine du travail. *Revue Syndicale Suisse*, vol. 61, N°5/6 (1969), p. 176-180.

Un cours programmé d'algèbre pour apprentis mécaniciens. *Techniques d'Instruction*, N°3 (1969), p. 2-13.

Was kennzeichnet einen guten oder schlechten Mechaniker? (mit F. Gendre). In : K. Bättig (Ed.), *Psychologische Experimente in Psychiatrie, Hirnforschung und Industrie*. Bern : Hans Huber, 1970, p. 67-80.

1970

Effets cumulatifs aléatoires et corrélations. (avec A. Querton). *Revue Suisse de Psychologie*, vol. 29, (1970), p. 184-193.

Enseignement programmé et pédagogie cybernétique. *Télévision et éducation*, vol. 24, (1970), p. 33-44.
Une traduction polonaise a paru dans *Dydaktyka szkoły wyższej*, Zeszyt 4(8), Varsovie, 1969, p. 111-122.

La formulation d'objectifs pédagogiques cognitifs (version provisoire, cyclostylée) (avec A. Gonthier). Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Institut de Psychologie, 1970, 64 cadres, 24 p.

La rentabilité de l'enseignement programmé; étude comparative d'un enseignement habituel et d'un enseignement programmé de l'algèbre pour des apprentis mécaniciens (cyclostylé). (demandé par le Boletim do Ensino tecnico, au Portugal), 6 p.

Un modèle matriciel pour le choix d'une technique d'enseignement. In : K. Frey (Ed.), *Kriterien in der Curriculum-konstruktion*. Weinheim : Beltz, 1970, p. 63-88, repris par *Schweizer Erziehung-Rundschau*, vol. 47, (1974), N°6, p. 171-176, et N°7, p. 200-212.

1971

Analyse de l'ouvrage de F. Stoll : «La construction des échelles d'intérêts professionnels, fondée sur les inventaires de préférences». Neuchâtel : La Baconnière, 1972. *Revue Suisse de Psychologie*, vol. 31, N°2 (1972), p. 162-163.

Compte rendu des visites rendues par la section Recherche de l'IRDP aux responsables de la recherche en Suisse romande - Printemps 1971. (avec J. Weiss). Neuchâtel : IRDP, 1971, 12 p.

Consultation 71 - Résultats de l'enquête menée cette année auprès des membres du GRETI. *Techniques d'instruction*, N°4 (1971), p. 27-32.

Guberan, E., Fernandez, F., Terrier, G. et Cardinet, J. Hazardous exposure to industrial impact noise : persistent effect on hearing. *Ann. Occup. Hyg.* vol. 14, N°4 (1971), p. 345-350.

La représentation de l'activité professionnelle à 6, 11 et 16 ans. (avec J.-L. Delcourt). *BINOP*, vol. 27, N°4 (1971), p. 231-248.

Le 17ème Congrès de l'Association Internationale de Psychologie Appliquée, Liège, 25-30 juillet 1971. (avec J.-L. Chancerel, M. Rousson, et F. Stoll). Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Institut de Psychologie, 1971, 11 p.

Le rôle des intérêts professionnels dans la poursuite d'un apprentissage. (cyclostylé). (avec J.-L. Delcourt). Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Institut de Psychologie, 1971, 54 p.

1972

Analyse de l'ouvrage de J.-P. Descombes : «Intérêts et choix professionnels évalués par l'Inventaire de préférences professionnelles du Kuder». Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1971. *Revue Suisse de Psychologie*, vol. 31, N°1 (1972), p. 79-80.

Des exemples de curriculums : les méthodes de lecture américaines. *Éducateur*, N°39 (1972), p. 931-934.

Faut-il encore mettre des notes? Rapport sur «Les objectifs et les méthodes de l'évaluation pédagogique», Symposium organisé par le Comité de l'enseignement général et technique du Conseil de l'Europe. Berlin, 12-19 novembre 1971. *Éducateur*, N°9 (1972), p. 205-208. Repris dans «Évaluation scolaire et mesure», 1986.

L'exercice d'interview, moyen d'étude des considérants du choix professionnel. (avec J.-L. Delcourt). *Revue Suisse de Psychologie*, vol. 31, N°1 (1972), p. 1-22.

L'adaptation des tests aux finalités de l'évaluation. Exposé présenté au 3ème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française. Bruxelles, avril 1972. Neuchâtel : IRDP, 1972, 31 p. *Sciences de l'Éducation*, N°2-3 (1973), p. 148-182. Repris dans «Évaluation scolaire et mesure», 1986.

- Le séminaire sur les moyens d'évaluation. Compte rendu de la Semaine d'études 1971 à Interlaken de la Société Suisse des Professeurs de l'Enseignement Secondaire. *Gymnasium Helveticum*, numéro spécial : «La relation humaine à l'école». Aarau : Sauerländer, 1972, p. 120-126.
- L'apprentissage de la lecture. État des recherches N°1. *Éducateur*, N°21, (1973), p. 528 et 537.
- L'enseignement du français sur la sellette. - Table ronde de la Feuille d'Avis de Neuchâtel, 14 octobre 1972. Neuchâtel : *Feuille d'avis de Neuchâtel*, Supplément N°240, 8 p.
- Les actions à entreprendre en faveur de l'Éducation Permanente*. Conclusions du Colloque du 24 octobre 1972. Lausanne : GRETI, 1972, 7 p.
- Préface de l'ouvrage de M. Paschoud : «L'information professionnelle à l'école». Lausanne : Payot, 1972. p. 4-10. Collection GRETI-Information.
- Préface de l'ouvrage de P. Mayenzet : «L'algèbre par les nombres positifs». Cours programmé en 3 tomes. La Tour de Peilz (CH) : Delta, 1972, p. 3-4. Collection GRETI-ICO.
- Un essai de contrôle de la méthode Romain. (avec A. Gonthier). *Orientation et formation professionnelles*, vol. 57, N°1-2, (1972), p. 51-59.

1973

- Avertissement, pour l'ouvrage de U. P. Lattmann. «Se préparer à enseigner». La Tour de Peilz (CH) : Delta, 1974, Collection Socrate, p. 3-5.
- Comment se forment les adultes. *Éducation Permanente - Revue de la FSEA*, N°4, (1973), p. 167-170 et *Revue Suisse des Infirmières*, N°6, (1974), p. 252-255.
- Comparaison de méthodes pédagogiques ou analyse du système scolaire? *Études Pédagogiques*. Lausanne : Payot, 1973, p. 11-24.
- Comparaison des méthodes de lecture. État des recherches. Décembre 1972. Neuchâtel : IRDP, 1973, 2 p.
- Évaluation de «S'Exprimer-Lire». Faisceau méthodologique pour l'enseignement de la lecture. Rapport élaboré à l'intention de la Conférence des chefs de service et directeurs de l'enseignement primaire de la Suisse romande et du Tessin. (avec J. Weiss). Neuchâtel : IRDP, 1974, 61 p.
- Évaluer l'enseignement et le contexte de votre établissement*. (traduction-adaptation de «Evaluate the program and teaching in the department», Fédération des Enseignants des Écoles Secondaires de l'Ontario). Lausanne : GRETI, 1974, 4 p.
- GRETI 73, Bilan et perspectives. (avec Ch. Kraege). *Techniques d'instruction*, N°1, (1974), p. 3-7.
- Guide d'auto-évaluation pour enseignant secondaire*. (traduction-adaptation de «Self-Evaluation», Ontario Secondary School Teachers Association). Lausanne : GRETI, 1974, 9 p.
- Les objectifs pédagogiques de la lecture (avec G. Basset et A. Zwahlen). In : Actes du Symposium International sur l'apprentissage de la lecture, Chaumont-sur-Neuchâtel, Suisse. *Apprendre à lire*. La Tour-de-Peilz (CH) : Delta, 1973, p. 160-194.
- Les options pédagogiques des maîtresses de première année*. État des recherches N°3. Neuchâtel : IRDP, 1973, 7 p.
- Liste des indicateurs possibles pour l'évaluation de réformes scolaires (adapté de l'article de Metfessel et Michael, *Educ. Psychol. Measurement*, vol. 27 (1967), p. 931-943). Neuchâtel : IRDP, 1973, 5 p.
- Le GRETI et la direction par objectifs*. Rapport du Président. Lausanne : GRETI, 1973, 13 p.
- Le plein emploi des facultés humaines. Neuchâtel : IRDP, 1973, 8 p. *Éducation Permanente - Revue de la FSEA*, N°1, (1976), p. 27-29.

Préface du document réalisé par le Conseil de l'Europe : «Éducation permanente : Fondements d'une politique éducative intégrée». La Tour de Peilz (CH) : Delta, 1973. Collection Socrate, p. 3-4.

Recherche GICCA (Groupe intercantonal pour la comparaison de cours d'anglais). État des recherches N°2. Neuchâtel : IRDP, 1973, 2 p.

1974

Conclusions de la session de Montréal. *Bulletin de la Commission internationale des tests*, N°1, (1974), p. 14-25.

Commission internationale des tests - Mise en application des recommandations de Liège de 1971 à 1974. *International Review of Applied Psychology*, vol. 24, N°1, (1975), p. 11-13. - Trad. anglaise, p. 14-16.

De Liège à Montréal. *Bulletin de la Commission Internationale des Tests*, N°1, (1974), p. 6. Traduction portugaise parue dans *Boletim CEPA*, (Rio de Janeiro), N°4 (1974), p. 2-3.

Inventaire de comportements en situation de formation d'adultes. (avec la Commission d'évaluation du GRETI). Lausanne : GRETI, 1974. 19 p.

L'enseignement de la lecture et ses résultats. Expérimentation neuchâteloise 1971-1973. Étude financée par le Fonds National de la Recherche scientifique ; requête N°1.8560.73.SR. (avec J. Weiss). Neuchâtel : IRDP, 1974, 46 p.

La terminologie de l'éducation. Neuchâtel : IRDP, 1974, 15 p.

Le renouveau du GRETI. Rapport du Président. Lausanne : GRETI, 1974, 10 p.

Le statut de la recherche pédagogique en Suisse romande. (avec J. Weiss). Neuchâtel : IRDP, 1974, 16 p.

Niveau scolaire antérieur et poursuite de l'apprentissage. (avec J.-L. Delcourt). Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Institut de Psychologie, 1974, 26 p.

Rapport sur la mise en application des Recommandations de Liège. *Bulletin de la Commission Internationale des Tests*, N°1, (1974), p. 8-10. - Trad. anglaise : p. 11-13. - Trad. portugaise dans *Boletim CEPA*, (Rio de Janeiro), N°4 (1974), p. 5-11.

Une théorie des tests pédagogiques. Communication présentée au 18e Congrès International de Psychologie Appliquée, à Montréal, 28 juillet - 2 août 1974. (avec Y. Tourneur). Neuchâtel : IRDP, 1974, 33 p.

The facets of differentiation and generalization in test theory. Abrégé en anglais du texte publié sous le titre : «Une théorie des tests pédagogiques». (avec Y. Tourneur). Neuchâtel : IRDP, 1974, 14 p.

1975

Analyse de l'ouvrage de Ch. Pfister : «La validité de la note scolaire». Berne : Herbert Lang, 1975. *Orientation et formation professionnelles*, vol. 61, N°7-8 (1976), p. 235-237.

Critères pour un catalogue des recherches pédagogiques. (avec M. Schmutz). Neuchâtel : IRDP, 1975, 49 p. *Paedagogica Europaea*, vol. XI, N°1, (1976), Malmberg/Westermann, S-Hertogenbosch, Holland, 1976, p. 37-73.

Enquête romande auprès du corps enseignant de première année primaire sur l'enseignement de la mathématique. Premiers résultats. (avec C. Rübner). Neuchâtel : IRDP, 1975, 89 p. Extrait paru dans : *Éducateur*, N°39, (1976), p. 919-922.

Expérience-Lecture à Neuchâtel. (avec J. Weiss). *Coordination romande*, N°0, (1975), p. 5.

L'enseignement de la lecture dans le canton de Neuchâtel. Résultats de l'enquête menée en deuxième année primaire. Principes méthodologiques. (avec J. Weiss). Neuchâtel : IRDP, 1975, 27 p.

L'élargissement de l'évaluation. Neuchâtel : IRDP, 1975, 31 p.; *Éducation et Recherche*, vol. 1, N°1 (1979), p. 15-34; repris dans *Hommage à Jean Cardinet*, Cousset (FR) : Delval, 1990, p. 109-137.

- La généralisabilité des mesures du système scolaire.* (avec Y. Tourneur). Neuchâtel : IRDP, 1975, 47 p.
- Le GRETI «au devant de l'éducation permanente». Rapport du Président. Lausanne : GRETI, 1975, 13 p.
- Le GRETI se présente. (avec Ch. Kraege). *Éducation Permanente -Revue de la FSEA*, N°1 (1975), p. 34-36. Traduction allemande p. 14-16.
- Les classes à niveaux.* Compte rendu d'un groupe de travail. Neuchâtel : IRDP, 1975, Collection GCR, 39 p. *Éducateur*, N°3, 21 janv. 1977, p. 51-54 et N°5, 4 févr.77, p. 96-97.
- Les fonctions de la recherche dans le système scolaire. (avec S. Roller). In : Ouvrage collectif, *Au service de l'éducation : Fernand Hotyat*. Bruxelles : Labor et Paris : Nathan, 1975, p. 205-211.
- Les principes de l'enseignement programmé (traduction/adaptation). *Bulletin d'information pour les instructeurs de l'exploitation*. (Berne : Chemins de fer fédéraux), N°10 (1975), p. 11-23.
- Nouvelles méthodes d'évaluation des programmes d'enseignement.* Rapport des délégués suisses au Symposium de Liège organisé par le CERI, du 2 au 5 décembre 1974 (avec F. Lepori, G. Michaud et R. Stadelmann). Neuchâtel : IRDP, 1975, 11 p.
- OSCARD. Schéma d'observation des interactions en classe.* (Forme expérimentale). Neuchâtel : IRDP, 1975, 40 p.
- Préface à l'ouvrage de A. M. Huberman : «Cycle de vie et formation». La-Tour-de-Peilz (CH) : Delta, 1975. Collection Socrate, p. iii-v. Présentation de «Du discours à l'action - Contribution à l'étude générale des problèmes posés par l'évaluation», de P. Fürter. Neuchâtel : IRDP, Collection GCR, 1975.
- Propositions concrètes en vue d'une harmonisation de l'évaluation en Suisse romande.* Premier rapport du Groupe d'étude «Évaluation du travail scolaire», Volet II. (avec J. Weiss). Neuchâtel : IRDP, 1975, 16 p.
- Recherche pédagogique et réalité scolaire. *École Valaisanne*, N°3 (1975), p. 5-7.
- The Generalizability of Surveys of Educational Outcomes. (avec Y. Tourneur et L. Allal). In : De Gruijter, D.N.M. and Van der Kamp, L.J.T. (Ed.) *Advances in Psychological and Educational Measurement*. New York : J. Wiley & Sons, 1976, p. 185-198.
- The Symmetry of Generalizability Theory : Applications to Educational Measurement. (avec Y. Tourneur et L. Allal). Neuchâtel : IRDP, 1975. *Journal of Educational Measurement*, vol. 13, N°2 (1976), p. 119-135.

1976

- Allal, L., Bain, D., Brun, J., Parisod, A. (Présentation de J. Cardinet). *L'interaction aptitude-traitement*. Compte rendu d'un groupe de travail. Neuchâtel : IRDP, 1976. Collection SSRE-GCR, 71 p.
- Applications de la théorie de la généralisabilité. Estimations d'erreurs et adaptation de plans de mesure* (avec L. K. Allal). Neuchâtel : IRDP, 1976, 31 p. Traduction anglaise : Allal, L. K. and Cardinet, J. Applications of generalizability theory : Estimations of errors and adaptation of measurement designs. In : Ray Sumner (Ed.), *Monitoring National Standards of attainment in Schools*. A European Contact Workshop on Educational Research. Windsor : NFER, 1977, p. 116-146.
- Avant-propos de «L'évaluation dans l'apprentissage des langues étrangères», de R. Valette. Vevey : Delta, 1976. Collection Socrate, Série Évaluations, p. 1-IV.
- Comment apprécier les connaissances mathématiques des élèves de Suisse romande? *Coordination*, N°4, (1976), p. 17-21; *École Valaisanne*, N°11 (1976), p. 15-18; *Perspectives* (Lausanne), N°6 (1977), p. 5-9.
- Commission d'Évaluation du Greti. A propos de l'expérience pédagogique de l'OP-ELY. Présentation de l'expérience - Réflexions sur une conception plus large de l'évaluation des réformes. Lausanne : GRETI, 1977, 39 p.

- Coordination romande : le service de la recherche de l'IRDP. *École Valaisanne*, Numéro spécial «Coordination romande», Mars 1976, p. 32-36.
- Enquête romande auprès du corps enseignant de deuxième année primaire sur l'enseignement de la mathématique. Premiers résultats.* (avec F. Jaquet). Neuchâtel : IRDP, 1976, 86 p.
- Enquête romande auprès du corps enseignant de première année primaire sur l'enseignement de la mathématique. analyse des corrélations.* (avec C. Rübner). Neuchâtel : IRDP, 1976, 43 p.
- L'enseignement de la lecture et ses résultats.* (avec J. Weiss). Berne : Herbert Lang, 1976. Collection Publications Universitaires Européennes, 206 p.
- L'égalité devant l'examen. *Études Pédagogiques*, Annuaire 1976, p. 82-93. Repris dans «Évaluation scolaire et mesure», 1986.
- La mesure des résultats de l'enseignement. Compte rendu de l'Atelier de contact européen, organisé à Windsor du 13 au 18 juin 1976 par le Conseil de l'Europe. (avec L. K. Allal). *Techniques d'Instruction*, N°3 (1978), p. 7-11.
- Les modèles d'évaluation applicables aux innovations pédagogiques. In : Les stratégies de l'innovation pédagogique, *Idées*, vol. II, N°1 (1977), p. 59-65. Publ. de l'AUPELF, BP 6128, Montréal 101.
- Mathématique. L'examen des moyens d'enseignement utilisés en première année. (avec F. Jaquet). *Coordination*, N°3 (1976), p. 29-32, *École Valaisanne*, N°10 (1976), p. 14-15.
- Pour mieux fonder la mesure en pédagogie. Neuchâtel : IRDP, 1976, 16 p. *Rapport du Premier Congrès SSRE*, Lausanne : 1977, p. 98-113.
- Structure et mesure des objectifs éducatifs dans les surveys périodiques.* (avec Y. Tourneur). Neuchâtel : IRDP, 1976, 34 p. Traduction anglaise : How to structure and measure educational objectives in periodic surveys. (avec Y. Tourneur). Neuchâtel : IRDP, 1976, 22 p. In : Ray Sumner (Ed.), *Monitoring National Standards of Attainment in Schools. A European Contact Workshop on Educational Research*. Windsor : NFF-R, 1977, p. 94-115.
- Pour mieux situer les difficultés des enfants en mathématique. (avec F. Jaquet et B. M. Tra). Neuchâtel : IRDP, 1976, 4 p. *Coordination*, N°5 (1977), p. 28-30.
- Quelles sont les connaissances mathématiques des enfants après une année d'école primaire? *Éducateur*, N°37 (1976), p. 875-876.

1977

- Jaquet, F. et Cardinet, J. Entretiens à propos du nouvel enseignement de la mathématique en première année. Neuchâtel : IRDP, 1977, 23 p. *Techniques d'Instruction*, N°1 (1979), p. 2-18.
- L'évaluation du nouvel enseignement de la mathématique en première année primaire : présentation de l'expérience romande. Neuchâtel : IRDP, 1977, 21 p. In : CIEAM, *Évaluation et enseignement mathématique* (Comptes rendus de la 29e rencontre, Lausanne, 1977), 1979, p. 65-76.
- L'introduction de la soustraction à l'école primaire : compte rendu de la journée d'étude du 4 mai 1977, Lausanne / Jean Cardinet, François Jaquet... et al. - Neuchâtel : IRDP, 1977. 4 p.
- La collaboration entre chercheurs et enseignants : un problème de coordination. *Coordination*, N°7 (1977), p. 21-24.
- Les subtilités de la soustraction. (Extrait du précédent). *Perspectives* (Lausanne), N°7 (1977), p. 20-22.
- Mengal, P. et al. L'introduction de la soustraction à l'école primaire. (P. Mengal, J. Cardinet, G. Borgeat, J. Wetzler, J. Retschitzki, J. Brun, F. Conne, N. Gignard, F. Jaquet). Neuchâtel : IRDP, 1977, 50 p. *Techniques d'Instruction*, N°4 (1978), p. 8-28.
- La coordination de l'information dans le système éducatif. Neuchâtel : IRDP, 1977, 12 p. In : *Actes du 4ème Congrès International de l'AIPELF*, Genève, 16-20 mai 1977. Genève : SRP, 1978, p. 149-159.

- Le biais social dans les tests et les critères. Neuchâtel : IRDP, 1977, 19 p. *Bulletin de la Commission Internationale des Tests*, N°9, (Juin 1978). Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée, p. 3-22.
- Li tipi di ricerca*. (Traduction italienne d'une interview par Mario Conforti, diffusée par la Radio della Svizzera italiana, le 2 mars 1977).
- Objectifs éducatifs et évaluation individualisée*. Neuchâtel : IRDP, 1977, 57 p. Repris dans «Évaluation scolaire et Mesure», 1986.
- Objectifs pédagogiques et fonctions de l'évaluation. In : Actes du Colloque d'Orléans, 4-6 février 1977. *Pédagogie par objectifs ou objectifs en pédagogie*. Orléans : Publications de l'IREM N°7, (1977), p.12-21. Autre publication : L'École Valaisanne, vol. 22, N°2 (1977), p. 10- 17.
- Préface à l'ouvrage de S. Roller : «Convergences - Recueil d'articles». Berne : Peter Lang, 1977, p. 5-7.
- Réflexions critiques. In : Ch. Muller, A. Olmos, M. Rey, J. Weiss : *Peut-on enseigner et évaluer l'expression orale?* Neuchâtel : IRDP, 1977. Collection SSRE-GCR, p. 28-31.
- Un thème de recherches coordonnées : la soustraction. *Éducateur*, N°25 (1977), p. 628-630.
- Vers une appréciation par objectifs globaux du travail scolaire des élèves en mathématique*. (avec F. Jaquet et J. Weiss). Neuchâtel : IRDP, 1977, 5 p.
- Weiss, J., Müller, Ch., Rey-von Allmen, M., Olmos, A. et Cardinet, J. Peut-on enseigner et évaluer l'expression orale? Neuchâtel : IRDP, 1977, 34 p. *Éducation et Recherche*, vol. 1, N°2-3 (1979), p. 10-28.
- 1978**
- À la recherche d'une évaluation par objectifs*. Compte rendu des travaux du Groupe «Évaluation par objectifs». Neuchâtel : IRDP, 1978. Collection SSRE-GCR, 79 p. Repris dans «Évaluation scolaire et pratique», 1986.
- Analyse de l'ouvrage de R. De Bal, G. De Landsheere et J. Paquay-Beckers : «Construire des échelles d'évaluation descriptives», Bruxelles : Direction Générale de l'Organisation des Études, 1976. *Éducation et Recherche*, vol. 1, N°1 (1979), p. 101.
- Analyse de l'ouvrage de Roubertoux et Carlier : «Génétique et Comportements», Paris : Masson, 1976. *Revue Suisse de Psychologie*, vol. 37, N°1 (1978), p. 70.
- Des tests à référence normative aux tests de maîtrise par la théorie de la généralisabilité*. (avec Y. Tourneur). Neuchâtel : IRDP, 1978 et Mons : Université de l'État, 1978, SEMME Doc. 780.418/CT, 28 p.
- Le calcul des marges d'erreurs dans la théorie de la généralisabilité*. (avec Y. Tourneur). Neuchâtel : IRDP, 1978 et Mons : Université de l'État, 1978, SEMME Doc. 780.410/CT, 110 p.
- L'évaluation formative, problème actuel. In : L. Allal, J. Cardinet, et Ph. Perrenoud (Ed.) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang, 1979. Collection Exploration, p. 10-18.
- Lignes de développement des travaux actuels sur l'évaluation formative. In : L. Allal, J. Cardinet, et Ph. Perrenoud (Ed.). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang, 1979, p. 210-223.
- L'égalité des chances est-elle mesurable?* Neuchâtel : IRDP, 1978, 13 p.
- L'évaluation scolaire et l'égalité des chances. Neuchâtel : IRDP, 1978, 30 p. Repris dans Évaluation scolaire et mesure, 1986. Traduction anglaise : In : *Proceedings of the Third Colloquy of Directors of Educational Research Institutions*, Lisse, Swets et Zeitlinger, Holland, 1979, p 61-92.
- L'observation interactive, au confluent de la formation et de la recherche. (avec J. Weiss). Neuchâtel : IRDP, 1978, 23 p. In : Actes du Colloque de l'AIPELF à Louvain-la-Neuve. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, N°1-2 (1979), p. 177-202.

Observation de l'application de l'enseignement renouvelé du français. (avec J. Weiss). Neuchâtel : IRDP, 1978, 15 p.

Problèmes méthodologiques de l'évaluation : illustration du problème à la lumière des études de cas. Exposé présenté à l'Atelier de Montreux du Conseil de l'Europe sur «L'innovation et l'évaluation dans l'enseignement obligatoire », 25-29 septembre 1978. Neuchâtel : IRDP, 1978, 8 p. In : *Innovation et Évaluation dans l'enseignement obligatoire*, Série EDK. Berne : Haupt, Vol. 5 (1979), p. 247-256.

Tschoumy, J.-A., et Cardinet, J. *Nouveau regard sur l'égalité des chances : valeurs dans l'éducation pour demain.* Neuchâtel : IRDP, 1978, 9 p.

Tschoumy, J.-A. et Cardinet, J. Formation des enseignants et recherche pédagogique. Neuchâtel : IRDP, 1978, 8 p.

Un nouveau regard sur l'égalité des chances. *Éducation et Recherche*, vol. 1, N°1 (1979), p. 92-93.

1979

Allal, L., Cardinet, J. et Perrenoud, Ph. (Ed.) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié.* Berne : Peter Lang, 1979, 223 p., 5 éditions. Traduction portugaise : *A avaliação formativa num ensino diferenciado.* Coimbra : Livraria Almedina, 1986, 306 p.

Analyse de l'ouvrage de P. Mengal : «Statistique descriptive», Berne : Peter Lang, 1979. *Éducation et Recherche*, vol. 2, N°1 (1980), p. 116.

Analyse de variance et théorie de la généralisabilité : GUIDE pour la réalisation des calculs. (avec Y. Tourneur). Neuchâtel : IRDP, 1979 et Mons : Université de l'État, 1979, SEMME, Doc. 790.803/CT9, 182 p.

Contextes et démarches de l'évaluation formative. Compte rendu de la 3ème rencontre sur l'évaluation, Liège, Juin 1979. *Éducation et Recherche*, vol. 1, N°2-3 (1979), p. 149.

La nature stratégique de la recherche-action. (Analyse de l'article de Walter Herzog, paru dans la Revue Suisse de Sociologie, 1977, N°3, p. 7-34). Neuchâtel : IRDP, 1979, 4 p.

Le Service de la Recherche de l'IRDP. *Gymnasium Helveticum*, N°6 (1979), p. 394-396.

Les deux visées de l'évaluation formative. Neuchâtel : IRDP, 1979. 24 p. Repris dans «Évaluation scolaire et mesure», 1986.

Pour évaluer les élèves, que faut-il observer? *Études Pédagogiques*, Annuaire 1979, p. 56-67. Repris dans «Évaluation scolaire et Pratique», 1986.

Quels objectifs pédagogiques contrôler? Neuchâtel : IRDP, 1979. Liège : Centre d'Études et d'Information Pédagogiques de la Ville de Liège, 1980. *Mesure et Évaluation en Éducation*, Vol. 7, N°1 (1984), p. 5-30.

1980

Chauvet, N. et Cardinet, J. Les attitudes envers le nouvel enseignement de la mathématique en 2e année primaire. Neuchâtel : IRDP, 1980, 51 p. Paru sous le titre : Réforme de l'enseignement de la mathématique : Attitudes du corps enseignant. *Éducation et Recherche*, vol. 3, N°3 (1981), p. 301-310.

Différences sociales dans l'orientation du développement cognitif. Neuchâtel : IRDP, 1980, 20 p. Résumé : Différences sociales dans l'orientation du développement cognitif des élèves de première classe primaire. *Éducation et Recherche*, vol. 3, N°2 (1981), p. 211-212. Traduction allemande : Soziale Unterschiede der Orientierung in der kognitiven Entwicklung (übersetzt von Gertrud Meili-Dworetzki). In : K. Foppa et R. Groner (Herausg.) *Kognitive Strukturen und ihre Entwicklung.* Berne : Huber, 1981, p. 119-134.

- Extension of Generalizability Theory and its Applications in Educational Measurement. (avec Y. Tourneur et L. Allal). Neuchâtel : IRDP, 1980. *Journal of Educational Measurement*, vol. 18, N°4 (1981), p. 183-204 et vol. 19, N°4 (1982), p. 331-332. Traduction en français dans *Hommage à Jean Cardinet*, Cousset (FR) : Delval, 1990. p. 159-193.
- Historique de l'évaluation et de la réédition des moyens d'enseignement de première année. *Math-École*, N°91, (1980), p. 2-6.
- L'introduction du plan d'études de français est suivie avec attention. *Éducateur*, N°3 (1980), p. 59-60.
- La recherche d'une évaluation critériée du travail des élèves - Étude de cas. Neuchâtel : IRDP, 1980, 18 p. In : J.-P. Meylan (Réd.). *Évaluation d'innovations dans l'école primaire*. Berne : Haupt, 1983, p. 216-236.
- Les suites d'une recherche selon Lee J. Cronbach. Neuchâtel : IRDP, 1980, 6 p. *Éducation et Recherche*, vol. 3, N°3 (1981), p. 265-268.
- L'unité de l'enseignement dans les classes à degrés multiples. Neuchâtel : IRDP, 1980. 9 p.
- Savoirs généraux et savoirs locaux. Neuchâtel : IRDP, 1980, 11 p. In : L. Allal, (Présentation) *Recherche action, interrogations et stratégies émergentes*. Genève : Université, 1981. Cahiers de la Section de l'Éducation, N°26, p. 105-115.
- Tschoumy, J.-A., et Cardinet, J. *Fil rouge, fil de recherche et d'organisation dans la perspective d'une unité générale de l'enseignement*. Neuchâtel : IRDP, 1980, 13 p.
- Une étude de généralisabilité pour la planification d'un survey. (avec Y. Tourneur). Neuchâtel : IRDP, 1980, 57 p. – L'étude de généralisabilité d'un survey. *Éducation et Recherche*, vol. 3, N°1 (1981), p. 33-50.
- 1981**
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Commission pédagogique. Projet SIPRI. - Réflexions sur le thème de l'évaluation de l'élève : un document de travail du groupe de travail SIPRI 2 / Jean Cardinet... et al. Genève : CDIP, 1981. 39 p.
- Contre la sélection scolaire à l'école obligatoire*. Neuchâtel : IRDP, 1981. 8 p. Repris dans «Évaluation scolaire et mesure», 1986. Traduction allemande : *Gegen die Selektion in der Schule*. Neuchâtel : IRDP, 1981. 8 p.
- L'évaluation formative à l'école primaire. Neuchâtel : IRDP, 1981, 10 p. In : Fondation Universitaire Luxembourgeoise. *Les stratégies de mise en place et de généralisation de l'évaluation formative*. Arlon : F.U.L., 1981. *Éducation et Recherche*, vol. 4, N°3 (1982), p. 289-295. Repris dans «Évaluation scolaire et pratique», 1986. Traduction allemande : *Die formative Schülerbeurteilung in der Primarschule*. Neuchâtel : IRDP, 1981, 10 p.
- La cohérence nécessaire dans le choix des procédures d'évaluation scolaire. Neuchâtel : IRDP, 1981, 20 p. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, Tome XX, N°63, (1982), p. 41-57. Repris dans «Évaluation scolaire et pratique», 1986.
- La recherche SIPRI-ATE (IRDP). *Éducation et Recherche*, vol. 3, N°3 (1981), p. 333-334.
- La Commission de coordination des Centres de recherche. *Coordination*, N°19, (1981), p. 12-13.
- Pochon, L.-O. et Cardinet, J. *Mathématique 4P. Pondération des objectifs*. Neuchâtel : IRDP, 1981, 16 p.
- Recherche-action : interrogations et stratégies émergentes. Jean-Claude Calpini, Jean Cardinet... et al. Genève : Université, FAPSE, 1981. - 149 p.
- J.-A. Tschoumy, S. Calanca, A. D'Auria, B. Orsi, C. di Romano et J. Cardinet. *Français, deuxième langue : son enseignement dans les écoles primaires tessinoises*. Neuchâtel : IRDP, 1981, 57 p.

1982

- Bulletin CDIP*, N°39b : Forum VIII Mathématique : Finalité de l'enseignement des mathématiques pendant la scolarité obligatoire, Août 1983, p. 5-14. Traduction allemande : Die Anpassung der Ziele an die Wirklichkeit. Neuchâtel : IRDP, 1982, 9 p. *Bulletin CDIP*, N°39a : Mathematik Forum VIII : Ziele des Mathematik-unterrichts während der obligatorischen Schulzeit, August 1983, p. 5-15.
- Compétences, capacités, indicateurs : quel statut scientifique? Neuchâtel : IRDP, 1982. 9 p. *Actes des Rencontres sur l'Évaluation de mai 1982*, Lyon : CEPEC, s.d., p. 148-159. Repris dans «Évaluation scolaire et pratique», 1986.
- Cardinet, J. (Rédacteur responsable). *Contributions théoriques*. Rapport du Groupe SIPRI-ATE, première phase 1P-2P. Cahier 4. Neuchâtel : IRDP, 1982. 333 p.
- Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le Conseil (CEPEC). Actes des rencontres sur l'évaluation : objectifs, compétences, capacités, indicateurs : quelles implications pour l'évaluation formative?, Lyon, mai 1982, Jean Cardinet... et al. - Lyon : CEPEC, 1982. 213 p.
- Estimation of Generalizability Parameters. (avec L Allal). In : L. Fyans (Ed.), *Generalizability Theory : Inferences and Practical Applications*. New Directions for Testing and Measurement, N°18. San Francisco : Jossey-Bass, June 1983, p. 17-48.
- L'évaluation des élèves, tâche délicate. Neuchâtel : IRDP, 1982. 13 p.
- Le découpage des objectifs pédagogiques. Neuchâtel : IRDP, 1982, 31 p. Actes des Rencontres sur l'Évaluation de mai 1982, Lyon : CEPEC, s.d., p. 30-63. *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 7, N°2 (1984), p. 5-48. Repris dans «Évaluation scolaire et pratique», 1986.
- Le Groupe de travail SIPRI-ATE. Neuchâtel : IRDP, 1982. 4 p. Première version publiée dans *Coordination*, N°19, (1981), p. 14-15.
- L'adaptation des objectifs à la réalité. Neuchâtel : IRDP, 1982, 9 p.
- Philippe Muller : Vie et oeuvre - Aperçu biographique. *Cahiers de psychologie*, Numéro spécial - Hommage à Ph. Muller. Université de Neuchâtel, N°17, Janvier 1982, p. 4-10.
- Plan de recherche pour l'évaluation de la radio et de la télévision éducatives. Neuchâtel : IRDP, 1982, 4 p.
- Pour l'analyse horizontale des projets de programme de CIRCE III. Neuchâtel : IRDP, 1982. 9 p.
- Quelques directions de progrès possible dans l'appréciation du travail des élèves. Neuchâtel : IRDP, 1982, 21 p. *Mesure et Évaluation en Éducation*, Vol. 6, N°5 (1983), p. 5-35.

1983

- Des instruments d'évaluation pour chaque fonction. Neuchâtel : IRDP, 1983, 39 p. *Mesure et Évaluation en Éducation*, Vol. 8, N°1 et 2 (1985), p. 45-118.
- Évaluer les conditions d'apprentissage des élèves plutôt que leurs résultats. Neuchâtel : IRDP, 1983, 10 p. In : J. Donnay (Ed.) *Actes des Rencontres sur l'Évaluation de 1983*. «Évaluation formative et formation des enseignants». Namur : Faculté Notre-Dame de la Paix, Unité de Pédagogie, Juin 1983, p. 17-26. Repris dans «Évaluation scolaire et pratique», 1986.
- L'articulation de l'évaluation sommative et formative. Compte rendu du groupe de travail des Rencontres sur l'Évaluation, Namur, 1983. In : J. Donnay (Ed.) *Actes des Rencontres sur l'Évaluation de 1983*. «Évaluation formative et formation des enseignants», Namur : Faculté Notre-Dame de la Paix, Unité de Pédagogie, Juin 1983, p. 102-105.
- L'évaluation des connaissances. In : *Encyclopaedia Universalis*, 1983. Article : Évaluation, p. 620-622.

Les changements d'orientation en cours d'apprentissage. (avec J.-L. Delcourt). Neuchâtel : Université, Groupe de Psychologie Appliquée, 1983. 231 p. Traduction italienne du résumé : I cambiamenti d'orientamento durante l'apprendistato. *Civiltà Cibernetica*, vol. 4, N°2 (1984), p. 9-15.

Suisse : L'appréciation du travail des élèves à l'école primaire. *News-Letter, Faits Nouveaux*, N°1 (1983), p. 33-35.

1984

Difficiles bilans. *Éducateur*, N°3 (1984), p. 36-38. *Journal de Genève*, N°112 (1984), p. V. Repris dans «Évaluation scolaire et pratique», 1986.

L'apport de la théorie de la généralisabilité à l'évaluation sommative individualisée. Neuchâtel : IRDP, 1984, 21 p. Repris dans «Évaluation scolaire et mesure», 1986.

L'évaluation de l'enseignement des mathématiques dans les écoles primaires de la Suisse romande. Neuchâtel : IRDP, 1984, 9 p. In : Conseil de la coopération culturelle. *Atelier de recherche pédagogique sur le renouvellement de l'enseignement des mathématiques à l'école primaire*, Puidoux-Chexbres, (Suisse), 1-4 mai 1984. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1984. Doc. DECS/Rech.(84)10. Traduction anglaise : Evaluation of mathematics teaching in primary schools in French-speaking Switzerland. Neuchâtel : IRDP, 1984, 10 p. In : Council for cultural cooperation. *Educational research workshop on the renewal of mathematics teaching in primary schools*, Puidoux-Chexbres (Switzerland), 1-4 May 1984. Strasbourg : Council of Europe, 1984. Doc. DECS/Rech.(84)10.

Les recherches de l'IRDP en 1983 et 1984 concernant l'évaluation pédagogique. Neuchâtel : IRDP, 1984, 11 p.

Peut-on évaluer les objectifs de processus en mathématique? Neuchâtel : IRDP, 1984, 6 p. *Bulletin d'information CDIP*, Forum IX Mathématique : L'évaluation du travail des élèves dans l'enseignement des mathématiques, N°47b (en français), Août 1985, p. 20-24. Traduction allemande : Sind die allgemeinen Lernziele im Fach Mathematik beurteilbar? *Informationsbulletin EDK. Mathematik Forum IX* : - Schülerbeurteilung im Mathematikunterricht, N°47a, August, 1985, s. 21-26.

Pour apprécier le travail des élèves. Neuchâtel : IRDP, 1984, 82 p. Nouvelle édition : Bruxelles : De Boeck, Collection : Pédagogies en développement, 1986, 133 p.; 2 éditions.

Réflexions d'enseignants sur l'évaluation des élèves. Neuchâtel : IRDP, 1984, 25 p. Repris dans «Évaluation scolaire et pratique», 1986.

Roller, S., Cardinet, J., Perret, J.-F., Pochon, L.-O. *Les travaux du Groupe Gonseth.* Comptes rendus des séances pour la période 1976-1983. Neuchâtel : IRDP, 1984. 64 p.

1985

A la poursuite de l'objectivité dans l'évaluation des innovations pédagogiques. Neuchâtel : IRDP, 1985, 24 p. Traduction espagnole : A la búsqueda de la objetividad en la evaluación de las innovaciones pedagógicas. Neuchâtel : IRDP, 1985. 23 p. In : J. Calvo de Mora Martínez et F. Torrente Sanchez. *Teoría y práctica de la evaluación en enseñanzas medias.* Granada : Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad, 1986.

Assurer la mesure. (avec Y. Tourneur). Berne : Peter Lang, 1985. 382 p.

Du test de signification au coefficient d'assurance. Neuchâtel : IRDP, 1985, 11 p. In : *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, N°1-2 (1986), p. 25-37.

La définition des paramètres de généralisabilité. (avec Y. Tourneur). Neuchâtel : IRDP, 1985. 26 p. Traduction anglaise : The definition of generalizability parameters. (avec Y. Tourneur). Neuchâtel : IRDP, 1985, 27 p.

La mise au point d'une épreuve sommative individualisée. Neuchâtel : IRDP, 1985, 4 p. Extrait in : *L'évaluation*. Actes des Ateliers de la Rencontre de Bruxelles. Bruxelles : Centre bruxellois de recherche et de documentation pédagogiques, 1985. Collection DOCUMENT N°37. p. 27-28. *Mesure et Évaluation en Éducation*, Vol. 9, N°4 (1987), p. 41-48. Repris dans «Évaluation scolaire et mesure», 1986. Traduction anglaise : *Setting up an individualized criterion-referenced assessment procedure*. Neuchâtel : IRDP, 1985, 4 p.

La rencontre de Bruxelles sur l'évaluation. *Bulletin de la SSRE*, N°4 (1985), P. 59-61.

Qu'est-ce qu'une erreur? Neuchâtel : IRDP, 1985, 19 p. Paru en 1987 sous le titre : Origine et développements récents de la théorie de la généralisabilité.

Quelles banques d'items pour demain? (avec P. Knopf). Avant-propos de J. Weiss. Neuchâtel : IRDP, 1985. Cahier du GCR N°10, Collection SSRE-GCR, 19 p.

Recension du livre : J. Weiss : «Individualité et réussite scolaire». Berne : Peter Lang, 1984. *Mesure et Évaluation en Éducation*, Vol. 8, N°3 (1985), p. 83-91.

The use of longitudinal school achievement records for pupils' evaluation. Neuchâtel : IRDP, 1985. 14 p.

1986

Analyse de la méthode Mathpattes. Neuchâtel : IRDP, 1986. 3 p.

Appréciation du travail de l'élève dans une approche communicative. Neuchâtel : IRDP, 1986. 3 p. *Coordination*, N°30, 1986, p. 24-25.

De nouvelles bases pour la certification. Neuchâtel : IRDP, 1986, 15 p. In : *Évaluer en toute équité*, Actes de la 9e Session de l'ADMÉE à Châteauguay. Québec : ADMÉE, 1987, p. 1-10; *Mesure et Évaluation en Éducation*, vol. 10, N°1 (1987), p. 5-25.

Évaluation scolaire et mesure. Bruxelles : De Boeck, Collection : Pédagogies en développement, 1986, 233 p.

Évaluation scolaire et pratique. Bruxelles : De Boeck, Collection : Pédagogies en développement, 1986, 269 p.

Évaluer la certification modulaire : synthèse des travaux (des groupes F et J). In : *Évaluer l'évaluation* : Actes de la rencontre internationale, Dijon, 17-19 septembre 1986, Association régionale de Bourgogne de recherche et d'applications pédagogiques. Dijon : INRAP, 1986, p. 390.

L'évaluation en classe : mesure ou dialogue? Neuchâtel : IRDP, 1986, 12 p. *European Journal of Psychology of Education*, vol. II, N°2 (1987), p. 133-144. Repris dans *Hommage à Jean Cardinet*, Cousset (FR) : Delval, 1990, p. 215-228.

L'évaluation en éducation artistique. *Coordination*, N°29 (1986), p. 9.

L'évaluation du curriculum de mathématique : méthode suivie en Suisse romande. Neuchâtel : IRDP, 1986, 7 p. In : Actes de la 9e Session de l'ADMÉE à Châteauguay, *Évaluer en toute équité*. Québec : ADMÉE, 1987, p. 14-18.

L'évaluation scolaire au niveau primaire : résultats de recherches et directions d'action. Neuchâtel : IRDP, 1986, 11 p. *Coopération Internationale dans l'Éducation*. N°14, (1987), 11 p. Document préparé pour la réunion à l'OCDE des représentants et experts nationaux sur la Qualité de l'enseignement : l'évaluation et le contrôle du système scolaire, du 15 au 17 avril 1986. Paris : OCDE, 1986. Traduction anglaise : *Evaluation at primary school level : research findings and directions for action*. Paris : OECD, 1986. Traduction italienne : *La valutazione scolastica nel settore primario*. Risultati di ricerca e linee d'azione. *Scuola Ticinese*, N°142 (Déc. 1987), p. 6-9.

- L'interaction entre caractéristiques des élèves et méthodes d'enseignement. Neuchâtel : IRDP, 1986, 14 p. In : M. Crahay, et D. Lafontaine, (Ed.) *L'art et la science de l'enseignement*. Hommage à Gilbert De Landsheere. Bruxelles : Labor, 1986. Collection Éducation 2000, p. 129-147.
- La maîtrise, communication réussie. Neuchâtel : IRDP, 1986, 25 p. In : M. Huberman (Ed.). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1988, Collection Textes de base en pédagogie, p. 155-195.
- Les modèles de l'évaluation scolaire. Neuchâtel : IRDP, 1986, 21 p. Bruxelles. - Centre Bruxellois de Recherche et de Documentation pédagogiques, 1986. Collection DOCUMENT N°36. 29 p. Repris dans «Évaluation scolaire et pratique», 1986.
- Les 15 ans du Groupe des Chercheurs Romands en pédagogie. *Bulletin de la SSRE*, N4 (1986), p. 9-11.
- Méthode d'analyse des réponses données à un questionnaire d'attitude vis-à-vis de la formation. Neuchâtel : IRDP, 1986, 7 p. In : *Évaluer l'évaluation* : Actes de la rencontre internationale, Dijon, 17-19 septembre 1986, Association régionale de Bourgogne de recherche et d'applications pédagogiques. Dijon : INRAP, 1986, p. 305-308.
- Quelle évaluation des résultats scolaires au niveau primaire? Neuchâtel : IRDP, 1986, 5 p.
- Session du Groupe «Appréciation du travail des élèves» au Congrès de Bellinzone 1986. *Bulletin de la SSRE*, N°3 (1986), p. 20.
- 1987**
- Approche communicative en allemand et appréciation du travail des élèves. Rapport du groupe Évaluation de l'apprentissage en allemand. Neuchâtel : IRDP, 1987, 75 p. Extrait : *Quelle évaluation formative pour l'apprentissage de la communication en langue étrangère?* Neuchâtel : IRDP, 1987, 21 p.
- Avant-propos du numéro spécial «La généralisabilité des mesures». *Informatique et Sciences Humaines*, N°72-73, (1987), p. 9-10.
- Definition of the Components of Generalizability Parameters. (avec Y. Tourneur et L. Allal). Neuchâtel : IRDP, 1987. 27 p. – (Nouvelle rédaction N°87.102b, IRDP, 1989, 19 p.), textes non publiés.
- Évaluation des élèves et pédagogie active. Neuchâtel : IRDP, 9 p. Publié sous le titre : Une évaluation adaptée aux démarches souples. *Cahiers Pédagogiques*, N°256 (1987), p. 36-38.
- Évaluation externe et auto-évaluation dans le système scolaire. In : J.-M. Sivrigne (Ed.). «L'innovation dans l'enseignement primaire» - Conférence finale, 30 nov.- 2 déc. 1987 - Rapport général, Projet N°8 du CDCC, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1988, p. 37-51. Traduction anglaise : *External assessment and self-assessment in the school education system*. Final Conference of Project N°8 on «Innovation in primary education», Nice, 30 Nov - 2 Dec. 1987. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1988.
- Évaluation externe, interne, ou négociée? Neuchâtel : IRDP, 1987, 17 p. Repris dans *Hommage à Jean Cardinet*, Cousset (FR) : Delval, 1990, p. 139-157.
- Évaluer en toute équité : actes de la 9e session d'études de l'ADMEE (Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation), 30 octobre-1er novembre 1986 / Jean Cardinet... et al. Châteauguay : ADMEE, 1987. 268 p.
- External, internal or negotiated assessment? Neuchâtel : IRDP, 1987, 14 p.
- L'évolution des méthodes d'évaluation : Le cas de l'IRDP. Neuchâtel : IRDP, 1987, 5 p. In : J. Berbaum (Ed.). *Le réseau international de recherche en évaluation de langue française (R.I.R.E.L.F.) : Une expérience de cinq années (1985-1990)*. Grenoble : Département des Sciences de l'Éducation, 1991, p. 81-89.

- L'objectivité de l'évaluation. Neuchâtel : IRDP, 1987, 12 p. Traduction espagnole : La objetividad de la evaluación. In : Fernando Huarte (Coord.) *Temas actuales sobre Psicopedagogia y Didáctica*. II Congreso mundial vasco 1987, s.l. : Narcea, 1988, p. 92-102.
- La construction de tests d'apprentissage selon la théorie de la généralisabilité. Neuchâtel : IRDP, 1987, 22 p. *Bulletin de Psychologie*. Numéro spécial, 388, XLII, 1988-89, p. 190-199.
- Les contradictions de l'évaluation scolaire. Neuchâtel : IRDP, 1987, 18 p. Repris dans *Hommage à Jean Cardinet*, Cousset (FR) : Delval, 1990, p. 195-214. Résumé : *Magazine de l'École Nouvelle*, N°1 (1988-89), p. 5-6. Las contradicciones de la evaluación escolar. Neuchâtel : IRDP, 1987, 10 p. In : J. Calvo de Mora (Ed.) *Evaluación Educativa*. Granada : Instituto de Ciencias de la Educación, 1988, p. 15-25.
- Origine et développements récents de la théorie de la généralisabilité. *Informatique et Sciences Humaines*, Numéro spécial : La généralisabilité des mesures, N°72-73, (1987), p. 11-40.
- Pour la coordination de la recherche pédagogique en Suisse romande. Neuchâtel : IRDP, 1987, 8 p.
- Pour suivre l'introduction de CIRCE III : Propositions de l'IRDP. Neuchâtel : IRDP, 1987, 4 p.
- Préface à l'ouvrage de F. Burton et R. Rousseau : «La planification et l'évaluation des apprentissages». Ottawa : Les Éditions Saint-Yves, 1987. p. xiii à xx.
- Qu'apprennent les élèves en mathématique? : journée d'études du 6 décembre 1985 / Jean Cardinet... et al. - Neuchâtel : IRDP, 1987. 33 p.
- Rapports entre activités de recherche et formation des maîtres. Compte rendu de l'Atelier N°5. In : Séminaire des Sciences de l'Éducation, Université de Neuchâtel, *Actes de la session d'études : «La formation des enseignants en Suisse romande. Actualités, perspectives»*. Cousset (Fribourg) : Delval, 1988, p. 117-123.
- Session du Groupe «Appréciation du travail des élèves» au Congrès de Bâle 1987. *Bulletin de la SSRE*, N°2 (1987), p. 5-6.
- The generalizability of an individual's progress. Neuchâtel : IRDP, 1987, 10 p. *Educational Psychology*, Vol. 8, N°4 (1988), p. 247-255.

1988

- De quelle évaluation de programme parlons-nous? Neuchâtel : IRDP, 1988, 12 p. *Cahier de l'École Internationale de Bordeaux*. (à paraître).
- Des indicateurs de performance pour les systèmes scolaires. *Bulletin ADMÉE-Europe*, N°88.3 (1988).
- Évaluer sans juger. Neuchâtel : IRDP, 1988, 20 p. *Revue Française de Pédagogie*, N°88, Juillet 1989, p. 41-52.
- Groupe de travail «Appréciation du travail des élèves». Compte rendu de la séance lors du congrès à Delémont. *Bulletin de la SSRE*, N°2 (1988), p. 10-13.
- Jaquet, F. et Cardinet, J. *Connaissances mathématiques à l'école primaire. Bilan des acquisitions en fin de première année*. Fascicule 1, Berne : Peter Lang, 1988. 156 p.
- Justification théorique du plan d'observation des épreuves collectives. In : J.-F. Perret, *Connaissances mathématiques à l'école primaire. Présentation et synthèse d'une évaluation romande*. Fascicule introductif. Berne : Peter Lang, 1988, p. 115-119.
- Methodologische Implicaties (Discussion des expériences de recherche-action présentées). Traduction en hollandais des contributions à la «Managing Self-Evaluation Working Conference» de Rotterdam, Octobre 1986. In : H. Letiche (Ed.) *Zelf-evaluatie. Een Instrument voor Onderwijsgeevenden en Trainers*, Onder redactie van Hugo Letiche, Assen/Maastricht (Holland) : Van Gorcum, 1988, p. 77-88.

- Meunier, F. et Cardinet, J. Où va l'évaluation? *Animation et éducation*, N°83, mars-avril 1988, p. 11-14.
- Préface à l'ouvrage de G. Scallon : « Évaluation formative des apprentissages » (2 tomes). Ste-Foy (Canada) : Presses Université Laval, 1988, p. VII à XII.
- L'appréciation du travail des élèves face à la critique scientifique. Neuchâtel : IRDP, 1988, 4 p. *Bulletin de la SSRE*, N°1 (1990), p. 23-29. Traduction allemande : Die Schülerbeurteilung im Lichte des wissenschaftlichen Kritik. Neuchâtel : IRDP, 1988, 4 p. *Bulletin de la SSRE*, N°1 (1990), p. 23-29.
- La mesure d'un apprentissage en physique. Compte rendu des séances du Groupe de travail «Édumétrie»*. Neuchâtel : IRDP, 1988, Cahier du GCR N°16, 42 p.
- Le groupe Édumétrie va conclure. *Bulletin SSRE*. N°2 (1988), p. 9-10.
- Le réseau des centres de recherche pédagogique de Suisse romande. Neuchâtel : IRDP, 1988, 7 p. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. IV, N°1 (1989), p. 103-107.
- Les quinze ans du Groupe des Chercheurs Romands en pédagogie. In : L. Allal, J. Cardinet, P. Fürter, P. Marc, A.-N. Perret-Clermont et J.-A. Tschoumy. *La formation continue des chercheurs*. Journée d'étude du 12 décembre 1986. Avant-propos de Ch. Zoells-Kessner. Neuchâtel : IRDP, 1988, Cahier du GCR N°15, p.5-7.
- Méthodologie d'évaluation et mesure : conclusions personnalisées. In : Université Libre de Bruxelles, *Actes de la rencontre de l'ADMÉE, 28 sept – 1^{er} oct. 1988, Les démarches et instruments de la recherche en évaluation : mise en question(s)*. p. 178-182.
- Pour mesurer les progrès des élèves en physique. (avec M.-L. Zimmermann). Neuchâtel : IRDP, 1988, 14 p. *Éducation et Recherche*, Vol. 11, N°3 (1989), p. 83-97.
- Pour une étude de l'enseignement de l'allemand. Neuchâtel : IRDP, 1988, 5 p.
- Recension de «L'évaluation en questions», sous la direction de Charles Delorme, préface de Guy Avanzini. Paris : Éditions ESF, 1987. *Mesure et Évaluation en Éducation*. Vol. 11, N°2 (1988), p. 59-63.
- Un exemple d'animation pédagogique : la recherche SIPRI et son organisation. Neuchâtel : IRDP, 1988, 11 p.
- Yvan Tourneur. *Bulletin ADMÉE-Europe*. N°88.3 (1988).

1989

- A la mémoire d'Yvan Tourneur. *Bulletin de la SSRE*, N°3 (1989), p. 28-29. *Les Sciences de l'Éducation*, N°3 (1989), p. 2.
- Analyse de : «J. Ardoino et G. Berger, D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités, Paris : ANDSHA, 1989, p. 234, Collection Matrice.» In : *Revue Française de Pédagogie*, N°90, (1990), p. 105-112.
- Analyse des réponses au premier questionnaire sur les moyens d'évaluation en allemand. Neuchâtel : IRDP, 1989, 8 p.
- Avant-propos, Numéro spécial : L'œuvre d'Yvan Tourneur. *Mesure et Évaluation en Éducation*. Vol. 12, N°2-3 (1989), p. 5-7.
- Choisir la démarche d'évaluation qui convient. Neuchâtel : IRDP, 1989, 12 p. In : J. Colomb et J. Marsenach, (Ed.) *L'évaluateur en révolution*. Paris : INRP, 1990, p. 121-137.
- Évaluer les acquis des élèves? Pour quoi faire? Neuchâtel : IRDP, 1989, 19 p.
- Expérimentation des moyens d'évaluation pour «Unterwegs Deutsch 7» : Troisième questionnaire. Neuchâtel : IRDP, 1989, 14 p.
- Glossaire. *Coordination*. N°35, (1989), Numéro spécial : «Appréciation du travail des élèves», p. 2.

- L'activité du Service de la Recherche (IRDP). Vue d'ensemble. *Bulletin de la SSRE*, N°2 (1989), p. 14.
- La confrontation de référentiels multiples. Neuchâtel : IRDP, 1989, 6 p. In : J. Colomb et J. Marsenach, (Ed.) *L'évaluateur en révolution*. Paris : INRP, 1990, p. 101-106.
- Moyens d'évaluation pour UD7 : Réponses au deuxième questionnaire. Neuchâtel : IRDP, 1989, 14 p.
- Perspectives nouvelles dans la communication aux élèves de leurs résultats. *Coordination*. N°35, (1989), Numéro spécial : «Appréciation du travail des élèves», p. 34-36.
- Pour approfondir la réflexion. In : *Guide méthodologique*. Dijon : Ministère de l'Agriculture et de la Forêt, INRAP, 1989, p. 49-55.

1990

- Analyse de «B. Maccario, Ce que valent nos enfants... L'école à l'heure de l'évaluation, s.l., Ed. Milan, 1988». *Mesure et Évaluation en Éducation*. Vol. 13, N°3 (1990), p. 75.
- Deux questionnaires sur les moyens d'évaluation pour Unterwegs Deutsch 8. Neuchâtel : IRDP, 1990, 17 p.
- Hommage à Jean Cardinet / Samuel Roller... et al. - Cousset : Delval ; Neuchâtel : IRDP, 1990, 228 p.
- L'histoire du RIRELF. Neuchâtel : IRDP, 1990, 9 p. In : J. Berbaum (Ed.). Actes du Colloque du RIRELF, Université de Grenoble, 1985 : *Le réseau international de recherche en évaluation de langue française : une expérience de cinq années (1985-1990)*. Grenoble : Département des Sciences de l'Éducation, 1991. p. 108-125.
- La maturité pour tous. *Nuova Critica*, (Canobbio, Ticino), N°12, 24 janvier 1990, p. 2-4.
- Le Groupe de travail «Appréciation du travail des élèves» se présente. *Bulletin de la SSRE*, N°1 (1990), p. 21-22.
- Les diplômes écossais en pleine transformation. Neuchâtel : IRDP, 1990, 7 p.
- Les livrets scolaires évoluent en Suisse. Neuchâtel : IRDP, 1990, 3 p. *Bulletin ADMÉEÉ*, N°1 (1991). p. 3-6.
- Trois conceptions possibles de la mesure pour une évaluation par objectifs individualisée. *Beiträge zur Lehrerbildung*, Vol. 8, N°1 (1990), p. 32-33.
- Moderniser les carnets scolaires? Compte-rendu de la séance du groupe de travail ATE de la SSRE et de l'ADMÉEÉ tenue à Einsiedeln, 7-8 juin 1990. Neuchâtel : IRDP, 2 p. *Bulletin de la SSRE*, N°2 (1990), p. 10-12.
- Remettre le quantitatif à sa place en évaluation scolaire. Neuchâtel : IRDP, 1990, 12 p. In : J. Ardoino (Ed.). *Les nouvelles formes de la recherche en Sciences de l'Éducation au regard d'une Europe à devenir*, Actes de Colloque international d'Alençon, 24-26 mai 1990, Paris : ANDSHA, 1990, p. 58-66.

1991

- Débat contradictoire sur la suppression des notes. *Verifiche*, Vol. 21, N°5 (1991), p. 23-25.
- Entretien avec Jean Cardinet : Peut-on s'évaluer sans se juger? Propos recueillis par Jacques-André Tschoumy, *Recherche et formation*, N°9, avril 1991, p. 57-66.
- Former et non trier : Interview avec J. Cardinet. Propos recueillis par Jean-Bernard Vuillème, *Construire*. N°4, 23 janvier 1991, p. 36-37.
- L'histoire de l'évaluation scolaire des origines à demain. Neuchâtel : IRDP, 1991, 19 p. *Marsyas*, N°24, 1992, p. 45-53.
- L'apport sociocognitif à la régulation interactive. In : J. Weiss (Ed.). *L'évaluation : problème de communication*. Cousset (Fribourg) : Delval; Neuchâtel : IRDP, 1991, p. 199-213.

L'évaluation formative, instrument d'autonomie. *Bulletin Langue* 2, N°1 (1991), p. 4.

Las contradicciones de la evaluación escolar. In : J. Calvo de Mora Martinez (Ed.). *Evaluación Educativa y Social*. Grenade : Université de Grenade, 1991, p. 89-102.

Reusita scolara, reusita a comunicarii. Traduction de : La maîtrise, communication réussie. *Forum*, Vol. 33, N°9-10 (1991), p. 60-82.

1992

Davaud, C. et Cardinet, J. La problématique des épreuves communes. In : D. Laveault, (Ed.). *Les pratiques d'évaluation en éducation*. Montréal : ADMÉE, 1992, p. 167-181.

Davaud, Clairette et Cardinet, Jean. Quelles épreuves communes voulons-nous? Genève : CRPP, 1992. 10 p.

L'objectivité de l'évaluation. *Formation et technologies*. Commission Communautaire Française, Bruxelles, N°0 (1992), p. 17-26.

Trouvera-t-on des indicateurs valides pour évaluer les établissements? *Bulletin SSRE*. N°1 (1992), p. 4-9. Autre publication : In Marcel Crahay (Ed.), *Évaluation et analyse des établissements de formation, problématique et méthodologie*. Bruxelles : De Boeck, 1994. p. 163-170.

Une certaine idée de l'école : Hommage à Samuel Roller à l'occasion de ses 80 ans. Neuchâtel : IRDP, 1992, p. 1-3.

Vers une pratique évaluative raisonnée. Préface à l'ouvrage de Odile et Jean Veslin, *Corriger des copies : Évaluer pour former*. Paris : Hachette, 1992. p. 5-8.

1993

Analyse de : Odile et Jean Veslin, *Corriger des Copies*, 1992, Collection "Pédagogies pour demain", Hachette, Paris. *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, Vol. 1993, p. 5.

Avaliar é Medir? Traduction portugaise de "Évaluation scolaire et mesure". Rio Tinto, Portugal : Edições ASA, 1993, 256 p. (Coleção práticas pedagógicas).

D'un parcours à ses interprétations, Itinéraires de recherche, *Perspectives documentaires en éducation*, 1993, N°30, p. 37-52.

Informations diverses : - La diffusion de l'information "au goutte à goutte". - Pour explorer l'autoévaluation. - Comment le Lichtenstein change son système d'évaluation. *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, Vol. 1993, p. 7-8.

Possibilità e limiti della ricerca-azione. *Scuola S.E.*, N°8 (1993), p. 5-6.

Quelques Nouvelles. Fribourg : Université de Fribourg, Institut de Pédagogie, N°1 à 6.

Rapport d'activité 1992-1993. Fribourg : Université de Fribourg, Institut de Pédagogie, 11 p.

Un enseignement sur mesure? La place du quantitatif en éducation physique. In : J.-C. Bussard (Ed.). *Éducation physique et différenciation pédagogique*. Stettlen, (Suisse) : Éditions ASEP, 1993, p.121-131.

1994

Allal, L. et Cardinet, J. Generalizability Theory. In : Torsten Husén and T. Neville Postlethwaite (Eds), *The International Encyclopedia of Education*. Second edition, Vol. 5, p. 2458-2462.

Analyse de : Landsheere, G. de. Le pilotage des systèmes d'éducation. Bruxelles : De Boeck, 1994. *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, 1994, N°2, p. 12-13.

Analyse de : Figari, G. Évaluer, quel référentiel? Bruxelles : De Boeck, 1994. *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, 1994, N°2, p. 13.

- Bertrand, Richard (éd.) et Jeanrie, Chantale (éd.). - Théories modernes de la mesure : enjeux et perspectives / Jean Cardinet... et al. In : *Mesure et évaluation en éducation*, 1994. Vol. 17, no 2, 163 p.
- Cardinet, Jean. Les innovations scolaires romandes et leur évaluation : cours donné en 1993-1994 / avec la participation de Raymond Clavel et des exposés pris en charge par des étudiants. – Fribourg : Université, Institut de pédagogie, 1994.
- Contrôle de la valeur d'un dispositif de mesure intraindividuelle. Neuchâtel : IRDP, 1991, 25 p. *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 17, N°2, 1994, p. 49-82. Traduction en anglais : Control of the value of an intra-subject measurement design. In : D. Laveault, B. D. Zumbo, M. E. Gessaroli, M. W. Boss. (Eds.). *Modern Theories in Measurement : Problems and Issues*. Ottawa : Faculty of Education, University of Ottawa, 1994, p.181-212.
- Docimologie. In : Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris : Nathan, 1994, p. 266. Seconde édition, 1998, p. 290-291. Troisième édition, 2005.
- En partant d'une analyse des besoins. Préface à Bain, D. et Pini, G. *La généralisabilité, mode d'emploi*. Extrait publié dans : *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, 1996/2 - 1997/1 et 2, p. 18-20.
- Évaluation. In : Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris : Nathan, 1994, Pour soutenir l'investissement du lecteur... Préface à l'ouvrage de Claudine Amstutz, Dorothee Baumgartner, Michelle Impériali, Michel Croisier, et Claude Piquilloud. (1994) *L'investissement intellectuel des adolescents : Recherche clinique*. Berne : Peter Lang, p. XIII à XVII.
- La formation continue en évaluation des enseignants secondaires fribourgeois. *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, 1994, N°1, p. 5.
- Notation. In : Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris : Nathan, 1994, p. 691-692. Seconde édition, 1998, p. 719. Troisième édition, 2005.
- Quelques Nouvelles*. Fribourg : Université de Fribourg, Institut de Pédagogie, N°7 à 12.
- Rapport d'activité 1993-1994. Fribourg : Université de Fribourg, Institut de Pédagogie, 20 p.
- Une typologie des modèles d'évaluation institutionnelle. In : D. Bain (coord.) *Fonctionnement de l'évaluation dans la formation - Évaluation du fonctionnement de la formation*. Actes du Colloque de l'ADMÉE-Europe, Genève, septembre 1994, Genève : CRPP, pp.73-78.
- 1995**
- Allal, Linda (dir.), Cardinet, Jean (dir.) et Perrenoud, Philippe (dir.). L'évaluation formative dans un enseignement différencié : actes du colloque à l'Université de Genève, mars 1978. 7e éd. Berne : Lang, 1995, 264 p.
- Analyse de : Crahay, Marcel (Ed.) avec la collaboration d'Annette Lafontaine, Évaluation et analyse des établissements de formation : problématique et méthodologie. Bruxelles : De Boeck, 1994, Collection Pédagogies en Développement, 274 p. *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, 1995, N°2, p. 3.
- Analyse de : Massé, Denis, (1993). L'évaluation institutionnelle en milieu scolaire : Logiques, enjeux, rôles et responsabilités des différents acteurs. Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke. *Revue des sciences de l'éducation*, 1995, Vol. XXI, N°2, p? Version abrégée dans le *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, 1995, N°1, p. 13.
- Expérimentation de formes d'évaluation sans notes. *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, 1995, N°1, p. 4.
- Préhistoire de la Commission Internationale des Tests. Traduction en anglais : Prehistory of the International Test Commission. *European Journal of Psychological Assessment*, 1995, Vol. 11, N°2, pp. 128-132.
- L'opinion des élèves sur l'évaluation. *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, 1995, N°1, p. 3-4.
- Maîtres et élèves face au savoir. *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, 1995, N°1, p. 8-9.

Un pas de plus : le travail du Groupe romand et tessinois d'évaluation. *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, 1995, N°2, p. 2.

1996

Évaluation du travail des élèves; mesurabilité. In : CSRE (Ed.) *Qu'est-ce que la recherche en éducation? Histoire, identité et perspectives*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation. p. 113.

Le lent déplacement de la sélection. *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, 1995, N°3 - 1996, N°1, p. 7-9.

Les tests scolaires nationaux en Angleterre. *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, 1995, N°3 - 1996, N°1, p. 12.

New look à l'E.T.S.? *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, 1995, N°3 - 1996, N°1, p. 21.

Où mènent les recherches sur la notation scolaire? En hommage à la mémoire d'Yvan Tourneur. Mons : Université de Mons-Hainaut, Centre de Didactique des Sciences, 11 p.

Où en est la réflexion sur l'évaluation en Suisse romande? *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, 1995, N°3 - 1996, N°1, p. 15-16.

Que valent nos mesures? *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, 1995, N°3 - 1996, N°1, p. 20-21.

Une exigence démocratique. In : I. Cornali-Engel et J. Weiss (Eds.) *Des utopies à construire : Hommage à Jacques-André Tschoumy*. Neuchâtel : IRDP. pp.141-158.

1997

Analyse de *Pour évaluer vos évaluations - La généralisabilité : mode d'emploi*. de Daniel Bain et Gianreto Pini, Genève, CRPP, 1996. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 1996, vol. 2, N°4, p. 93.

Cardinet, J. et Laveault, D. Dix années de travaux européens et nord-américains sur l'évaluation : quelles lignes de force? *Mesure et Évaluation en Éducation*, 1996, vol. 18 n°3, pp. 1-25; *Marys*, N°41, avril 1997, IPMC, Paris, pp. 6-18.

Cardinet, J. et Laveault, D. L'activité évaluative en éducation : évolutions des préoccupations des deux côtés de l'Atlantique. In : G. Figari (Ed.) *L'activité évaluative : nouvelles problématiques, nouvelles pratiques*. Bruxelles : De Boeck. pp. 15-29.

De la théorie classique des tests à la théorie de la généralisabilité : l'apport de l'analyse de la variance. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 1997, vol. 47 N°3, pp. 197-204. Traduction allemande : Von der klassischen Testtheorie zur Generalisierbarkeitstheorie : der Beitrag des Varianzanalyse. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1998 (2), pp. 271-288.

Peut-on mesurer les connaissances "objectivement"? *Éducatives*, N°12, Pratiques de l'évaluation, 1997, pp. 21-23.

Un pas dans la bonne direction : à quand le prochain? *Mesure et Évaluation en Éducation*, 1997, vol. 20 N°2, pp 41-47.

Un modèle statistique global pour les conseils d'orientation. Neuchâtel : IRDP, 1997, 14 p.

1998

Analyse de *L'évaluation démythifiée*, de Charles Hadji, Paris : ESF, 1997. *Mesure et Évaluation in Éducation*, vol. 19 N°3, pp. 143-145.

Bain, Daniel et Cardinet, Jean. Elaborer un test d'intérêts pour l'auto-orientation : problèmes de conception, de validation et d'utilisation : communication présentée au XIe Colloque de l'ADMEE-Europe *L'évaluation dans le processus d'orientation*, 22-24 septembre 1997, Tramelan : Office de Recherche Pédagogique.

- Bain, Daniel et Cardinet, Jean. Élaborer un test d'intérêts pour l'auto-orientation : problèmes de conception, de validation et d'utilisation. *Mesure et Évaluation en Éducation*, Vol. 22, N°2-3, 1999, p. 71-96.
- Cardinet, Jean. Un modèle statistique global pour les conseils d'orientation : texte préparé pour le XIe Colloque de l'ADMÉE. *L'évaluation dans le processus d'orientation. L'évaluation dans le processus d'orientation*, 22-24 septembre 1997, Tramelan : Office de Recherche Pédagogique.
- De Villers, G. et Cardinet, J. Quelle évaluation prédictive en début de formation? Actes du Colloque de l'ADMÉE-Europe de 1995: L'évaluation de et dans la formation des enseignants. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Revue *Pédagogie* n° 12, 1999 (sous la direction de Léopold Paquay).
- Deux publications importantes à l'Université de Provence, Aix-Marseille I. *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, Numéro double - avril 1998, p. 23-24.
- La thèse d'habilitation de Michel Vial (Juin 1997, Université de Provence) : *Modèles - Références - Méthodes en Sciences de l'éducation. Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, N° triple Septembre 1999, p. 20-21.
- Le choix nécessaire. *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, Numéro double - avril 1998, p. 6-7.
- La préhistoire de l'ADMÉE-Europe. *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, Numéro double - avril 1998, p. 9-10.
- Pourquoi parlons-nous d'évaluations formative et sommative? *Cahier de CESANE*, N°2, p. 12-21.
- Supprimer les notes ne suffit pas. *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, N° triple Septembre 1999, p. 7-8.
- Que veulent les parents? *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, N° triple Septembre 1999, p. 19.
- Quelle utilité vise l'orientation? Actes du XIe Colloque de l'ADMÉE, *L'évaluation dans le processus d'orientation*, 22-24 septembre 1997, Tramelan : Office de Recherche Pédagogique.
- Un manuel de statistiques qui fera date. Analyse de Howell, David C. (1998) *Méthodes statistiques en sciences humaines*, Bruxelles : De Boeck Université. *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, N° triple Septembre 1999, p. 22-23.
- Une conception cohérente de l'évaluation. *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, Numéro double - avril 1998, p. 5-6.
- Veslin, Odile & Veslin, Jean. (1998, 6e éd.). *Corriger des copies : évaluer pour former* / préf. de Jean Cardinet. Paris : Hachette éducation (Pédagogies pour demain. Nouvelles approches)
- Why not a fixed population of schools? a comment on "Generalizability analysis for educational assessments", (unpublished).

1999

- Faut-il généraliser? In : SRED (Ed.) *Voyage dans un espace multidimensionnel – Textes réunis en l'honneur de Daniel Bain*. Genève : DIP - Service de la Recherche en Éducation, p. 107-122.

2000

- Cinquante ans de réflexion. In : Urs Vögeli-Mantovani (Ed.) *Pour une évaluation plus formative et moins sélective*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, p. 12-13.

2001

- Echangeons nos expériences : Présentation du livre : *“Enseigner sur mesure”* de Dominique Bétrix Köhler et Alex Blanchet, Éditeurs. Proposé au *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*.
- L'accord avec le sujet : A propos d'un nouvel ouvrage de Michel Vial. *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, N° double 2000-2 / 2000-3 Décembre 2000, p. 14-16.

Recension de : *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Revue suisse des sciences de l'éducation, 23 (3), 2001, p. 552-556.

2002

Cinq dispositifs pour vérifier le progrès d'un élève. Texte présenté au Symposium : La généralisabilité (ou GT) : Un instrument pour tester la qualité des dispositifs d'évaluation. *Résumés des contributions*, 15^e colloque international de l'ADMÉE-Europe et Congrès annuel de la SSRE. Université de Lausanne, 5-7 septembre 2002, p. 19 et p. 21. – Actes de ce Colloque, sur cédérom, diffusés en 2003, p. 8-12.

2003

Cinq dispositifs pour mesurer le progrès. *Mesure et Évaluation en Éducation*, Vol 26, N° double 1-2, (2003), p. 51-60.

« Que valent nos mesures ? » : Numéro thématique traitant de la « Généralisabilité » : Présentation. *Mesure et Évaluation en Éducation*, Vol 26, N° double 1-2, (2003), p.1-3. Autre présentation : *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, N°2005/1, p. 4-5.

Peut-on instrumenter l'évaluation formative? *Éducateur*. N° spécial 2003, Un siècle d'éducation en Suisse Romande (2), 14 mars 2003, p. 38-41.

Pourquoi faut-il parler d'édumétrie? *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, N° double 2002-3/2003-1 Avril 2003, p. 5-7.

Recension de *Évaluation scolaire et justice sociale*, de Violaine Lemay. *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, N°2003/3 et 2004/1, p. 7-8.

2004

Application du logiciel HLM aux variables identitaires des données « Lecture » (ApplicHLM.doc du 25.5.2004). Document de travail non publié.

Les notes : recherches critiques. *Éducateur*, N° spécial 2004, La note en pleine évaluation, 12 mars 2004, p. 20-22.

Recension de : Introduction aux Théories des Tests en psychologie et en sciences de l'éducation, de Dany Laveault et Jacques Grégoire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXX (1), 2004, p. 197-198.

Recension de : Bolsterli, M., Bonneton, D., Capitanescu, A., Gather Thurler, M., Maulini, O., Muller, A., Perrenoud, Ph., Savoie-Zajc, L., Vellas, E. *L'école entre Autorité et Zizanie, ou 26 façons de renoncer au dernier mot*. Avec des contributions de Jean-Pierre Astolfi, François Audigier et Bernard Charlot. Dessins : *Barrigue* et *Mix & Remix*. Lyon : Chronique Sociale, 2003. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, N° 1, 2004, p. 129-131. Proposé au *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*.

2005

Prédire ou promouvoir les apprentissages ? *Éducateur*, Dossier : La réforme perpétuelle de l'école, 27 mai 2005, N° 6, 2005, p. 33-37.

Premier rapport sur l'analyse multiniveau des données « Lecture Neuchâtel » (PREMIER RAPPORT.doc du 7 décembre 2005). Document de travail non publié.

« Que valent nos mesures ? » : Un numéro thématique de *Mesure et Évaluation en Éducation* expliquant la « Généralisabilité » (Vol. 26, Nos 1 & 2). Présentation de ce numéro spécial dans le *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, N° 2005-1, p. 4-5.

2006

L'effet des données manquantes sur la validité prédictive de tests d'aptitudes (TraitementsStat.doc du 5 septembre 2006). Document de travail non publié.

Stratégie d'exploration avec HLM – Exemple : Données Lecture Neuchâtel (StratégieMultiniveau.doc du 7 avril 2006). Document de travail non publié.

2007

Cardinet, J. et Wirthner, M. *Élèves et classes apprennent à lire*. Document en cours de travail, à paraître comme un ouvrage d'une Collection de l'IRDP (ProjetRapportLect10Mai.doc).

Présentation de l'article de Gérard Piquerez : « Une sévérité stable dans la mise de note ou "l'équation personnelle" des enseignants ». à paraître dans la Revue suisse des Sciences de l'Éducation.

Résumé de l'article de Lee J. Cronbach : « Ce que je pense maintenant du Coefficient Alpha et de ses suites ». *Bulletin de l'ADMÉE-Europe*, N° 2007-1, p. 4-7.

2010

Cardinet, Jean, Johnson, Sandra & Pini, Gianreto. (2010). *Applying generalizability theory using EduG*. New York: Routledge (Quantitative methodology series)

Cardinet, Jean & Wirthner, Martine. (2010). *Elèves et classes apprennent à lire : reprise des données d'une recherche en lecture selon une approche multiniveau*. Neuchâtel : IRDP (10.3)