

LA RELATION CHERCHEURE- FORMATRICE/ENSEIGNANTES : ENJEUX AUTOUR DE LA NÉGOCIATION DE LEURS POSITIONS DANS LE CADRE D'UNE RECHERCHE COLLABORATIVE

Joëlle MORRISSETTE
Professeure agrégée
Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Pavillon Marie-Victorin, bureau C-519
C.P. 6128, succursale Centre-ville
Montréal (Québec), Canada
H3C 3J7
Tél: 514-343-6111, p. 3940
joelle.morrissette@umontreal.ca

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 2: Conception continuée dans l'usage en formation

Mots-Clés

recherche collaborative, savoirs professionnels, relation concepteur/usagers, négociation des positions

Résumé court

L'adoption de l'approche par compétences au Québec a constitué un contexte propice pour l'accompagnement des enseignants à l'analyse de leur activité professionnelle. C'est dans cette perspective que j'ai conduit une recherche collaborative auprès d'enseignantes du primaire, soit un dispositif de recherche/formation visant des retombées pour les deux communautés (Desgagné, 1998). Ayant déjà documenté leurs dispositifs opératifs et le dispositif de co-analyse de leur activité, j'examine plutôt la relation formatrice/enseignantes, sous l'angle de la négociation de leurs positions à chacune des étapes de la RC: à l'étape de «cosituation», la négociation s'est produite autour d'enjeux de hiérarchisation de savoirs; à l'étape de «coopération», autour d'enjeux de délimitation territoriale de la pratique; à l'étape de «coproduction», autour d'enjeux de représentation de la pratique. Comme on le verra, les interactions entre les partenaires contribuent à ajuster le dispositif collaboratif et débouchent sur une production de savoirs négociée.

Introduction

Au Québec, le curriculum adopté en 2001 a exigé des enseignants qu'ils repensent leurs pratiques. Caractérisé par l'approche par compétences, il vise l'apprentissage de connaissances par les élèves dans des contextes qui leur donnent sens, ce qui induit différents changements, notamment en regard de l'évaluation des apprentissages (Morrissette & Legendre, 2011; Tardif 2006). L'un des changements principaux concerne l'intégration de l'évaluation à toutes les situations quotidiennes d'enseignement / apprentissage, afin de cumuler un ensemble d'informations permettant le soutien continu aux élèves, en cohérence avec le caractère développement des compétences. Dans cette perspective, la fonction formative de l'évaluation, centrée sur les processus d'apprentissage, est au centre des préoccupations des enseignants.

Les milieux professionnels ont bénéficié de formations courtes sur l'approche par compétences, appuyées sur des contenus construits sur la base de savoirs académiques fondés sur les courants cognitivistes et (socio)constructivistes qui servent de socle au curriculum adopté. Or, des échos du terrain suggèrent que les formations reçues prennent peu ou pas du tout en compte les problématiques professionnelles du métier et les contraintes inhérentes à la forme scolaire actuelle, soit un contexte qui se prête difficilement à l'approche par compétences et à leur évaluation. En outre, les enseignants se sentent délégitimés, confrontés à des prescriptions qui ont peu de sens pour eux et qui, surtout, s'opposent aux valorisations sociales actuelles au Québec qui vont dans le sens de privilégier les résultats scolaires et leur interprétation normative, dans la mouvance des effets de la Nouvelle gestion publique sur les professionnels (Demazière, Lessard & Morrissette, 2013). Divers débats sociaux ont d'ailleurs mis en relief les tensions entre les nouvelles prescriptions liées à l'évaluation des apprentissages et les modalités plus traditionnelles qui sont réclamées en particulier par les parents d'élèves qui, dans cette ère de marché scolaire (Meirieu, 2004), veulent s'assurer que leurs enfants puissent être admis dans les « bonnes » écoles (Chouinard, 2013).

Depuis l'adoption du curriculum défini autour de compétences à développer, d'autres types de formation ont été proposées à des groupes d'enseignants, intégrées à des recherches participatives qui les engagent à une démarche d'analyse de leurs pratiques (Anadón, 2007). Diverses perspectives président à ces recherches : certaines adoptent une logique de transformation (Boutinet, 2007), d'innovation (Gather Thurler, 2004) ou de mise à jour du savoir-faire enseignant. C'est dans cette dernière logique que s'inscrit le dispositif de recherche collaborative (RC) développé par Desgagné (1998, 2007), soit un dispositif de recherche/formation qui vise des retombées pour les deux communautés. La RC repose sur

l'hypothèse selon laquelle l'activité professionnelle est source d'apprentissage, et son analyse permet de dégager le savoir-faire qui y est sous-jacent (Desgagné, 1998; Morrissette & Desgagné, 2009; Vinatier, 2011). L'idée est donc de formaliser les savoirs de terrain, étroitement liés au contexte de travail, pour nourrir la recherche et pour servir le développement professionnel des participants. La RC induit donc un rapport au savoir et à la production de savoir très différent par rapport aux formations plus traditionnelles (Morrissette, 2013).

Dans le cadre de contributions précédentes liées à deux recherches collaboratives (CRSH, 2005-2008; FQRSC, 2010-2013), j'ai documenté des savoirs enseignants en matière d'évaluation formative des apprentissages (Morrissette, 2010), soit des « dispositifs opératifs » (Pastré, 2006) qui s'intègrent à l'agir professionnel à partir de la (in)validation de l'expérience; j'ai également examiné le dispositif de « co-analyse » de leur activité (Vinatier, 2010), dispositif visant la mise à jour de ces savoirs (Morrissette, 2012). Dans la présente contribution, je m'attarde plutôt à la relation concepteur / usagers (chercheure-formatrice / enseignantes), pour éclairer la dynamique des rôles générées dans le cadre d'une formation qui se réalise « par le bas », à partir de l'activité professionnelle telle qu'elle se réalise sur le terrain. Plus précisément, c'est sous l'angle de la négociation de leurs positions¹ lors des trois étapes de la RC identifiées par Desgagné (1998) que je révélerai cette dynamique qui a contribué à modifier le dispositif et a débouché sur une production négociée de savoirs: à l'étape de « cosituation », la négociation s'est produite autour d'enjeux de hiérarchisation de savoirs; à l'étape de « coopération », elle s'est déplacée autour d'enjeux de délimitation territoriale de la pratique; à l'étape de « coproduction », la négociation s'est focalisée autour d'enjeux de représentation de la pratique.

1. L'approche collaborative en recherche / formation : quelques repères

Depuis quelques décennies en Amérique, les dispositifs de recherche visant à intégrer les points de vue des acteurs sociaux pour éclairer les problématiques complexes qui les concernent se multiplient; la tendance est à privilégier une démocratie délibérative, ayant pour finalité l'émancipation individuelle et collective, afin de faire face aux problèmes contemporains. Particulièrement, dans les facultés universitaires qui ont une vocation de formation professionnelle, le souci que le développement de la recherche se fasse en lien

¹ Comme le soulignent Davies et Harré (1990), le terme de « position » est préférable à celui de « rôle » pour étudier un phénomène dynamique tel les interactions entre personnes.

étroit avec les milieux de pratique est accru, notamment en réaction à une critique dénonçant le statut d'exécutants, souvent réservé aux enseignants, d'un savoir produit par la recherche (Lieberman, 1986). Parmi les dispositifs de recherche retenant l'attention, la recherche collaborative (RC) se démarque. Différentes conceptions en sont véhiculées, traduisant des partenariats de diverses intensités. Le dispositif développé initialement par Desgagné (1998) renvoie à une démarche de coconstruction qui suppose que des professionnels s'engagent, avec le chercheur, à explorer un aspect de leur pratique et que l'objet même de la recherche porte sur leur compréhension en contexte de cet aspect. Ce dispositif vise une médiation entre le monde de la recherche et celui de la pratique professionnelle, en vue d'étudier le savoir-faire qui la sous-tend. Le dispositif de Desgagné s'ancre ainsi à la problématique de la reconnaissance du savoir de la pratique et du lien entre les savoirs dits théoriques et les savoirs dits d'action (Barbier, 1998). Il s'appuie sur une conception du professionnel qui s'inspire du pragmatisme de Dewey, de l'épistémologie de la pratique de Schön (1983) et de l'acteur social compétent de Giddens (1987). L'hypothèse théorique sous-jacente est que le professionnel « sait faire », c'est-à-dire qu'il agit suivant la compréhension qu'il a des circonstances de son action, compréhension qui témoigne de l'appropriation et de la coordination qu'il fait de ses expériences de cognition. En ce sens, sa compétence est étroitement liée à sa capacité réflexive, c'est-à-dire à son aptitude à se prendre comme objet d'analyse pour la conduite de ses tâches quotidiennes.

C'est cette capacité réflexive qui est sollicitée dans ce type de RC qui propose à des professionnels des activités autour d'un objet de préoccupation mutuelle prenant la forme d'entretiens – individuels mais préférablement collectifs – conçus comme cadre de partage et de questionnement autour de pratiques rapportées dont la narration est soutenue méthodologiquement (des récits de pratique chez Larouche, 2000, des vidéos de l'activité professionnelle commentés chez Morrissette, 2010, etc.). Une perspective non normative préside à ces entretiens. De fait, il ne s'agit pas de voir ce qu'il faudrait changer; c'est plutôt la compréhension en contexte de la pratique professionnelle qui mobilise les partenaires, laquelle s'exerce notamment par la mise en relief de ses tensions et enjeux.

Jusqu'à présent, les travaux sur l'approche collaborative ont éclairé la double contribution de la logique théorique et de la logique pratique dans le savoir professionnel à coconstruire (Descamps-Bednarz et al., 2001 ; Kahn, Hersant et Orange Ravachol, 2010), ont examiné le rôle régulateur du contrat collaboratif dans la démarche (Descamps-Bednarz et al., 2012). L'une des contributions de mes propres travaux a été de distinguer trois zones de savoirs en RC (Morrissette, 2011) : une « zone partagée » qui met en relief des savoir-faire communs, une « zone admise » qui pointe les savoir-faire innovants par rapport aux pratiques

conventionnelles et une « zone contestée » qui met au jour les « savoir s'accommoder », soit des pratiques hors des normes d'une culture professionnelle, révélatrices des tensions qui la traverse.

Au plan des prospectives en RC, il reste encore plusieurs défis à relever, notamment méthodologiques. De fait, comme le soutient Schön (1983), le savoir de terrain est « caché » dans l'activité professionnelle, dans ses routines d'action et leur adaptation en contexte; les praticiens posent souvent des gestes sans vraiment avoir à y réfléchir, et sont généralement incapables de décrire leur action en termes de savoir-faire. Ainsi, l'un des défis en RC est de concevoir un dispositif d'explicitation de la pratique pour rendre discursifs ce savoir-faire. Également, si j'ai commencé à examiner la complémentarité des rôles en RC (Morrissette & Desgagné, 2009), celle-ci demeure une sorte de boîte noire. L'horizon de la RC étant la production de savoirs professionnels qui serait le produit combiné et inédit de deux logiques de penser et d'agir, celle de la communauté professionnelle et celle de la communauté scientifique, il doit y avoir une reconnaissance mutuelle d'expertise : le chercheur est celui qui conçoit les activités réflexives servant de levier à la co-analyse des pratiques et les professionnels apportent leur compréhension de leur travail en contexte. C'est dans l'optique d'ouvrir cette boîte noire que je propose ici une analyse interactionniste de la relation concepteur / usagers, sous l'angle de la négociation de leurs positions lors des trois étapes de la RC identifiées par Desgagné (1998).

2. Le contexte de la recherche

Entre 2010-2013, j'ai conduit une RC au Québec, dans la grande région de Montréal, financée par le FQRSC ; elle a porté sur les manières de faire l'évaluation formative des apprentissages de 10 enseignantes du primaire, qui peuvent être conçus tels des « dispositifs opératifs » (Pastré, 2006) qui s'intègrent à l'agir professionnel à partir de la (in)validation de l'expérience. Le dispositif qui leur a été proposé était composé de trois types d'activités réflexives, réalisés en alternance.

(1) Elles ont examiné trois bandes vidéo (3 h) produites dans le cours quotidien de leur classe afin d'identifier ce qui constituait, de leur point de vue, des épisodes d'évaluation formative (ÉF). La proposition étant ouverte, c'est-à-dire sans cadre théorique qui aurait déterminé à l'avance ce qu'est une pratique d'ÉF, elles ont ainsi ciblé des pratiques instrumentées telles que des mini-tests susceptibles de servir la régulation des apprentissages, de même que des pratiques non instrumentées reposant plutôt sur les interactions en classe, ce que nous avons appelé des stratégies interactives d'ÉF (Morrissette & Compaoré, 2014). Ce mandat qui leur a été confié les a conduites à « scénariser leur faire », c'est-à-dire qu'elles ont pris des indices

sur leur propre pratique, en dégagent les éléments structurants, en vue de formaliser leurs façons de mettre en œuvre une ÉF.

(2) Lors de trois entretiens individuels, elles ont explicité les épisodes ciblés, soutenues par des techniques issues de l'entretien d'explicitation, livrant leurs manières de faire et la rationalisation sous-jacente. L'observation commentée des gestes posés s'inscrit dans la perspective d'une « réflexion partagée » (Tochon, 1996), soit un protocole de rétroaction vidéo semi-structuré qui favorise l'élucidation des savoirs pratiques des praticiens par une collaboration entre praticiens et chercheurs. Ce contexte de sollicitation les conduit à « généraliser un faire », c'est-à-dire à préciser, au-delà des particularités contextuelles ciblées, leurs manières de faire habituelles, et ce, par des processus de mise en relation, de recoupement, de distinction favorisés par les possibilités de l'enregistrement vidéo (arrêt sur image, retour en arrière, etc.).

(3) Lors de cinq entretiens de groupe, les enseignantes ont rapporté les épisodes ciblés et commenté ceux narrés par leurs pairs. En fait, ces espaces d'intersubjectivité leur permettaient de négocier les significations de leurs manières de faire l'ÉF. La façon de conduire ces entretiens était relativement souple, l'idée étant de suivre l'engagement conversationnel pour mieux comprendre ce qui préoccupe les enseignantes en relation avec leur pratique. Dans ce nouveau contexte, elles se sont notamment attachées à « (in)valider un faire », en commentant, questionnant, voire débattant les épisodes identifiés comme une pratique d'ÉF par leurs pairs.

3. La négociation des positions en RC

Mais quant est-il de ces interactions, au cœur de la relation qui s'est établie entre les partenaires devant une offre de complémentarité des rôles ? Comment se sont négociées leurs positions en cours de démarche ? Pour restituer de façon dynamique la négociation des positions entre la chercheuse-formatrice et les enseignantes, il convient de la situer selon l'évolution de la relation à l'intérieur de la démarche de coconstruction. Pour ce faire, je recours aux trois étapes de la RC (Desgagné, 1998).

3.1 Étape de cosituation : des enjeux de hiérarchisation de savoirs

Desgagné conçoit que la RC implique d'abord une étape de « cosituation » qui renvoie aux pourparlers autour du partenariat à établir. Il s'agit en fait de s'entendre sur les conditions du contrat collaboratif, sur le mode de faire et de dire dans le projet commun, ce qui permet de spécifier les rôles de chacun et les attentes réciproques, afin que s'harmonisent les préoccupations des deux communautés. Si les pourparlers autour du partenariat se produisent

tout au long de la démarche, ils sont beaucoup plus marqués lors des premiers entretiens, individuels comme collectifs. Ce qui caractérise cette étape de cosituation dans le cadre de la RC conduite, c'est que la négociation des positions de la chercheure-formatrice et des enseignantes se réalise autour d'enjeux de hiérarchisation de savoirs. De fait, les enseignantes adoptent d'emblée une posture d'exécutantes, d'infériorité; le rapport de place est dissymétrique, contrairement à ce qui est souhaité en RC.

Le rapport dissymétrique s'observe lors des entretiens individuels alors que les enseignantes place la chercheure-formatrice et d'autres auteurs dans une position d'experts pouvant édicter la norme, par exemple: « *j'ai déjà suivie une formation avec monsieur X [un auteur connu dans le champ de l'évaluation] ; en fonction de ce qu'on avait vu, ça, ça serait une bonne façon de faire l'évaluation formative* » (EI1P1). Il s'apprécie également dans le fait qu'elles demandent toutes une rétroaction sur leur pratique : « *j'ai retenus quelques épisodes, mais je me demande s'ils sont pertinents ; vous me direz ce que vous en pensez* » (EI1P2). Une enseignante établit même une analogie avec le médecin : « *nous, on veut des réponses ! un médecin de te dirait pas 'qu'est-ce qui te fait penser que tu as le cancer?' ; il te dirait directement ce qu'il en est à partir de son diagnostic* » (EI1P1).

Le rapport dissymétrique se voit sur la bande vidéo du premier entretien collectif : elles prennent des notes, comme dans le cadre de formations traditionnelles. Également :

- 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 un 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)

Cet échange donne à voir le rapport de places initial, et ce, à l'aide de différents indices. D'une part, en disant d'emblée que son exemple est « trop » simple, l'enseignante ne semble pas certaine que sa pratique est digne d'intérêt pour ses collègues et pour la chercheure-formatrice. Également, elle demande si sa façon d'évaluer de manière informelle en circulant entre les élèves pour vérifier leur capacité à détecter le groupe du nom dans une phrase est valide. Ce faisant, elle ne s'attribue pas un savoir ; elle l'accorde aux autres. Enfin, malgré le fait que la chercheure les renvoie à leur propre savoir, en leur demandant leur conception du contrôle, l'une des enseignantes place sa communauté dans une position d'infériorité par rapport à la communauté scientifique, attribuant aux savoirs académiques un statut de norme.

3.2 Étape de coopération : des enjeux de délimitation territoriale de la pratique

Vient ensuite l'étape de « coopération » qui correspond peu ou prou à ce qu'on appelle l'étape de la collecte des données en recherche et donc aux activités de perfectionnement pour les professionnels. C'est à cette étape que doit s'incarner la complémentarité des expertises souhaitées : le chercheur balise les entretiens, repère ce qui doit être explicité, soulève quelques questions, anime les débats ; les enseignantes explicitent leurs manières de faire et, en groupe, exercent une réflexivité critique à la faveur de l'intersubjectivité. Ce qui caractérise l'étape de coopération dans le cadre de la RC conduite, ce sont des enjeux territoriaux si l'on peut dire. De fait, devant l'objectif de documenter leurs manières de faire l'ÉF, les enseignantes se sont livrées à un processus de délimitation conduisant à mettre de l'avant et consolider les pratiques usuelles, à reconnaître celles qui s'inscrivaient dans la visée de cette fonction de l'évaluation même si elles n'étaient pas partagées et à mettre en question, voire à écarter celles qui semblaient contradictoires avec cette visée ou qui s'opposaient aux normes et valorisations de leur culture professionnelle.

Individuellement, cette délimitation territoriale est incitée par la consigne qui consiste à isoler des épisodes d'ÉF sur les bandes vidéo. Ce faisant, elles scénarisent leur pratique en expliquant pourquoi tel et tel épisodes constituent pour elles une ÉF, mettant de l'avant par exemple qu'« *une évaluation, ce n'est pas juste papier-crayon* » (EI2P5), et donc affirmant la validité d'une conception non instrumentée. Dans la même veine, une enseignante présente de courts extraits qui ne peuvent prétendre, selon elle, à constituer une ÉF: « *là, je leur ai fait faire un petit test pour mettre dans leur portfolio, afin de montrer à leurs parents où ils en sont ; ce n'était pas formatif car je n'ai pas fait de retour collectif et ils n'ont pas eu à le corriger* » (EI3P4).

Collectivement, les enjeux de délimitation territoriale s'expriment dans les arguments avancés pour valider ou invalider les pratiques explicitées. L'une des enseignantes (P1), ayant mis de l'avant sa pratique instrumentée d'ÉF, se voit confrontée à la vision divergente de ses collègues, le principal argument avancé étant que la rétroaction qui suit ce genre de modalité a lieu non pas immédiatement, dans le feu de l'action, mais en différé :

- E4 quand on en arrive à l'évaluation écrite [instrumentée], c'est difficile par après de donner une rétroaction à l'enfant, de le faire revenir sur ses erreurs; c'est sûr qu'on le fait, mais moi je prétends que ce n'est pas là le meilleur traitement de sa compréhension
- E1 parce que souvent tu penses que ça va bien
- E4 moi, il n'y a rien que j'aime plus que, comme ce matin en mathématiques, on a fait un petit bout ensemble, puis je leur disais ce qu'il y avait à faire; on faisait un autre petit bout; là ils en ont fait seuls, et ils venaient me voir, m'apporter leur feuille un par un; c'était rapide, je pouvais rapidement voir qui a compris et qui n'a pas compris; je pouvais rectifier tout de suite le tir en disant: « regarde, va voir tel élément de la tâche; regarde, tes parties ne sont pas égales »; tu sais, de petites remarques

comme ça; ça, je trouve ça plus valable que si, lundi, je leur donne une évaluation, puis je la ramène chez moi, je la corrige et je vais faire un retour sur l'évaluation par après; à mon sens, c'est moins valable parce que là l'enfant, il sait qu'il ne l'a pas eu, c'est comme un échec, s'il y a échec [...] ce n'est plus très formatif (EC3)

3.3 Étape de coproduction : des enjeux de représentation de la pratique

Enfin vient l'étape de « coproduction » chez Desgagné (1998) qui correspond à l'analyse et à la mise en forme des résultats, de sorte qu'ils soient d'intérêt autant pour les professionnels que pour les chercheurs. Dans le cadre de la RC conduite, elle s'incarne dans la transmission, à partir du 3^e entretien collectif, d'un schéma intégrateur des différentes contributions, émergeant à la faveur d'une analyse continue des verbatim des entretiens, à des fins de validation des interprétations. Après l'entretien 3, 4 et 5, ce schéma a été modifié en fonction des nouvelles nuances et de remises en contexte des enseignantes, vers une version définitive. C'est donc vers ces derniers entretiens que la relation entre la chercheure-formatrice et les enseignantes a été marquée par une négociation des positions autour d'enjeux de représentation de la pratique. De fait, plus la démarche de coconstruction tirait à sa fin, plus les enseignantes se sont montrées préoccupées par le résultat tangible de leurs efforts d'explicitation et de questionnement sur l'ÉF, soit par l'image qui se dégageait du schéma et qui allait devenir bientôt publique.

Les différentes versions du schéma étaient produites par un processus de catégorisation inductif pour dégager leurs manières de faire en contexte ; des catégories telles que contraintes / ressources pour la mise en œuvre de l'ÉF, rôles dévolus à l'ÉF, outils d'ÉF, ont été formalisées. Lorsque, du point de vue interprétatif, certains éléments étaient incertains, un point d'interrogation était apposé à côté sur le schéma pour y revenir avec les enseignantes. Or, en situation d'entretien collectif, elles se sont affairées à faire disparaître ces points d'interrogation, et ce, même s'il fallait pour cela aplanir les points de vue divergents qui avaient animé les débats d'idées et permis d'entrer dans la complexité de la mise en œuvre de l'ÉF. Les enjeux de représentations leur semblaient commander une vision commune et cohérente des pratiques d'ÉF, sachant que des publications seraient issues de leur travail de coconstruction.

Ce jeu convergent de leur position est à comprendre avec le statut accordé à chercheure-formatrice qui représente une autorité en matière d'ÉF – une auteure jouissant d'une certaine reconnaissance –, qui représente la norme. La négociation des positions se fait donc dans le sens de produire des lignes directrices pour la communauté professionnelle comme scientifique, exemptes de certaines nuances dans le schéma, mais tout de même bien ancrées au contexte de mise en œuvre de l'ÉF en classe.

4. Discussion conclusive

Le jeu des positions dans la relation entre chercheure-formatrice et enseignantes fait état d'une démarche de coconstruction dynamique, d'influences, et rappelle, comme l'a bien montré l'œuvre de Foucault, que dès qu'il est question de savoirs, il est aussi question de pouvoir, de capital symbolique qui se négocie dans un contexte d'interaction donné. Le mouvement amorcé dans le cadre de l'étape de cosituation en est une bonne illustration : une relation qui implique la mobilisation et l'affirmation de son savoir, dans le cadre d'un dispositif auquel participe des acteurs ayant des statuts professionnels différents, est tissée d'enjeux relatifs à une hiérarchisation de savoir où les questions de crédibilité, d'autorité et de légitimité jouent. Mais cette relation évolue car, comme le rappelle Hopwood (2007), les positions ne sont jamais fixées une fois pour toutes; elles varient en fonction des contextes, des moments et des personnes qui interagissent ensemble. Cette relation a notamment bougé lorsque les enseignantes ont compris mieux les règles du jeu; elles entrent alors dans le contrat collaboratif, à l'étape de coopération, en affirmant leur savoir d'expérience. De fait, elles mettent alors de l'avant ce qu'elles conçoivent comme étant des pratiques d'ÉF, en discutant celles proposées par leurs pairs, dans le contexte où la chercheure-formatrice les renvoie à leurs propres savoirs en ne proposant pas une norme théorique pour faciliter leur travail de délimitation de son territoire symbolique. C'est au cours de cette étape que les demandes répétées des enseignantes, qui sollicitent la chercheure-formatrice pour obtenir une rétroaction sur leurs pratiques, vont amener celle-ci à réagir en modifiant le dispositif pour tenir compte de leur demande légitime : elle propose alors un schéma intégrateur de leurs contributions qui sert à valider ses interprétations, mais qui représente pour les enseignantes une sorte de rétroaction. En outre, le schéma a modifié sensiblement la démarche de coconstruction en canalisant les interactions, en permettant des retours sur des propos antérieurs pour apporter des nuances. C'est aussi ce schéma qui, à l'étape de coproduction, constitue le véhicule d'une production négociée de savoirs, au croisement d'une analyse inductive continue – un outil de la communauté scientifique qui comporte ses zones d'ombre, ses incertitudes – et la volonté de dégager un cadre de référence normalisé issu de la pratique – un outil pour la communauté professionnelle.

Ainsi, l'analyse de la relation chercheure-formatrice / enseignantes, sous l'angle dynamique de la négociation de leurs positions constitue un exemple de conception qui se poursuit dans l'usage ; elle montre bien que les interactions affectent le processus de conception-production et, éventuellement, utilisation (Béguin, 2004 ; Rabardel, 2005). Elle expose comment des acteurs diversement situés les uns par rapport aux autres, appartenant à des « mondes » différents, ont des savoirs spécifiques qui peuvent être croisés au profit d'un ajustement du

dispositif de rencontre et des résultats qui en sont attendus. Dans cette perspective, il s'agit bien d'apprentissages mutuels entre deux communautés.

Bibliographie

- Anadón, M. (dir.) (2007). *La recherche participative: multiples regards*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Barbier, J.-M. (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (2e édition). Paris: Presses universitaires de France.
- Béguin, P. (2004). Conception, développement et monde commun. *Bulletin de Psychologie*. <http://www.cnam.fr/ergonomie/labo/equipe/beguain/beguain2004.pdf>
- Boutinet, J.P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris: PUF.
- Chouinard, M.-A. (2013). Les parents face à l'école. Des clients ou des citoyens. *Le Devoir*, 9 février. [En ligne] <http://www.ledevoir.com/societe/education/370500/des-clients-ou-des-citoyens>
- Davies, B. and Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the theory of social behaviour*, 20(1), 43-63.
- 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 : Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- 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 : Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- Gather Thurler, M. (2004). Accompagner l'innovation de l'intérieur: paradoxes du développement de l'organisation scolaire. In G. Pelletier (dir.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation* (pp. 69-99). Paris: L'Harmattan.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société* (M. Audet, trad.). Paris: Presses universitaires de France.

- Hopwood, N. (2007). Researcher roles in a school-based ethnography. In G. Walford (ed.). *Studies in Educational Ethnography, 12: Methodological Developments in Ethnography* (p. 51-68). Oxford: Elsevier.
- 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. [En ligne] <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-no1.pdf>
- Larouche, H. (2000). *Le savoir d'expérience des éducatrices en garde scolaire abordé dans une perspective ethnométhodologique et reconstruit au moyen de récits de pratique*. Thèse de doctorat non publiée, Québec, Université Laval.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative reseach: Working with, not working on... *Education Leadership*, 43(5), 29-32.
- Meirieu, Ph. (2004). L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. In C. Lessard et Ph. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation* (pp. 5-21). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Morrissette, J. (2012). Faire cas de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative. *Travail et apprentissage*, 9, 200-214.
- Morrissette, J. (2011). « Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles », *Recherches qualitatives*, vol. 30, no 1, 38-59. En ligne, http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero30%281%29/RQ_30%281%29_Morrissette.pdf
- Morrissette, J. (2010). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages: analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck (CH): Les Éditions universitaires européennes.
- Morrissette, 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>
- Morrissette, 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
- Morrissette, 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/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28%282%29/morrissette%2828%292.pdf
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In E. Bourgeois & G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 109-123). Paris: PUF.

Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In R. Teulier & P. Lorino (dir.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective. L'entreprise face au défi de la connaissance* (pp. 251-265). Paris : Éditions La Découverte.

Schön, D.A. (1983/1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand & D. Gagnon, trad.). Montréal: Logiques.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière.

Tochon, F. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.

Vinatier, I. (2011). Comment penser la possibilité d'«apprendre des situations» pour des enseignants en formation: une co-élaboration entre chercheur et praticiens? *Education Sciences & Society*, 2(1), 97-114. [En ligne] http://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/137/66

Vinatier I. (2010). L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants : une voie d'émergence et d'expression du « sujet capable ». In S. Kahn, M. Hersant et D. Orange Ravachol (Eds.), *Recherches en éducation*, 1, 111-129. [En ligne] <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-no1.pdf>

Votre communication est à envoyer en double <.doc> ET <.pdf> en fichier attaché à l'adresse de courriel: colloque@didactiqueprofessionnelle.org