

« Faire cas » de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative

Joëlle Morrissette Université de Montréal (Québec, Canada)

Résumé : *L'approche collaborative de recherche en éducation vise à intégrer le point de vue des acteurs concernés à la démarche de construction de savoirs sur leur pratique dans le cadre d'une démarche formelle d'investigation qui sert également le développement professionnel (Desgagné, 2001; Morrissette & Desgagné, 2009). Elle vise la coconstruction d'un savoir qui soit le produit combiné et inédit des logiques, intérêts et enjeux des uns et des autres. Endossant cette approche, j'ai documenté les « manières de faire » l'évaluation formative des apprentissages d'un groupe d'enseignantes du primaire (Morrissette, 2010a). Mon projet consiste ici à donner à voir la trajectoire de formalisation du savoir coconstruit au travers d'une démarche comportant trois types d'activité d'explicitation et de négociation proposés à ces praticiennes. En illustrant comment un cas d'évaluation formative se trouve transformé par la réflexivité critique favorisé par cette démarche, j'en viendrai à réexaminer et à recadrer la question de l'efficacité dans ce type de recherche en recourant à une perspective interactionniste ainsi qu'au critère de « double vraisemblance » emprunté à Dubet (1994).*

Mots-clés : recherche collaborative, cas d'évaluation formative, perspective interactionniste, trajectoire de formalisation du savoir, réflexivité critique, double vraisemblance

Introduction

Depuis quelques décennies, deux courants de pensée en éducation dominent le monde de la recherche comme celui de la pratique professionnelle, promus notamment par un contexte de reddition de comptes influencé par les modèles des sciences économiques (*New Public Management*, aux États-Unis) : d'une part, le paradigme de l'efficacité (*school effectiveness*), soit un système de croyances qui valorise la productivité et a pour effet de réduire la réalité éducative complexe à un ensemble d'éléments tenus pour mesurables ; d'autre part, l'amélioration des institutions scolaires (*school improvement*), un courant théorique qui cible notamment les conditions managériales des écoles en vue d'améliorer la qualité des établissements scolaires (Normand, 2006). Selon ces courants, les acteurs du système

éducatif qui bénéficient d'autonomie sont redevables de leurs actions et les écoles doivent être régulées par leurs résultats. Dans ce contexte, les grandes enquêtes de comparaisons internationales telles que PISA, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (OCDE), ont énormément d'influence sur les politiques éducatives des pays qui y participent : nous sommes « gouvernés par les nombres », selon l'expression de Desrosières (2008). Les chercheurs qui reprennent à leur compte les résultats de ces enquêtes optent ainsi généralement pour des approches quasi-expérimentales (Dupriez & Dumay, 2009), et appuient leurs travaux sur des référents théoriques extérieurs qui établissent *a priori* ce qui doit être conçu comme une bonne pratique (Adams & Wu, 2000).

L'adoption d'une telle perspective pour aborder la pratique professionnelle rend difficile la rencontre entre les savoirs de recherche et les savoirs de terrain. De fait, en adoptant un rapport prescriptif et normatif à la pratique des enseignants, ainsi qu'un modèle de recherche qui a pour effet de décontextualiser l'objet d'étude, les savoirs de recherche sont le plus souvent peu significatifs pour les acteurs de terrain (Campenhoudt, Frassen, & Cantelli, 2009). Dans le domaine de l'éducation, c'est la tradition utilitariste qui ajoute à cette difficulté, comme le rapportent plusieurs chercheurs (par exemple, Couture, Bednarz & Barry, 2007; Goodson & Hargreaves, 2003) : les praticiens sont souvent confinés dans un rôle de fournisseurs d'informations que les chercheurs analysent.

Certains chercheurs ont adopté des modèles de recherche dite collaborative qui ont pour finalité une interfécondation entre le milieu universitaire et le milieu de la pratique professionnelle (par exemple, Bourassa, Leclerc & Fournier, 2010; Desgagné, 2001). Ces modèles intègrent le point de vue des enseignant(e)s à la production de savoirs sur leurs pratiques dans le cadre d'une recherche formelle qui sert également le développement professionnel. Dans cette optique, le matériau d'analyse s'élabore à travers un dispositif ne reposant pas sur la transmission d'un savoir pré-fabriqués comme dans les formations plus traditionnelles, mais plutôt sur des activités réflexives où s'élabore un objet de préoccupations mutuelles coconstruit par le biais de l'explicitation de l'expérience pratique. À l'heure où les courants évoqués précédemment imprègnent la pensée en éducation, la légitimité des approches collaboratives est interrogée. De quelle efficacité est-il question dans ce type d'approches?

Dans le cadre d'une recherche collaborative ayant documenté le savoir-faire en matière d'évaluation formative¹ d'un groupe de cinq enseignantes volontaires (Morrissette, 2010a), œuvrant de la 4^e à la 6^e année du primaire

¹ Il s'agit de la fonction de l'évaluation visant le soutien aux apprentissages plutôt que leur sanction et qui renvoie à une évaluation pratiquée au cours même des activités quotidiennes en classe (Morrissette, 2010b).

(Québec, Canada), c'est une perspective interactionniste qui éclaire cette question de l'efficacité. De fait, elle a servi d'appui théorique et méthodologique pour élaborer des activités réflexives ayant permis à ces praticiennes de « faire cas » de leur pratique d'évaluation formative, soit l'analyse de bandes vidéo produites dans les classes ainsi que des entretiens individuels et de groupe visant l'approfondissement de cette analyse. En illustrant comment l'un de ces cas s'est transformé, au travers des processus d'explicitation et de négociation favorisés par ces activités, je réexaminerai et recadrerai la question de l'efficacité dans ce type de recherche en suggérant de l'envisager au travers de la rationalité pratique attachée aux cas (re)construits et de sa négociation par un groupe de pairs, d'une part. Également, en raison de la visée de coconstruction d'un savoir professionnel au carrefour des logiques du milieu universitaire et du milieu de la pratique professionnelle, je proposerai de substituer à cette idée d'efficacité celle, plus féconde et cohérente, de « double vraisemblance » (Dubet, 1994), d'autre part.

1 Une perspective interactionniste : compétence d'acteur, flexibilité de chercheur

En recherche, on retrouve un ensemble hétérogène de perspectives interactionnistes, comme l'ont mis en relief divers auteurs (Becker & McCall, 1990; de Queiroz & Ziolkowski, 1997; Morrissette, Guignon & Demazière, 2011). Celle sur laquelle s'appuie cette recherche collaborative emprunte à la théorie de la structuration de Giddens (1987) qui sous-tend un modèle d'acteurs compétents, ainsi qu'aux travaux de Becker (2004), Thomas (1923) et Woods (1992), attachés à la « tradition de Chicago », qui privilégient le point de vue des acteurs liés aux problématiques investiguées.

La théorie interactionniste de Giddens (1987) adopte une conception récursive de la vie sociale selon laquelle les pratiques (re)produites par les acteurs sociaux représentent des dimensions structurantes tissées de règles et de ressources qu'ils mobilisent dans le cadre d'activités régulières. Dans cette optique, les routines constitueraient des dimensions structurantes privilégiées, soit la base de l'activité sociale de tous les jours. Pour l'auteur, les savoirs tacites des acteurs sociaux résideraient justement dans leur capacité à composer avec ces dimensions structurantes, et donc à transformer les règles et les normes qui contraignent l'agir en des ressources pour baliser l'action, et ce, en se coordonnant les uns avec les autres dans le cadre d'un réseau de pratiques réciproques. En cela, cette théorie met de l'avant un modèle d'« acteur social compétent » qui, comme le soutient van Haecht (1998), se situe entre les modèles fonctionnalistes qui ne

s'intéressent pas à la question de l'intentionnalité des acteurs, et les modèles rationalistes qui ignorent les aspects non maîtrisés et non intentionnels qui interviennent inévitablement dans l'expérience des acteurs. De fait, chez Giddens, la compétence de l'acteur ne renvoie pas au sens commun qui lui confère une connotation d'efficacité ou d'expertise. Elle signifie plutôt qu'il jouirait d'une certaine marge de manœuvre, disposerait de ressources pour agir, réfléchirait sur cet agir et serait capable d'en parler lorsque sollicité à cet effet. Entendue ainsi, elle réfère non pas à une qualité, mais à une condition d'action: l'acteur agirait suivant la compréhension qu'il a des circonstances de son action, et de l'ajustement de cette définition de la situation à celles des autres acteurs avec lesquels il est engagé dans une interaction. C'est en ce sens que Giddens conçoit la compétence de l'acteur comme étroitement liée à sa capacité réflexive, telle une aptitude à se prendre comme objet d'analyse, constamment engagée dans le contrôle des conduites quotidiennes.

Toujours selon l'auteur, la réflexivité de l'acteur n'opèrerait qu'en partie au niveau discursif. En effet, Giddens (1967) « distingue la « conscience discursive » et la « conscience pratique »: la « conscience discursive » renvoie à tout ce que l'acteur peut exprimer de façon verbale concernant le contexte et les motifs de son action ou de celles d'autres acteurs; elle serait tributaire des schèmes interprétatifs ambiants, soit des modes de représentation et de classification que l'acteur puise dans ses références socioculturelles, vues comme des conditions d'action. Quant à la « conscience pratique », elle renvoie plutôt à tout ce qu'il connaîtrait de façon tacite, tout ce qu'il saurait faire dans la vie sociale sans pouvoir l'exprimer directement de façon discursive, telles les routines qui constituent le socle de la vie sociale selon Giddens. Ainsi, coordonné aux autres, l'acteur (re)produirait les pratiques sociales, prenant en compte les règles qui les sous-tendent, mais sans nécessairement pouvoir dire comment il le fait². Néanmoins, l'auteur conçoit que, dans certains contextes de sollicitation, ce qui est tacite peut être rendu discursif en partie, et donc que l'acteur peut rendre compte de ses raisons d'agir ou rationalisations de l'expérience. Il s'agirait d'un apprentissage, c'est-à-dire que l'acteur peut apprendre à rendre discursif ce qu'il sait. Giddens (1987) souligne bien cependant que la compétence de l'acteur comporte des limites, notamment celle de son incapacité à maîtriser les conditions de l'action et les conséquences non intentionnelles qu'elle entraîne. En effet, selon l'auteur, l'intentionnel, soit l'intention de tel acteur accomplissant tel acte, peut être pris dans des séquences d'actions

² L'idée de « conscience pratique » rejoint bien la proposition de Darré (1999) selon laquelle « la pensée de la pratique s'accommode d'ordinaire de l'absence d'explicitation de la vision des choses qu'elle implique et qu'elle met en œuvre » (p. 91).

complexes qui tendent à lui échapper et qui portent l'action plus loin que lui. Bref, ce qui se dégage de la théorie de Giddens, c'est donc la marge de manœuvre dont jouissent les acteurs sociaux ainsi que les ressources dont ils disposent pour agir. Dans cette optique, leur compétence ne réfère pas à un agir efficace aux vues d'une norme, mais bien à « un savoir se livrer à » leurs pratiques quotidiennes; il s'agit d'une conception pragmatique de la compétence.

La théorie de Giddens partage un air de famille avec les travaux de Becker (2004), Thomas (1923) et Woods (1992) qui privilégient un point de vue « de l'intérieur » pour comprendre différentes problématiques, s'intéressant aux significations que les acteurs engagent dans leurs interactions. De fait, leurs travaux reposent sur l'hypothèse selon laquelle les acteurs agissent en fonction de leur « définition de la situation » (Thomas, 1923), c'est-à-dire de leur manière de cadrer la situation dans laquelle ils se trouvent, des obstacles qu'ils croient devoir affronter, des choix qu'ils pensent avoir, etc. En ce sens, ils n'agissent pas en fonction de conditions dites objectives d'un environnement, mais bien des éléments qu'ils considèrent pertinents en un lieu et un moment donnés, dégagés au travers de leurs interactions.

Ainsi, ces éclairages interactionnistes conduisent à reconnaître que les enseignants sont compétents, c'est-à-dire qu'ils savent se livrer à leurs activités quotidiennes et qu'ils ont une réflexivité leur permettant d'interpréter leur agir. Ces hypothèses théoriques façonnent les choix méthodologiques dans le cadre de la recherche collaborative présentée ici, en particulier l'élaboration d'activités réflexives misant sur des entretiens d'explicitation relativement libres, qui suivent le sens que les enseignantes accordent à leur expérience plutôt que le projet d'un canevas tissé de questions prédéterminées, standardisées. C'est donc une attitude de flexibilité de même qu'un accompagnement compréhensif (Lofland, dans Mishler, 1986)³ qui président aux entretiens, requérant un ajustement de la chercheuse en permanence selon les avancées de l'enseignante ou du groupe d'enseignantes, créant une ouverture à des aspects non anticipés, et ce, afin d'éviter d'imposer un sens à l'objet à coconstruire (Morrissette, 2011a). Cette souplesse dans l'interaction renvoie à ce que Woods (1992) appelle le « respect du monde empirique » qui conduit à se centrer sur l'univers de significations auquel les acteurs se réfèrent et par conséquent sur les logiques qui sous-tendent leurs actions. En somme, la démarche de coconstruction de savoirs s'appuie sur ce qui est jugé significatif pour les enseignantes qui, faut-il le rappeler, seraient susceptibles d'y trouver une occasion de développement professionnel.

³ « Non-argumentative, supportive, and sympathetically understanding attitude » (p. 89).

Enfin, ces éclairages interactionnistes sont au fondement de l'importance accordée, au cœur des activités réflexives, à des temps d'échange – des entretiens de groupe – permettant aux enseignantes de négocier les significations de leurs « manières de faire » (de Certeau, 1990) l'évaluation formative, de soumettre à la médiation de pairs partageant la même pratique le sens construit autour de l'expérience.

2. Les activités réflexives qui donnent un statut de « cas » à une pratique

Pour favoriser la coconstruction d'un savoir sur l'évaluation formative, une démarche composée de trois types d'activités réflexives s'inspirant de la « méthode des cas » (Shulman, 1992) a été déployée. Si cette démarche se distancie de cette méthode car ne prenant pas nécessairement appui sur des cas-problèmes qui doivent être résolus par le groupe, elle s'en réclame car elle conduit les enseignantes à analyser individuellement et collectivement de « réelles histoires », soit des épisodes d'évaluation formative tirés de leur pratique dont elles identifient les enjeux, comme le souligne Desgagné (2005), citant Kleinfeld et Shulman:

« se pencher sur un cas [...], c'est s'initier graduellement à assumer une position de praticien à part entière à l'égard de situations qui portent, par leur authenticité, les véritables enjeux de la pratique... [...] analyser des cas, c'est [...] apprendre à vivre et à penser comme un enseignant (Kleinfeld, 1992; Shulman, 1992) » (p. 15).

De plus, la démarche proposée se réclame de la méthode des cas également, car aux côtés de sa visée d'investigation d'un objet, elle poursuit un but de formation auprès de personnes partageant une même pratique.

Concrètement, les cinq enseignantes ont (1) examiné trois bandes vidéo produites dans le cours quotidien de leur classe afin d'identifier ce qui constituait, de leur point de vue, des épisodes d'évaluation formative. Elles avaient ainsi pour mandat d'analyser par elles-mêmes des bandes d'une durée approximative de deux à trois heures chacune; la proposition étant ouverte, c'est-à-dire sans cadre théorique qui aurait déterminé à l'avance ce qu'est une pratique d'évaluation formative, elles ont ainsi ciblé des pratiques formelles telles que des mini-tests susceptibles de servir la régulation des apprentissages, de même que des pratiques plus informelles, ne reposant pas sur une tâche-papier mais plutôt sur les interactions en classe. Puis, lors de trois entretiens individuels, elles ont (2) présenté et explicité les épisodes ciblés, soutenues par la chercheuse, 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. Dans cette optique, les questions posées en soutien à l'explicitation des pratiques consistaient globalement à faire préciser les raisons pour lesquelles les épisodes ont été retenus et à faire décrire les manières de faire en fonction du contexte particulier dans lequel elles s'inscrivaient. Ces deux premiers types d'activité étaient réalisés en alternance avec cinq entretiens de groupe pendant lesquels les enseignantes ont (3) 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'évaluation formative ou, pourrait-on dire, d'en tracer le territoire symbolique. Ils s'inspirent des groupes de discussion chez Larochelle et Désautels (2001), les thématiques abordées étant majoritairement tributaires de celles qui retiennent l'attention des enseignantes en regard de l'objet de préoccupations mutuelles.

C'est donc au travers d'une trajectoire composée de trois types d'activités réflexives que se sont construits des « cas » d'évaluation formative et, comme on le verra, que se sont transformés ces cas dans l'optique de la formalisation d'un savoir professionnel, à la faveur des interactions avec la chercheuse et avec les pairs.

Sélectionner un épisode d'évaluation formative : un cas singulier

Lorsque les enseignantes sont invitées dans un premier temps à visionner pour elles-mêmes des bandes vidéo tirées de leur pratique quotidienne pour y repérer, le cas échéant⁴, un épisode d'évaluation formative, elles *scénarisent un « faire »*. C'est-à-dire qu'elles prennent des indices sur leur propre pratique, en dégagent les éléments structurants, en vue de formaliser leurs façons de mettre en œuvre une évaluation formative. L'analyse *a posteriori* montre que les enseignants ciblent alors les moments où elles se sont engagées dans une démarche de recherche visant à se donner une représentation des problèmes éprouvés par les élèves et à définir une stratégie sur mesure pour les aider à surmonter leurs difficultés. Ainsi, chacune configure sa pratique en désignant des cas singuliers d'évaluation formative, en relation avec des moments particuliers de la bande vidéo dont elle élabore la clé de lecture, d'abord pour elle-même. À titre illustratif, retenons un exemple simple rapporté par l'une des enseignantes (E1) alors

⁴ Bien entendu, il est parfois arrivé que les enseignantes ne puissent identifier des épisodes d'évaluation formative sur l'une des bandes vidéo qui a été produite dans leur classe. Comme elles n'avaient pas à modifier les activités prévues en vue de la production des bandes, certains contextes étaient moins propices à la mise en œuvre de l'évaluation formative. Une analyse de ces moments moins féconds, une analyse « en creux » pourrait-on dire, serait néanmoins très intéressante à conduire.

qu'elle disait avoir détecté un épisode d'évaluation formative au moment où elle a visionné sa première bande vidéo:

E1 « Là, j'ai fait une évaluation formative quand j'ai demandé aux élèves d'écrire leurs réponses sur l'ardoise. Ça m'a permis de voir tout de suite quels étaient ceux qui comprenaient la notion de fraction et ceux qui ne comprenaient pas. »

Ici, l'enseignante pointe un épisode singulier, lié à un contexte précis, où elle utilise l'ardoise⁵ au cours d'une même séquence d'enseignement / apprentissage pour vérifier si l'ensemble des élèves comprennent ses explications sur la notion de fraction. Un peu plus loin, elle donne des détails sur la façon dont elle s'y prend : elle utilise l'ardoise à la suite de ses premières explications sur la notion de fraction, et les reprend autrement, ajoutant des démonstrations, car plusieurs élèves ne semblent pas avoir bien saisi. Elle les invite ensuite à réaliser des exercices en équipes pour qu'ils s'enseignent mutuellement les fractions. C'est alors qu'elle utilise à nouveau l'ardoise pour vérifier si l'incompréhension semble persister.

En identifiant cet épisode sur la bande vidéo, l'enseignante relève les enjeux qui y sont liés: comme c'est la première fois qu'elle présente les fractions, elle s'assure que les élèves comprennent chaque étape de la leçon au fur et à mesure de l'avancement de ses explications, et ce, afin que les « apprentissages de base » soient bien acquis en vue des leçons plus complexes qui seront présentées ultérieurement. Désignant cet épisode, elle livre également le sens qu'elle attribue à l'évaluation formative: un processus de vérification continu relativement informel lui permettant de repérer les élèves qui éprouvent des difficultés lorsqu'elle enseigne une nouvelle notion, tout en constituant un moyen d'informer son enseignement, de l'ajuster au fur et à mesure de l'avancement de la leçon.

En somme, les cas singuliers repérés à partir de la bande vidéo servent l'explicitation de l'agir de l'enseignante parce qu'ils témoignent d'une configuration de la pratique qui, au travers du flux incessant des activités quotidiennes en classe, conduit à identifier des moments – parfois fugaces – où se pratique une évaluation formative.

Expliciter ses manières de faire et leur rationalité = un cas-type

Lors des entretiens individuels, les enseignantes présentent un ou des épisodes d'évaluation formative en explicitant leurs manières de faire et la rationalité qui les fonde, soit leur réflexivité pratique. Elles acquièrent graduellement la capacité à décrire de façon détaillée leurs manières de faire,

⁵ L'ardoise est faite d'un carton plastifié, de 219 mm par 272 mm, sur lequel les élèves peuvent écrire à l'aide d'un feutre dont les traces s'effacent au chiffon.

d'une rencontre à l'autre, soutenues par les techniques de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) mobilisées par la chercheuse. Ce contexte de sollicitation les conduit à *généraliser un « faire »* par des processus de mise en relation, de recouplement, de distinction. En effet, L'enregistrement vidéo, et les possibilités qu'il offre en termes d'arrêts sur image, de retours en arrière, etc., aide les praticiennes à expliciter les pratiques qui revêtent une signification pour elles, permettant par exemple d'attirer l'attention sur des éléments qu'elles considèrent importants ou d'établir une mise en relation entre les épisodes ciblés et différentes considérations qui dépassent le cours de l'action enregistré sur la bande. Les enseignantes en viennent de cette façon à analyser les conditions entourant les épisodes ciblés en termes de ressources, de contraintes et d'enjeux, et inévitablement à établir des relations avec des cas semblables, tirés de leur propre pratique, tout en prenant acte de leurs particularités contextuelles. C'est ainsi qu'au travers de cette activité réflexive, elles expliquent en quoi l'épisode sélectionné est représentatif d'une pratique habituelle. Par exemple, l'enseignante (E1) dira que l'utilisation de l'ardoise fait partie d'une routine d'évaluation formative :

E1 « L'ardoise, je l'utilise toujours lorsque je donne une leçon de groupe: elle me permet d'ajuster la suite de la leçon et de trouver mon ' îlot de résistants gaulois ' ! »

En explicitant l'épisode de l'ardoise, l'enseignante s'engage dans un processus de mise en relation qui dégage une forme de généralisation ; à partir d'un cas singulier, elle identifie l'ardoise comme une routine quasi quotidienne d'évaluation formative qui lui permet de s'assurer que presque tous les élèves comprennent bien les objets d'apprentissage présentés dans l'optique de réaliser des exercices d'application. En fait, la visée principale de la mobilisation de l'ardoise est cette recherche de l'« îlot de résistants gaulois ». Faisant une image référant à la célèbre bande dessinée *Astérix*, l'enseignante indique par là qu'après chacune des leçons, il y a toujours quelques élèves qui « résistent » à son enseignement, qui demandent une attention particulière qui se traduit le plus souvent par une « petite clinique » où elle cherche à identifier leur(s) problème(s) particulier(s) afin d'intervenir de manière différenciée auprès d'eux.

En somme, les cas-types servent également l'explicitation de l'agir de l'enseignante parce qu'ils sont révélateurs de pratiques stabilisées à l'épreuve de l'expérience, des savoirs cristallisés (Berger & Luckmann, 1986), qui donnent à voir les manières habituelles de faire l'évaluation formative.

Soumettre ses manières de faire au groupe = un cas négocié

Lors des entretiens de groupe, les enseignantes sont invitées à rapporter les épisodes qu'elles ont ciblés sur les bandes vidéo, soit les cas (re)construits en

situation d'entretien individuel, ainsi qu'à commenter ceux narrés par leurs pairs. Si elles assument rapidement la partie du contrat collaboratif qui consiste à narrer des épisodes, ce n'est que graduellement qu'elles se permettent de commenter ceux proposés par les autres. En fait, c'est à partir du troisième entretien de groupe qu'elles s'engagent pleinement dans des négociations conversationnelles les conduisant à *valider un « faire »*. En effet, en partageant des épisodes d'évaluation formative préalablement identifiés sur les bandes vidéo, mais aussi en commentant, questionnant, voire débattant de ceux rapportés par leurs pairs, elles testent leurs manières de faire, comme le suggère cet exemple:

- E1 « L'ardoise, je l'emploie pour tout ! C'est fantastique ! »
- E4 « Tu ne peux quand même pas l'utiliser pour connaître leurs démarches en résolution de problèmes mathématiques ! »
- E1 « Non, c'est vrai; c'est intéressant pour les petites notions, ce qui s'évalue en un coup d'œil: parallèle / perpendiculaire, les accords grammaticaux, etc. »

L'objection soulevée par la question d'une enseignante (E4) amène sa collègue (E1) qui utilise l'ardoise comme routine d'évaluation formative à nuancer son propos, à énumérer des notions pour lesquelles l'emploi de cette modalité est adéquat, cernant par là même ses limites. C'est ainsi que le raisonnement mathématique est identifié comme s'y prêtant peu, requérant trop d'élaboration, alors que les notions pouvant être représentées par des symboles ou qui appellent des réponses courtes (par exemple, un mot) sont considérées comme étant compatibles avec cette modalité d'évaluation formative, car pouvant être exprimées de manière concise sur l'espace limité qu'offre l'ardoise. Dans la suite de la conversation, les enseignantes en viennent à nuancer davantage leurs propos : l'ardoise constituerait une modalité d'évaluation formative approximative puisque les élèves peuvent s'« inspirer » des réponses écrites sur l'ardoise de leurs pairs. Finalement, à la faveur de l'expression de l'ensemble de ces nuances, les enseignantes vont se rallier autour de l'intérêt de la mobilisation de l'ardoise comme modalité d'évaluation formative. Ce qui se dégage de cet exemple, c'est l'intérêt de la dynamique de groupe qui provoque des conflits sociocognitifs, imposant de nombreuses négociations dans le sens où il s'y met en œuvre un arbitrage de points de vue impliquant des pratiques de sélection, de hiérarchisation des idées conviées à l'interaction, certaines étant retenues comme plus pertinentes que d'autres, etc. (Dufour, Fourez & Maingain, 2002). Cette confrontation des idées permet aux enseignantes de poser un autre regard sur leurs pratiques, les manières de faire stabilisées étant même remises en question. Par sa simplicité, cet exemple ne donne pas à voir toute la richesse

des interactions entre les enseignantes⁶. Néanmoins, il donne un aperçu de la fécondité des négociations conversationnelles, plus largement de l'efficacité de la démarche collaborative, pour examiner les pratiques des unes et des autres, au profit de l'apprentissage professionnel.

En somme, les cas négociés servent également l'explicitation de l'agir des enseignantes, car au croisement des logiques des unes et des autres se crée une distance critique au travers du filtre de leur culture socioprofessionnelle permettant de préciser les manières de faire l'évaluation formative reconnues par la communauté dont elles font partie.

Discussion conclusive

Tel que rapporté précédemment, au travers des écrits et des communications scientifiques, la question de l'efficacité de l'action des praticiens est souvent posée à l'aune d'une rationalité technique, véhiculant un sens normatif; dans cette perspective, l'action est appréciée selon un critère externe, tributaire des cadres théoriques du chercheur. Dans le cadre de cette réflexion, j'ai mis de l'avant une autre conception de l'efficacité en la recadrant dans la logique d'une rationalité pratique, soit une conception interprétative qui est régie par un critère interne à l'acteur et à la culture à laquelle il participe (Morrissette, 2011b). De fait, ce que propose l'approche collaborative telle que déployée, c'est un trajet d'explicitation et de négociation entre pairs des pratiques respectives de chacune, pour formaliser un savoir pratique qui doit passer par un processus de coconstruction. Si l'exemple de l'ardoise ne constitue pas une pratique d'évaluation formative des plus innovantes⁷, il est instructif car il donne bien à voir la trajectoire d'un cas, son évolution et sa transformation au travers des activités réflexives, et donc le produit de la coconstruction sur laquelle mise l'approche collaborative en éducation.

Suivant cette approche, et en cohérence avec la perspective interactionniste qui informe cette recherche, l'efficacité de l'agir ne s'apprécie pas de

⁶ Dans d'autres cas qui ne sont pas illustrés ici pour des raisons évidentes d'espace, la fécondité des interactions entre les enseignantes permet plutôt d'élargir les possibles quant aux manières de faire l'évaluation formative ou d'aborder les problèmes posés par sa mise en œuvre. Elle permet aussi d'interroger des normes professionnelles et même les conventions sociales qui sont rattachées à la mise en œuvre de l'évaluation formative (cf. Morrissette, 2010, 2011 sous presse).

⁷ Les lecteurs trouveront dans Morrissette (2010, 2011) toutes les autres manières de faire l'évaluation formative, tant formelles qu'informelles, qui constituent les savoirs produits par cette recherche collaborative.

l'extérieur, mais de l'intérieur, à travers le fruit du jugement en contexte posé sur les situations de pratique revisitées; comme le souligne Desgagné (2005), on ne peut entrer dans l'univers d'une pratique sans tenir compte du point de vue de celui ou celle qui en vit les événements de l'intérieur, qui la définit en l'exerçant. Elle s'apprécie également à travers le filtre d'une culture socioprofessionnelle, de ce qui est conçu comme recevable pour un groupe de pairs partageant une même pratique. La démarche réflexive offerte aux enseignantes leur a permis de poser ce regard « de l'intérieur ». D'abord, à partir de l'observation de leurs bandes vidéo, elles se sont données une perspective sur leur pratique, c'est-à-dire qu'elles l'ont scénarisée, dégagant des cas singuliers. Ensuite, sur la base de l'explicitation de ces cas lors des entretiens individuels, elles ont établi des liens entre ceux-ci et l'ensemble de leur pratique, se constituant une vision de leur savoir-faire quotidien à l'égard de l'objet de préoccupations mutuelles, en définissant des cas-types. Enfin, au travers des échanges, voire des débats qui ont eu lieu lors des entretiens de groupe, les enseignantes ont validé leurs « manières de faire » auprès de leurs pairs, profitant de l'éclairage de ces cas négociés. En outre, elles se sont « contaminées » entre elles, c'est-à-dire que certaines se sont emparées d'une pratique d'évaluation formative de l'une de leurs pairs pour l'adapter au contexte de leur propre classe. C'est donc dans cette perspective que doit être recadrée la question de l'efficacité dans ce type de recherche qui suppose une conception du praticien et, il est important de le préciser, de ses rapports au chercheur qui se place en complémentarité pour favoriser ces processus d'explicitation et de négociation (Morrissette, 2011a).

Par ailleurs, la question de l'efficacité dans le cadre de ce modèle de recherche ne renvoie pas à celle du savoir produit par la recherche, mais plutôt à ce que Dubet (1994) nomme la « double vraisemblance ». En effet, puisqu'il vise à rapprocher la communauté scientifique et la communauté professionnelle, le savoir doit être le produit combiné des logiques, intérêts et enjeux des uns et des autres, et donc être crédible pour les deux partis en cause. Pour le dire simplement, est-ce que l'analyse de l'objet de préoccupations mutuelles tient la route pour les deux communautés ? La communauté scientifique a ses propres mécanismes d'appréciation reposant sur le jugement par les pairs; je ne m'y attarderai pas ici, mais à en juger par le nombre croissant de chercheurs qui publient sur divers modèles de recherche collaborative, et ce, dans différents domaines (par exemple, en gérontologie chez Lefrançois (1997), il semble que la communauté scientifique accorde du crédit à ce type d'investigation. Quant à la communauté professionnelle, c'est dans la pertinence des activités réflexives que tient la vraisemblance. L'exemple du cas qui s'est transformé dans la perspective d'un raffinement du jugement pratique au travers des trois types

d'activités réflexives semble indiquer que la démarche a été pertinente pour les enseignantes, car elle leur a permis de reconstruire leur expérience et d'établir une distanciation critique qui, comme on l'a vu, est favorisée par l'analyse collective. En ce sens, l'efficacité de la démarche, s'il faut emprunter ce terme, tient surtout à la mise en place d'un dispositif favorisant une « lutte de sens » (Darré, 1999) qui porte en elle-même un potentiel émancipatoire sur le plan de leur développement professionnel. De fait, le groupe joue un rôle essentiel dans l'approche collaborative telle que conçue ici : il est une condition de l'efficacité du volet formation qui procède par une « connaissance par cas » (*case knowledge*, Shulman, 1986); il constitue la pierre angulaire de la construction d'une professionnalité qui se veut non prescriptive, et qui implique le partage des expertises et la formalisation de savoirs de la pratique. Enfin, l'efficacité de la démarche tient à son potentiel émancipatoire pour les praticiens. Dans le cadre de la recherche menée, les enseignants se sont engagés graduellement dans un mouvement d'autonomisation qui a connu une issue inattendue: au cours de la rencontre-bilan qui a suivi l'étape de l'investigation sur le terrain, les cinq enseignantes ont demandé à leur direction d'école que les journées réservées à la formation continue dans les mois et années à venir se réalisent sur le mode mis en œuvre lors des activités réflexives, à savoir des tables de partage de l'expérience pratique autour de diverses problématiques rencontrées. Ainsi, il semble que les activités réflexives se soient révélées significatives au point où les enseignantes se sont emparées de la démarche proposée comme moyen de prise en charge de leur développement professionnel. Il semble donc bien y avoir eu *empowerment* : d'une part, les enseignantes ont initié la mise en place de nouvelles activités similaires à la suite du projet, sans l'accompagnement nécessaire d'un « expert », comme si la démarche d'investigation avait contribué à l'établissement d'un rapport plus émancipatoire aux savoirs; d'autre part, elles se sont appropriées un pouvoir concernant leur développement professionnel en négociant des activités signifiantes auprès de leur direction d'école.

Bref, l'idée d'efficacité dans ce type de recherche relève d'une construction de sens à la fois individuelle et collective de l'expérience pratique, et de la mise en place d'activités permettant l'exercice d'une réflexivité critique. Elle relève également de la pertinence d'une démarche, pour les deux communautés concernées et, en ce qui concerne les praticiens, d'une appropriation de la démarche pour servir leur développement professionnel.

Bibliographie

- Adams, R. ; Wu, M. (Eds.) (2000). *PISA 2000 technical report*. Paris: OCDE.

- Becker, H. S. (2004). Quelques idées sur l'interaction. In : Blanc, A. ; Pessin, A. *L'art du terrain. Mélanges offerts à Howard S. Becker*. Paris: L'Harmattan, pp 245-265.
- Becker, H.S. ; McCall, M.M. (Eds.). (1990). *Symbolic interaction and cultural studies*. Chicago: University of Chicago Press.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité* (P. Taminaux, trad.). Paris: Méridiens-Klincksieck.
- Bourassa, B. ; Leclerc, C. ; Fournier, G. (2010). Une recherche collaborative en contexte d'entreprise d'insertion: de l'idéal au possible. *Recherches qualitatives*, n°29(1), 140-164.
- Campenhoudt, van L. ; Franssen, A. ; Cantelli, F. (2009). La méthode d'analyse en groupe. *SociologieS*, 18 p. [En ligne] <http://sociologies.revues.org/index2968.html>
- Certeau, M. de (1990). *L'invention au quotidien* (vol. 1). Paris: Gallimard.
- Couture, C. ; Bednarz, N. ; Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative: une lecture transversale. In : Anadon, M. *La recherche participative: multiples regards*. Québec: Presses de l'Université du Québec, pp 205-221.
- Darré, J.-P. (1999). *La production de connaissances pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme et Institut National de la Recherche Agronomique.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante: analyse typologique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative: nouvelle dynamique de recherche en éducation. In : Anadon, M. *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec: Presses de l'Université Laval, pp 51-76.
- Desrosières, A. (2008). *Gouverner par les nombres, L'argument statistique* (vol. 2). Paris : Presses de l'École des Mines de Paris.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Dufour, B. ; Fourez, G. ; Maingain, A. (2002). Comment construire une représentation de « sa » ville pour y favoriser l'intégration sociale, dans la perspective de valeurs éthiques ? Une méthodologie interdisciplinaire pour des formateurs. *Cahiers pédagogiques*, n°9, 26 p. [En ligne] <http://www.fundp.ac.be/universite/asbl/interfaces/revues/cip>
- Dupriez, V. ; Dumay, X. (Ed.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société* (M. Audet, trad.). Paris: Presses universitaires de France.
- Goodson, I. ; Hargreaves, A. (2003). *Professional knowledge, professional lives. Studies in education and change*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Haccht, A. van (1998). *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation* (2e édition). Bruxelles: De Boeck.
- Larochelle, M. ; Désautels, J. (2001). Les enjeux socioéthiques des désaccords entre scientifiques: un aperçu de la construction discursive d'étudiants et étudiantes. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education / Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, n°1 (1), 39-60.

- Lefrançois, R. (1997). La recherche collaborative : essai de définition. *Nouvelles pratiques sociales*, n°10(1), 81-95.
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Morrissette, J. (2011). Formative assessment: Revisiting the territory from teacher's point of view. *McGill Journal of Education*, 46-2, 247-266. [On line] <http://mje.mcgill.ca/index.php/MJE/article/view/6306/6766>
- Morrissette, J. (2011a). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, n°29(3), 7-32. [En ligne] http://recherche-qualitative.qc.ca/numero29%283%29/RQ_29%283%29_Morrissette.pdf
- Morrissette, J. (2011b). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. *Recherches qualitatives, De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche*, n°30(1), 10-32. (J. Morrissette, S. Guignon & D. Demazière, dir.). [En ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero30%281%29/RQ_30%281%29_Morrissette.pdf
- Morrissette, J. (2010a). *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. (2010b). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, n°33(3), 1-27.
- Morrissette, J. ; Guignon, S. ; Demazière, D. (dir.). (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, n°30(1), 1-6. [En ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero30%281%29/Intro_RQ_30%281%29.pdf
- Morrissette, J. ; Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative: une analyse. *Recherches qualitatives*, n°28(2), p. 118-144. [En ligne], [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero28\(2\)/morrissette\(28\)2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero28(2)/morrissette(28)2.pdf)
- Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue française de pédagogie*, n°32(1), 53-70.
- Queiroz, J-M. de ; Ziolkowski, M. (1997). *L'interactionnisme Symbolique*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes.
- Shulman, L. S. (1992). Toward a pedagogy of cases. In : Shulman, J. *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press, pp 1-30.
- Thomas, W. I. (1923). *The unadjusted girl*. Boston: Brown & Co.
- 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*, n°22 (3), 467-502.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: Éditions sociales françaises.
- Woods, P. (1992). Symbolic interactionism: Theory and method. In : Le Compte, M.D. ; Millroy, W.L. ; Preissle, J. *The Handbook of qualitative research in education*. New York: Academic Press, pp 337-404.