

## Cahiers de la recherche en éducation

# La recherche collaborative : impact passager ou durable ?

Pauline Desrosiers, Yvette Genet-Volet et Paul Godbout

---

Volume 6, numéro 2, 1999

La collaboration et le partenariat dans la recherche en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1017006ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1017006ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

---

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)

2371-4999 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

---

Citer cet article

Desrosiers, P., Genet-Volet, Y. & Godbout, P. (1999). La recherche collaborative : impact passager ou durable ? *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), 231–256. <https://doi.org/10.7202/1017006ar>

Résumé de l'article

Une recherche collaborative intitulée « Format » a réuni, pendant deux années scolaires, des enseignants intéressés à améliorer leurs pratiques évaluatives et des universitaires intéressés à les accompagner en tant que formateurs et chercheurs. Les données recueillies au cours du projet illustrent éloquentement que les enseignants ont modifié de façon sensible leurs pratiques évaluatives en tenant compte de leur contexte de travail; les données recueillies deux ans après la fin de la recherche indiquent que la recherche collaborative est une stratégie de formation continue efficace en termes de durée et de portée des effets sur les pratiques éducatives.

# CRÉ

## **La recherche collaborative : impact passager ou durable ?**

**Pauline Desrosiers**

Université Laval

**Yvette Genet-Volet**

Université du Québec à Montréal

**Paul Godbout**

Université Laval

**Résumé** – Une recherche collaborative intitulée «Format» a réuni, pendant deux années scolaires, des enseignants intéressés à améliorer leurs pratiques évaluatives et des universitaires intéressés à les accompagner en tant que formateurs et chercheurs. Les données recueillies au cours du projet illustrent éloquemment que les enseignants ont modifié de façon sensible leurs pratiques évaluatives en tenant compte de leur contexte de travail ; les données recueillies deux ans après la fin de la recherche indiquent que la recherche collaborative est une stratégie de formation continue efficace en termes de durée et de portée des effets sur les pratiques éducatives.

### **Introduction**

Notre travail régulier avec des enseignants de métier en éducation physique nous a amenés à prendre conscience des difficultés qu'ils éprouvent à intégrer

l'évaluation au processus d'enseignement-apprentissage. Pour la majorité des enseignants cotoyés, l'évaluation est perçue et vécue comme une exigence administrative obligatoire, lourde et peu utile pour eux et les élèves. Les enseignants qui utilisent l'évaluation comme outil d'information et de prise de décision font figure d'exception.

Le contexte d'enseignement en éducation physique (grand nombre de groupes-classes, effectifs nombreux, fréquence et durée des cours restreintes) et le contenu (diversité des objets d'études et des activités support, objectifs du programme provincial formulés de façon vague) posent de grands défis pour évaluer de façon satisfaisante. Des enseignants interrogés dans le cadre de plusieurs études menées aux États-Unis au cours des dix dernières années ont également justifié leurs difficultés à bien évaluer par le manque d'information sur des procédures d'évaluation concrètes adaptées à la classe ainsi que par la limite des instruments disponibles. Dans le cas du Québec, des enseignants issus de 91 commissions scolaires et de 17 écoles privées ont été interrogés, par voie de questionnaire, sur le programme d'études et sur l'évaluation (Ministère de l'Éducation du Québec, 1993). Moins d'un enseignant sur cinq se dit bien informé au sujet de l'évaluation formative; trois enseignants sur quatre disent ne pas disposer d'instrument d'évaluation formative.

Les études conduites sur l'évaluation des apprentissages qui dressent un portrait de la situation à partir des témoignages des enseignants sont peu éclairantes quant aux moyens concrets d'intégrer l'évaluation au processus d'enseignement-apprentissage. Les enseignants sont relativement seuls pour trouver réponse à ce problème pédagogique. En effet, peu de responsables du dossier de l'éducation physique dans les commissions scolaires se disent tout à fait aptes à aider les enseignants du territoire relativement à l'évaluation; également peu affirment avoir agi dans ce sens (Ministère de l'Éducation du Québec, 1993). Il nous apparaissait donc approprié, en tant qu'experts en enseignement et en évaluation, de contribuer, en collaboration avec des praticiens, à explorer des voies nouvelles. Nous avons délibérément choisi de cheminer en équipe sur des problèmes concrets plutôt que de retenir une approche plus classique de formation continue.

Après avoir discuté avec des partenaires potentiels du milieu scolaire de leurs besoins et intérêts plus immédiats et des modalités d'y répondre, nous avons soumis un projet de recherche d'une durée de cinq ans intitulé « Transformations des pratiques évaluatives des enseignants en éducation physique au secondaire » au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH). L'organisme

a accepté de financer les deux premières phases du projet, soit les trois premières années. Un financement du Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR) a permis de compléter le projet initial.

Ce texte porte plus spécifiquement sur la seconde et la troisième phases de la recherche. La seconde phase renvoie à une recherche collaborative et la troisième à une relance conduite en vue de mesurer l'impact à long terme de la recherche collaborative comme stratégie de formation continue. Voici les objectifs visés :

- décrire le projet «Format» et particulièrement la recherche collaborative en tant que démarche de formation professionnelle et en tant que démarche de recherche ;
- situer l'impact, à long terme, de cette recherche collaborative sur les pratiques des enseignants participants et celles de leurs collègues ;
- décrire les moyens utilisés pour assurer une plus large diffusion ; en estimer l'impact.

Nous proposons cette étude de cas pour illustrer, et en discuter, l'intérêt de la recherche collaborative comme stratégie de formation continue. Elliott et Sarland (1995) rappellent que l'intérêt de la recherche-action comme stratégie de changement est affirmé sans qu'on dispose de beaucoup de données empiriques pour le prouver. Pour notre part, nous avons pu illustrer les effets de la recherche collaborative en cours de projet ; il restait à vérifier l'impact à plus long terme de ce type de recherche.

## **1. Le projet «Format»**

### **1.1 Les orientations et les phases du projet**

Le projet visait à accompagner des enseignants pour les aider à intégrer de façon satisfaisante l'évaluation au processus d'enseignant-apprentissage et pour identifier les effets, à court et à long terme, de la recherche collaborative sur les opinions et les pratiques des enseignants. Les membres du collectif ont appelé le projet «Format» en référence à différents formats ou stratégies d'évaluation ainsi qu'en référence à l'évaluation formative, dimension importante de l'évaluation des apprentissages. Le projet a compris trois phases. Le tableau 1 situe les phases du projet.

**Tableau 1 – Les phases du projet «Format»**

<b>Phase 1 (An 1)</b>	<b>Phase 2 (Ans 2-3)</b>	<b>Phase 3 (An 5)</b>
Recherche descriptive portant sur les pratiques de sept enseignants d'expérience	Recherche collaborative regroupant des enseignants, des conseillers pédagogiques, des chercheurs	Relance auprès des enseignants ayant participé à la recherche collaborative

Avant de nous engager avec les praticiens dans la recherche collaborative, il nous a paru essentiel de mieux comprendre comment procèdent des enseignants d'expérience habiles à intégrer l'évaluation dans leur pratique quotidienne. La première phase de la recherche, d'une durée d'un an, visait donc à répertorier et à décrire des stratégies d'évaluation satisfaisantes (au dire des enseignants et des élèves) utilisées par des enseignants d'expérience pour différents contenus d'apprentissage, dans différents contextes (écoles publiques et privées; classes de la première année du secondaire à la cinquième; classes mixtes ou non). Cette étude a consisté à observer et à décrire finement les pratiques évaluatives de sept enseignants au cours d'une séquence d'enseignement-apprentissage (la durée d'une séquence oscillant entre deux et trois mois) (Desrosiers et Godbout, 1992b). Cette collecte d'information a conduit à la production d'un document présentant le récit détaillé des expériences observées, complété par les commentaires des «acteurs» enseignants et élèves (Desrosiers et Godbout, 1990). Ce rapport d'étude a servi de matériel de référence pour les membres du collectif.

La deuxième phase du projet, d'une durée de deux ans, visait à expérimenter et à mettre au point des moyens d'intégrer de façon satisfaisante l'évaluation à l'enseignement-apprentissage dans différents contextes, à décrire le contenu et les stratégies utilisées par les enseignants-participants, à identifier les perceptions des enseignants et des élèves. Cette phase du projet, dite de recherche collaborative, a été conduite par un collectif formé d'enseignants, de conseillers pédagogiques, de chercheurs.

La troisième phase de la recherche a été réalisée deux ans après la fin de la recherche collaborative. Il s'est agi d'une relance, sous la forme d'un entretien, visant à mesurer l'impact de la recherche collaborative, à plus long terme, sur les opinions et les pratiques évaluatives des enseignants participants, sur les pratiques de leurs collègues de l'école et de la commission scolaire.

Tout au cours de la réalisation du projet «Format», les membres du collectif ont qualifié de «recherche-action» la seconde phase du projet. Nous nous appuyions alors essentiellement sur des auteurs francophones qui utilisent l'expression «recherche-action» pour se référer à un travail d'équipe entre acteurs sociaux et chercheurs institutionnels (Hugon et Siebel, 1988), entre chercheurs et acteurs (Alary, Beausoleil, Guédon, Larivière et Mayer, 1988), entre acteurs du terrain éducatif et chercheurs (Dominicé, 1981) dans un but de changement, de développement de connaissances et de formation (Goyette et Lessard-Hébert, 1987). Plus récemment, nous avons été influencés par des auteurs anglophones qui utilisent l'expression *action research* pour désigner la démarche de réflexion et de recherche de praticiens dans leur milieu afin de mieux comprendre leur réalité et d'améliorer une situation particulière (Altrichter, Posch et Somekh, 1993; Henry et McTaggart 1998; McNiff 1988) et l'expression *collaborative action research* (Clift, Veal, Johnson et Holland, 1990; Somekh, 1994; Tripp, 1993), *participatory action research* (McTaggart, 1991, 1994), *partnership research* (Cole et Knowles, 1993), ou encore *collaborative research* (Clark, Moss, Goering, Herter, Lamar, Leonard, Robbins, Russell, Templin et Wascha, 1996) dans les cas de projets regroupant des praticiens et des universitaires dans un but de changement social et de développement de connaissances. Sans prétendre avoir clarifié de façon satisfaisante les sens accordés à la recherche-action et à la recherche collaborative dans le milieu éducatif, nous avons choisi dans ce texte l'expression «recherche collaborative» pour décrire le projet de formation continue et de recherche conduit en partenariat. En voici les raisons: le travail étroit de collaboration entre les enseignants et les chercheurs, les objectifs précis de changement et de développement de connaissances et, enfin, son usage de plus en plus répandu dans la communauté professionnelle et scientifique québécoise.

## 1.2 Les membres du collectif et leurs rôles respectifs

Le projet de recherche collaborative a été présenté à plusieurs équipes d'enseignants de la région de Québec. Lors des rencontres dans le milieu, nous invitions des équipes d'enseignants désireux d'améliorer leurs pratiques évaluatives à participer au projet. Le volontariat, la participation d'équipes d'enseignants plutôt que d'enseignants isolés et la participation d'administrateurs sont, selon les résultats de la recherche, des conditions d'efficacité de la formation continue en termes de changement pédagogique. Neuf enseignants et deux conseillers pédagogiques se sont joints au projet. Les enseignants étaient expérimentés, trois ayant entre 12 et 16 ans d'expérience au début du

projet; cinq ayant entre 22 et 26 ans d'expérience; l'enseignant le moins expérimenté étant à sa troisième année d'expérience.

Les enseignants se sont engagés à participer au projet selon les modalités suivantes:

- travailler en équipe avec des partenaires de leur choix en vue de planifier, de réaliser et d'apprécier, selon leurs besoins et intérêts, deux séquences d'enseignement-apprentissage par année en intégrant l'évaluation;
- être supportés dans leurs projets par les chercheurs;
- être libérés l'équivalent de 5-6 jours par année pour participer aux travaux du collectif (plénières et rencontres d'équipe);
- disposer des comptes rendus périodiques produits par les chercheurs et diffusés aux directions de leur école.

Le collectif «Format» a donc été constitué d'enseignants, de conseillers pédagogiques, de chercheurs (trois professeurs-chercheurs et sept assistants). Le plan de travail du collectif a été influencé par la démarche cyclique, caractéristique de la recherche-action, (Henry et McTaggart, 1998; Goyette et Lessard-Hébert, 1987) et par le découpage de l'année scolaire en quatre étapes. Le tableau 2 résume le plan général de travail du collectif au cours de la première année de la recherche collaborative. La première étape de l'année scolaire correspond au début du premier cycle de recherche-action: état de la situation, ententes entre les partenaires, planification d'un projet; dans ce cas-ci, il s'agit de la planification d'une séquence d'enseignement-apprentissage intégrant l'évaluation. La seconde étape de l'année scolaire correspond à la réalisation du projet planifié accompagnée d'une collecte d'information. La troisième étape marque la fin du premier cycle de recherche-action et le début d'un second. Le projet conduit est évalué collectivement à la lumière des informations colligées. Compte tenu des constats dégagés, un autre projet est alors défini. Il s'agit d'une autre séquence d'enseignement-apprentissage réalisée avec les mêmes groupes d'élèves ou avec d'autres. La dernière étape de l'année scolaire correspond à la fin du deuxième cycle de la recherche-action: réalisation du projet accompagné d'une collecte d'information, évaluation du projet et anticipation des suites pour la prochaine année scolaire. Le plan de travail de la seconde année du projet de la recherche collaborative a été presque le même que celui de la première année. Les enseignants ont planifié, réalisé et évalué deux séquences d'enseignement-

apprentissage au cours de deux cycles de recherche-action. Le calendrier de réalisation de ces cycles a été cependant plus personnalisé, certains ayant choisi de réaliser un premier projet dès le début de l'année scolaire ou au cours de deux étapes consécutives.

**Tableau 2 – Le plan général de travail au cours de la première année de la recherche collaborative**

Première étape (septembre-novembre)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiarisation avec les membres du collectif, avec les orientations du projet</li> <li>• Discussions sur les conceptions et pratiques en matière d'évaluation, les difficultés, les attentes des enseignants</li> <li>• Ententes sur le calendrier et les modes de travail</li> <li>• Planification d'une séquence d'enseignement-apprentissage intégrant l'évaluation</li> </ul>
Deuxième étape (novembre-janvier)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conduite de la séquence d'enseignement-apprentissage</li> <li>• Observation de tous les cours de la séquence auprès d'un groupe-classe et recueil des perceptions des élèves</li> <li>• Rencontre à mi-trimestre pour faire le point et ajuster, au besoin, le contenu, les stratégies</li> </ul>
Troisième étape (janvier-mars)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En équipe, description et appréciation des séquences réalisées</li> <li>• Analyse des perceptions des élèves</li> <li>• Formation des équipes pour le 2<sup>e</sup> cycle de la recherche</li> <li>• Planification d'une 2<sup>e</sup> séquence d'enseignement-apprentissage intégrant l'évaluation</li> </ul>
Quatrième étape (avril-juin)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conduite de la 2<sup>e</sup> séquence d'enseignement-apprentissage</li> <li>• Observation de tous les cours de la séquence auprès d'un groupe-classe et recueil des perceptions des élèves</li> <li>• Rencontre à mi-trimestre pour faire le point et ajuster au besoin le contenu et les stratégies</li> <li>• En équipe, description et appréciation des séquences réalisées; analyse des perceptions des élèves</li> <li>• Bilan du travail du collectif au cours de l'année</li> <li>• Identification des attentes pour la prochaine année scolaire</li> </ul>



Les membres du collectif ont travaillé ensemble dans le cadre de plénières (en début et en fin d'année scolaire et de séquence), de rencontres d'équipes pour planifier et dresser un bilan (équipes stables, pour une séquence, formées selon les affinités, les disponibilités, la nature des projets) et lors de la présence d'un chercheur à l'école (observation de classes et discussions). Les conseillers pédagogiques ont participé uniquement aux séances plénières.

Lors des rencontres de l'équipe, le rôle du chercheur était d'animer la réunion, de favoriser le partage d'idées et d'expériences entre les enseignants; il évitait de prendre position à moins d'une demande expresse de la part des enseignants. Le rôle des assistants était, à tour de rôle, de prendre des notes de façon discrète, de dresser un compte rendu des rencontres sous forme d'une chronique et d'offrir au besoin une aide technique.

Les enseignants étaient les maîtres d'œuvre de leurs projets d'enseignement-apprentissage. Selon le programme de leur école, leur tâche et leurs intérêts personnels, ils choisissaient l'activité support, les groupes-classes, le contenu et les stratégies. L'échange d'opinions et d'expériences avec les pairs influençaient plus ou moins les choix en matière de contenu à enseigner et à évaluer, d'insertion et de modalités d'évaluation.

Tout au cours de la réalisation de la séquence, un chercheur (le chef de l'équipe ou un assistant) jouait le rôle d'accompagnateur en observant de façon systématique chacun des cours d'un groupe-classe choisi par l'enseignant. Les faits observés étaient discutés avec l'enseignant après le cours et une copie de la fiche d'observation était remise à l'enseignant au cours suivant.

### 1.3 La démarche de formation continue

Nous avons opté pour une formation continue qui s'appuie sur les pratiques habituelles des participants et sur leurs projets en lien avec leur tâche spécifique. Nous avons observé une approche similaire chez Allall (1992) lorsqu'elle utilise les instruments d'évaluation des participants comme matériau de départ d'une session de formation à l'évaluation.

Nous avons choisi de travailler avec les enseignants sur la dimension instrumentale de l'évaluation en prenant appui sur le modèle de changement pédagogique de Guskey (1985). Nous postulions que si les enseignants expérimentaient des

stratégies d'évaluation satisfaisantes (pour eux et leurs élèves), ils tendraient à adopter ces nouvelles pratiques et à changer graduellement leurs conceptions de l'évaluation. Ce choix se démarque de celui retenu par le ministère de l'Éducation qui a mandaté une personne-ressource pour concevoir et conduire un stage de perfectionnement sur l'évaluation formative en éducation physique au primaire avec des délégués des commissions scolaires (Hould, 1991). La personne désignée a privilégié une formation axée sur le développement de connaissances en évaluation et le développement d'attitudes.

Les principales caractéristiques de la formation offerte sont les suivantes: une centration sur des projets personnels traduisant les conceptions, les pratiques, le contexte de travail, les attentes particulières des participants; un travail d'équipe regroupant, au cours de l'année scolaire, enseignants et chercheurs pour planifier, réaliser, observer et évaluer des expériences d'enseignement-apprentissage; une rétroaction continue sur le processus et le produit du projet; une formation spécifique à la demande des participants.

#### 1.4 La démarche de recherche

Durant la recherche, il s'est avéré nécessaire de recueillir de l'information et de l'analyser pour alimenter les membres du collectif (préoccupation d'action) et pour témoigner des démarches suivies et des résultats observés (préoccupation de recherche). Grundy (1995b) différencie la collecte d'information à l'usage des participants d'un projet de recherche-action de la collecte d'information à l'usage d'un public plus large de praticiens et de chercheurs.

Les membres du collectif et plus particulièrement les enseignants et les conseillers pédagogiques se demandaient comment les choses s'étaient passées dans leur classe et dans les classes des partenaires, comment avaient réagi les élèves et ce qu'ils pensaient des nouvelles manières de faire. Au-delà de l'observation habituelle de leur classe, des enseignants se montraient curieux; par exemple, ils voulaient savoir ce que se disaient les élèves quand ils étaient évaluateurs de leurs copains ou ce qu'ils pensaient de tel instrument d'évaluation. Leurs besoins étaient personnalisés et urgents. L'information était requise pour appuyer l'appréciation des projets en cours de réalisation et à la fin, pour guider les choix ultérieurs. Les chercheurs voulaient pouvoir témoigner des parcours réalisés dans chacune des équipes, avec chacun des enseignants participants lors du travail collectif ainsi que dans le cadre des expériences menées dans les écoles. Nous

voulions aussi pouvoir décrire fidèlement et comparer les démarches, les contenus. Nous avions un souci d'uniformité, de rigueur, de validité.

Le nombre des enseignants participants, l'éloignement des sites, l'étalement des horaires des membres du collectif, le grand nombre d'événements significatifs et la durée du projet posaient des problèmes de logistique et, bien sûr, de choix de moyens de collecte et d'analyse d'information. Nous avons retenu quatre principaux moyens susceptibles de répondre aux besoins des praticiens et des chercheurs membres du collectif: les chroniques, l'observation non participante des cours, la prise d'images sous forme de photos et de bandes vidéo et les questionnaires destinés aux élèves.

#### *1.4.1 Les chroniques*

Les chroniques correspondent aux comptes rendus détaillés des diverses rencontres du collectif: plénières, réunions d'équipes; pour un total de plus de 50 réunions d'équipes et une dizaine de plénières. Un plan de chronique permettait aux secrétaires désignés (les assistants de recherche) de noter discrètement en cours de réunion des éléments relatifs à la dynamique des relations, au contenu des échanges, aux décisions prises, au matériel présenté ou produit. Le choix d'une prise de notes discrète au lieu d'un enregistrement se justifie par la volonté de créer un climat de travail où chacun se sent à l'aise de se raconter, d'exprimer ses opinions.

#### *1.4.2 L'observation*

Pour pouvoir décrire les séquences dans leur dynamique, soit identifier le contenu effectivement enseigné et évalué, décrire les manières de faire de l'enseignant et les comportements des élèves, il apparaissait nécessaire d'observer le contenu et le déroulement de tous les cours des séquences expérimentées. Vu leur grand nombre, il a été essentiel de limiter le nombre de groupes classes. Ainsi, nous avons invité chaque enseignant, au début de chacune des quatre séquences, à sélectionner un groupe-classe cible. La plupart ont choisi un groupe avec lequel ils avaient du plaisir à travailler. D'autres, plus critiques, ont choisi un groupe difficile, histoire de mettre à rude épreuve leurs projets. Des contraintes d'horaire ont aussi conduit à des choix plus aléatoires.

Une fiche d'observation commune permettait de décrire les tâches proposées et l'organisation du temps, de l'espace, du groupe. Les comportements de l'enseignant et des élèves étaient décrits en lien avec les trois étapes de la démarche d'enseignement-apprentissage: préparation, réalisation, intégration. Les besoins particuliers de l'enseignant, concernant l'observation, étaient communiqués avant le début du cours et pris en compte par l'observateur. Les observations étaient réalisées par un des chercheurs de l'équipe de travail. Il paraissait important de développer des relations chaleureuses, ouvertes entre les membres du collectif. Pour ce faire, la stabilité des accompagnateurs paraissait un élément essentiel. Par ailleurs, le grand nombre des cours à observer pour chaque séquence (5 à 12 pour une moyenne de 9) et les conflits d'horaire obligeaient à avoir une petite équipe mobile, opérationnelle. La formation des observateurs a pris la forme d'observations conjointes sur vidéo puis en observation directe avec comparaison interanalyste jusqu'à ce qu'un niveau de fidélité interanalyse élevé soit obtenu. Au cours du projet, environ 300 cours ont ainsi été décrits.

Après le cours, enseignant et chercheur, fiches en mains, prenaient le temps de discuter des événements du jour: faits observés, perceptions, projets de l'enseignant. Une copie des fiches d'observation mises au propre était remise à l'enseignant au cours suivant afin qu'il puisse les consulter à sa guise. Un bref compte rendu des moments d'échange était également complété par l'accompagnateur juste après l'observation pour garder trace des impressions et des faits.

#### *1.4.3 Une prise d'images*

Une prise d'images sous forme de photos et de bandes vidéo visait à garder une trace concrète, «parlante» des contextes de travail, des activités, des stratégies d'insertion de l'évaluation pendant les cours. Chaque enseignant était invité à sélectionner le cours qui lui semblait le plus éloquent pour décrire son projet. Les chercheurs jouaient le rôle de cameraman pour les documents vidéo et un technicien de l'université maniait l'appareil photo. Un protocole simple élaboré de façon collégiale guidait la prise d'images. La bande vidéo, d'une durée de 60 à 90 minutes (selon la durée des cours) était doublée pour en remettre une copie à l'enseignant afin qu'il puisse, à sa guise, la visionner. Un montage vidéo de 7-10 minutes était réalisé par chacun des chefs d'équipe comme moyen de support pour la description, la discussion, l'évaluation des projets par les enseignants. Ce montage tentait de mettre en valeur les caractéristiques des projets réalisés. Il était présenté à l'enseignant, pour approbation, avant d'être diffusé aux collègues.

#### *1.4.4 Les questionnaires*

Enfin, il paraissait important de donner une voix aux élèves. Étant donné le grand nombre d'élèves associés aux projets expérimentés, nous avons convenu d'administrer un questionnaire à tous les élèves du groupe cible observé à la fin de la séquence d'enseignement-apprentissage. Si un enseignant tenait à connaître les opinions des autres groupes, nous les ajoutions dans ces cas précis. Nous avons convenu d'interroger les jeunes sur des thèmes communs sous formes de questions ouvertes et fermées: l'intérêt, l'utilité des formes d'évaluation proposées selon le rôle joué par l'élève (évaluateur ou évalué), leur capacité à jouer ces rôles. Les questions particulières des enseignants étaient intégrées dans le questionnaire adapté pour chaque enseignant et chaque groupe classe concerné. Ainsi, des enseignants se sont intéressés aux sentiments éprouvés par les élèves, d'autres aux connaissances acquises. Les questionnaires administrés par l'enseignant étaient compilés par un des chercheurs de manière à ce que les résultats soient disponibles au moment du bilan en petites équipes.

#### *1.4.5 Les récits*

L'information colligée par ces divers moyens constituait le matériel de base pour décrire de façon précise, concise, attrayante les projets réalisés. Nous avons appelé «récits» ces comptes rendus des projets réalisés. La rédaction des récits était la responsabilité des chercheurs. Dix-huit récits ont été complétés la première année de la recherche collaborative et seize la seconde (un enseignant ayant eu des problèmes de santé en cours d'année scolaire a dû suspendre sa participation au projet). Un plan commun de rédaction permettait de rédiger de façon relativement uniforme les récits et en facilitait la consultation. Les rubriques principales étaient celles-ci: contexte, pratiques habituelles concernant l'évaluation, planification du projet, déroulement du projet, appréciation de l'expérience par l'enseignant et les élèves. Les récits ont été soumis aux enseignants pour corroboration. La lecture des récits par l'enseignant amenait presque toujours à faire des modifications mineures. Les textes validés par les enseignants étaient ensuite distribués aux membres du collectif et aux directions des écoles concernées en conformité avec l'engagement que nous avons pris dès le début du projet. Les textes sont de longueur variable (14-43 pages) selon la complexité des projets réalisés et la forme d'écriture adoptée par les auteurs.

Dans une perspective d'action, les récits constituaient pour les participants le matériau de base pour faire le bilan, s'ajuster, définir la suite. La consultation des récits des expériences des collègues permettait une sensibilisation à d'autres dynamiques. Dans une perspective de recherche, les récits constituaient un premier niveau d'analyse de l'ensemble des données recueillies, pour chaque cas, pour chaque cycle de recherche-action ou chaque mini-projet. L'analyse avait pour but de condenser les données (Van der Maren, 1995).

## 2. L'impact à moyen terme de la recherche collaborative

Un deuxième niveau d'analyse des récits a été réalisé en cours et en fin de projet en vue de dégager les éléments communs aux différents cas (Desrosiers et Godbout, 1992a). Puis une analyse plus systématique, cas par cas et pour l'ensemble des cas, a été complétée à partir des instruments retenus. L'analyse des instruments utilisés, au cours des deux ans, par chaque enseignant révèle l'évolution des objets et des fonctions de l'évaluation et des modes d'insertion de l'évaluation dans la démarche d'enseignement-apprentissage (Desrosiers, Genet-Volet et Godbout, 1995; Genet-Volet, Desrosiers et Godbout, 1995).

### 2.1 Un résumé des constats

Voici, à grands traits, les acquis observés de façon générale à la fin de la seconde année de la recherche:

- l'intégration de l'évaluation tout au cours du processus d'enseignement-apprentissage; dans un cas, cette intégration a été possible seulement la seconde année après avoir résolu, de façon satisfaisante pour l'enseignant et les élèves, des problèmes associés à l'évaluation sommative;
- une définition et une présentation du projet d'enseignement-apprentissage aux élèves en début de séquence et de cours; les moyens variant selon les cas et les circonstances;
- une évaluation sommative conséquente avec l'évaluation formative;
- graduellement, l'évaluation des diverses dimensions de la personne: savoir-faire, savoirs, savoir-être;
- la participation des élèves à l'évaluation sous diverses formes: autoévaluation, évaluation par les pairs; quand les élèves démontrent qu'ils peuvent bien

évaluer en formatif, les enseignants ont tendance à les associer aussi à l'évaluation sommative;

- l'apprentissage graduel, par les enseignants, d'un nouveau rôle auprès des élèves observateurs;
- une évaluation instrumentée; les instruments étant le plus souvent destinés aux élèves;
- l'utilisation d'instruments personnels sans cesse en transformation;
- une introduction graduelle des instruments;
- l'utilisation de stratégies variées au cours de l'année;
- l'absence de différenciation dans les stratégies selon les types d'activités enseignées ou l'âge des élèves;
- l'élargissement graduel du nombre de groupes-classes utilisant de nouvelles stratégies d'évaluation;
- la difficulté pour les enseignants à adapter l'enseignement aux besoins immédiats des élèves.

Les données recueillies illustrent éloquemment que la recherche collaborative a permis à tous les enseignants participants de cheminer, à leur manière, dans le sens d'une réelle intégration de l'évaluation à l'enseignement-apprentissage. Cependant, des questions demeurent. Quels sont les impacts à plus long terme de cette recherche collaborative? Est-ce que les effets s'estompent quand les enseignants se retrouvent seuls dans leur milieu? Est-ce qu'ils ont tendance à reprendre les pratiques antérieures? Est-ce qu'il y a un effet d'entraînement auprès des collègues du milieu?

### **3. L'impact à long terme de la recherche collaborative**

#### **3.1 La relance**

Afin de répondre à ces questions, une relance a été effectuée deux ans après la fin de la recherche collaborative, auprès des neuf enseignants participants. Un entretien individuel, d'une durée moyenne de deux heures, a été conduit par une

équipe de deux chercheurs à la fin de l'année scolaire. L'entretien portait sur les thèmes suivants: le contexte de travail, les objets d'enseignement et d'évaluation, la démarche et les modalités d'évaluation formative et sommative utilisées en cours d'année, les interactions avec les collègues sur le plan de l'évaluation. La discussion prenait appui sur les conceptions affichées et les pratiques démontrées lors de la dernière année du projet. Le guide d'entretien avait été expédié aux répondants quelques semaines avant l'interview. Les enseignants avaient été invités à apporter une copie des documents utilisés (plans et notes de cours, instruments) pour discuter de leurs expériences en évaluation. Les entretiens ont été enregistrés et transcrits. Une analyse des propos des enseignants et du matériel pédagogique a été faite en référence aux récits des projets réalisés au cours de la recherche collaborative.

### 3.2 L'impact sur les pratiques des enseignants participants

Des facteurs externes tels le milieu de travail, la clientèle, le programme institutionnel sont susceptibles d'influencer le contenu enseigné et évalué, les stratégies utilisées. En comparant le contexte de travail des enseignants pendant la recherche et deux années plus tard, nous avons noté une assez grande mobilité chez ces enseignants d'expérience: deux ont changé d'école, cinq travaillent avec d'autres populations (élèves plus jeunes ou plus âgés, à cheminement particulier ou doués) et six utilisent de nouvelles activités support. Malgré un contexte de travail plus ou moins similaire au contexte dans lequel s'est déroulée la recherche collaborative, tous les enseignants démontrent qu'ils intègrent dans leur pratique:

- l'évaluation comme partie du processus d'enseignement-apprentissage;
- une évaluation systématique pour tous les groupes-classes;
- l'habitude de présenter aux élèves le projet d'enseignement-apprentissage en début de séquence et de cours;
- l'évaluation des trois dimensions de la personne: savoirs, savoir-être, savoir-faire par sept enseignants sur neuf; dans tous les cas, une importance plus grande est accordée à la maîtrise des habiletés;
- la participation des élèves à l'évaluation formative et sommative; un enseignant ayant associé les élèves à l'évaluation sommative dans le cadre du projet assure maintenant seul cette responsabilité; deux indiquent qu'ils associent les élèves quand le niveau de coopération du groupe est satisfaisant;



- une évaluation instrumentée essentiellement destinée aux élèves; nous avons cru que les instruments étaient un passage obligé menant à une évaluation formelle pas nécessairement instrumentée. Les enseignants soutiennent que l'usage d'un outil amène les élèves à s'acquitter plus sérieusement de l'évaluation. Un enseignant a réduit le nombre d'instruments et leur fréquence d'utilisation;
- la création, au besoin, d'un matériel de support; sept enseignants sur neuf ont développé des notes de cours, des fiches originales, des examens en lien avec des contenus nouveaux et des contenus familiers.

En quoi ces pratiques actuelles des enseignants ayant participé à la recherche collaborative diffèrent-elles de celles des autres enseignants? En se référant aux résultats de l'étude conduite par le ministère de l'Éducation du Québec (1993), on peut affirmer que les pratiques évaluatives des enseignants ayant participé à la recherche collaborative se démarquent de celles en usage dans les écoles secondaires québécoises. En effet, les enseignants membres du collectif «Format» associent les élèves à l'évaluation en premier lieu en les informant des objectifs des cours puis en leur confiant des tâches en évaluation formative et sommative. Aux dires des élèves interrogés dans le cadre de l'étude ministérielle, peu d'enseignants précisent, de façon systématique, les objectifs des cours; deux enseignants sur trois disent rarement, voire jamais, solliciter les élèves à évaluer un camarade. Les membres du collectif accordent beaucoup d'importance à l'évaluation des habiletés; un enseignant québécois sur deux dit consacrer plus de 20% de la note en éducation physique à l'acquisition d'attitudes. Les attitudes considérées sont la présence, la participation, l'effort, l'habillement. Enfin, les membres du collectif pratiquent une évaluation formative instrumentée en privilégiant l'échelle d'appréciation; le tiers des enseignants québécois disent ne jamais utiliser, voire le faire très rarement, une échelle d'appréciation en formatif; par contre, un enseignant sur deux dit souvent utiliser des tests standardisés. Quant à eux, les ex-membres du collectif «Format» se réfèrent de façon vraiment exceptionnelle à des tests standardisés.

L'analyse des témoignages des enseignants supportés par leurs productions de l'année en cours (plans et notes, outils) illustre que l'évaluation est vraiment partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage, que les élèves y sont étroitement associés et enfin, que l'enseignant joue un rôle de guide auprès des élèves. Ces pratiques pédagogiques correspondent à ce que Zessoules et Gardner (1991) qualifient d'évaluation «authentique». L'analyse démontre par

ailleurs que les effets de la recherche collaborative sont durables et d'une portée assez large. La portée d'une recherche, telle que la définissent Huberman et Gather Thurler (1991) se situe en référence aux personnes et aux secteurs touchés. Dans cette étude, la portée concerne le nombre et les catégories de personnes touchées ainsi que les aspects de l'évaluation pris en compte. Les enseignants travaillant dans un même contexte conservent des façons de faire similaires à celles mises au point en cours de projet. Dans les cas de contextes de travail différents, les enseignants qui ont participé à la recherche collaborative montrent qu'ils s'adaptent à des situations nouvelles tout en préservant des principes de base d'une évaluation authentique, qu'ils sont capables de trouver des réponses originales aux problèmes rencontrés.

Nous croyons pouvoir expliquer la durée et la portée de l'impact auprès des enseignants-chercheurs par trois facteurs principaux: le type de formation professionnelle offerte, l'étalement dans le temps de cette formation, enfin les efforts particuliers de dissémination auprès des enseignants et avec eux.

La formation professionnelle reçue dans le cadre de la recherche peut être qualifiée de formation sur mesure menée en collaboration avec les partenaires des milieux universitaire et scolaire. Le projet s'est étalé tout au cours de deux années scolaires. Certes, le nombre de jours de libération des enseignants pour travailler sur leurs projets était très réduit (l'équivalent de 11 jours sur deux ans); si on se réfère au mode de reconnaissance de la formation universitaire, on pourrait comptabiliser environ un crédit et demi. Si on se réfère aux modes de formation du milieu scolaire, soit les journées d'études, cela correspond à la moitié des journées d'études d'une année scolaire. L'étalement du projet sur deux ans a permis aux enseignants de s'ajuster sur le plan du contenu et des stratégies, de mettre au point des façons de faire relativement satisfaisantes. À titre d'exemple, en l'an 2 de la recherche collaborative, sept enseignants sur neuf ont jugé opportun de retravailler avec leurs élèves une ou des séquences initiées en l'an 1 (élèves du même groupe d'âge, choix de la même activité support). Dans le cadre du projet australien intitulé «*Innovative links between schools and universities for professional development*», les chercheurs Yeatman et Sachs (1995) ont noté que la recherche-action comme stratégie de formation continue (Grundy, 1995a) requiert beaucoup de temps pour définir collectivement le projet, le conduire et atteindre un bon niveau d'adéquation. Dans ce rapport d'évaluation, les auteurs recommandent de supporter les équipes écoles engagées dans un projet de recherche-action, sur le plan pédagogique et financier, pendant trois ans.

Le tableau 3 résume les activités de dissémination réalisées par les chercheurs et les enseignants du début à la fin de la recherche. Huberman et Gather Thurler (1991) établissent un lien étroit entre les efforts de dissémination de connaissance investis par les chercheurs et les utilisateurs et les effets observés. Inscrits dans une démarche de recherche-action, nous nous devons d'informer les enseignants tout au cours du projet. Nous avons tenté de le faire de façon variée et signifiante pour des praticiens : matériel écrit concret, bien présenté et illustré (Desrosiers et Godbout, 1990; Desrosiers et Genet-Volet, 1992), matériel visuel et audiovisuel (Desrosiers, Genet-Volet et Godbout, 1993). Les enseignants ont été non seulement actifs pour s'approprier ce matériel, mais aussi pour collaborer à le construire.

**Tableau 3 – Activités de dissémination réalisées par les chercheurs et les enseignants participants tout au cours du projet**

<b>Phases du projet</b>	<b>Activités réalisées par les chercheurs</b>	<b>Activités réalisées par les enseignants</b>
En début de projet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Production d'un document décrivant des pratiques satisfaisantes réalisées dans différents contextes; présentation et discussion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussions, consultation au besoin</li> </ul>
En cours de projet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication à l'enseignant concerné et discussion de l'information recueillie à chaque cours (observation), à chaque séquence (perceptions des élèves, vidéo, récit)</li> <li>• Présentation et discussion, dans le cadre des réunions, des projets conduits par les membres du collectif (affiches, montages vidéo, récits des partenaires)</li> <li>• Production et diffusion d'un dossier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Précision d'objets d'observation et de questionnement</li> <li>• Discussion et interprétation des résultats</li> <li>• Corroboration des récits</li> <li>• Consultation, au besoin, du matériel commun</li> </ul>
En fin de projet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Production de deux vidéos et d'un document d'accompagnement</li> <li>• Lancement en compagnie des «acteurs»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participation de deux enseignants à titre de consultants</li> <li>• Participation au lancement</li> <li>• Visionnement au besoin</li> </ul>

### 3.3 L'impact sur les pratiques des collègues enseignants

Lors de l'entretien, tous les enseignants ont fait mention d'avoir tenté, avec plus ou moins de succès, de partager leurs points de vue et leurs façons de faire avec leurs collègues de l'école et des autres écoles de la commission scolaire lors de rencontres informelles et de journées d'études. Deux enseignants, membres d'une même équipe école depuis plusieurs années coordonnent le travail d'équipe dans leur milieu et ont «exporté» leurs contenus et leurs approches dans les autres écoles de la commission scolaire. Deux enseignants ont suscité un travail concerté au niveau des six enseignants spécialistes de l'école; ce partenariat s'exprime par une planification d'équipe du contenu enseigné et évalué ainsi que des modalités d'évaluation; des partenaires d'autres écoles de la commission ont exprimé leur intérêt pour utiliser les stratégies et les instruments développés. Dans ces deux cas de dissémination réussie auprès de collègues du milieu, les conseillers pédagogiques en éducation physique étaient des membres actifs du collectif.

Trois enseignants ont comme premiers complices dans leur milieu des collègues ayant participé au projet «Format». Dans un cas, un collègue de l'école qui a manifesté à l'occasion un intérêt pour une stratégie particulière et un outil de travail démontre qu'il a intégré cet «emprunt» dans sa pratique. Dans les deux écoles concernées, l'équipe des enseignants en éducation physique est restée stable au fil des ans de même que le climat de travail peu coopératif. Deux enseignants sont isolés dans leur nouvelle école, leurs pratiques se démarquant nettement de celles de leurs collègues qui sont subjectives et centrées sur les attitudes, ce qui correspond aux pratiques populaires décrites dans la documentation scientifique.

Dans les cas de dissémination réussie auprès de collègues de la même école ou d'autres écoles, les enseignants ont révélé leurs «secrets»: introduire graduellement les nouvelles pratiques, les illustrer de façon très concrète, initier les partenaires à les utiliser en situation réelle ou simulée.

### 3.4 L'impact sur un public plus large

Tout au cours du projet réalisé avec un nombre restreint de participants, nous avons aussi choisi de prendre appui sur les connaissances acquises collectivement pour rejoindre un public plus large formé d'enseignants, de coordonnateurs,

de directeurs d'écoles, de formateurs. Le tableau 4 résume les activités formelles de dissémination de connaissances réalisées par les membres du collectif auprès d'un public plus large de praticiens.

**Tableau 4 – Activités formelles de dissémination réalisées par les membres du collectif auprès d'un public élargi de praticiens**

Diffuseurs	Objets et modes de diffusion
Les chercheurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diffusion du matériel (document, dossier, vidéo et document d'accompagnement) développé dans le cadre du projet en collaboration avec l'association professionnelle et les services universitaires</li> <li>• Animation d'ateliers, de journées d'études</li> <li>• Enseignement universitaire dans le cadre de cours de 1<sup>er</sup> cycle</li> </ul>
Les enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentations, discussions dans le cadre de réunions, de journées d'études à l'école, à la commission scolaire</li> <li>• Participation de deux enseignants à la conception des vidéos et du document d'accompagnement à titre de consultants</li> </ul>
Les chercheurs, les enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animation d'ateliers, de tables rondes, d'exposés dans le cadre de colloques, de congrès professionnels</li> </ul>

Le document *Expériences d'intégration de l'évaluation à l'enseignement de l'éducation physique* (Desrosiers et Godbout, 1990) d'abord conçu comme document de référence commun pour les membres du collectif «Format» a par la suite été diffusé aux étudiants en formation initiale et aux professionnels par le biais de l'association professionnelle, la CEEPQ (Confédération des éducateurs et éducatrices physiques du Québec). Un dossier didactique, élaboré à partir de données recueillies lors de la première phase de la recherche, a été produit pour les enseignants en formation et en exercice. Il a été publié et diffusé par la CEEPQ (Desrosiers et Genet-Volet, 1992).

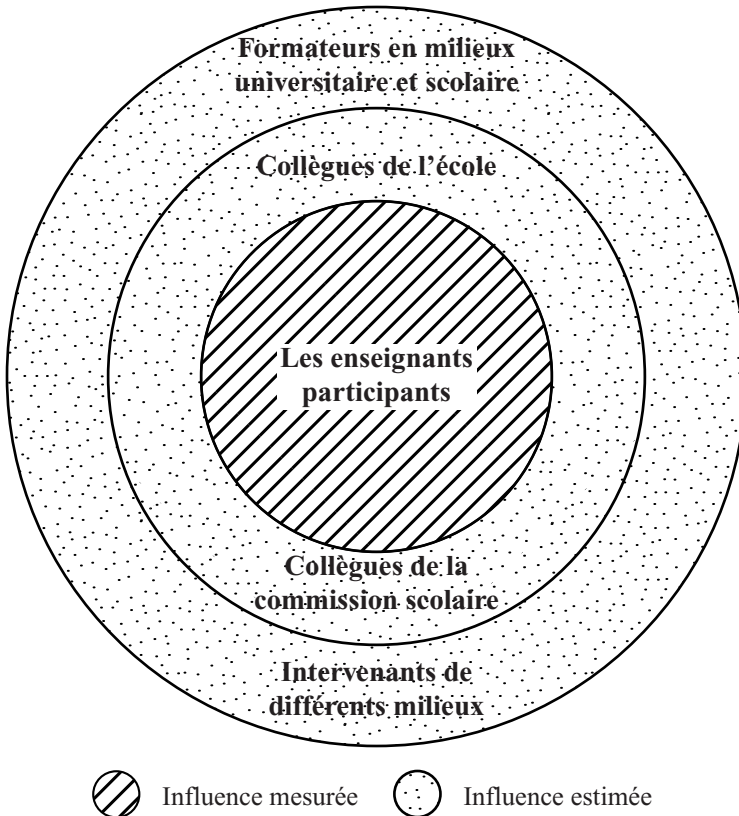
Des enseignants, des conseillers pédagogiques, des formateurs du milieu universitaire ont pu discuter avec des membres du collectif dans le cadre d'ateliers et de tables rondes présentés lors de colloques et de congrès professionnels

ou encore lors de journées d'études. Sur une base volontaire, des enseignants chercheurs ont participé à l'animation d'activités dans le cadre de quatre colloques ou congrès professionnels au niveau régional et provincial avec le support des chercheurs. Nous avons observé que les enseignants participants veulent bien discuter en public de leurs expériences si la forme choisie correspond à leurs manières habituelles de communiquer et s'ils ont l'appui des collaborateurs chercheurs. Les professionnels ont toujours participé en grand nombre à ces présentations. Ils se sont montrés intéressés, critiques. À chaque fois, un grand nombre y ont donné suite en discutant librement avec les présentateurs de leurs visions des choses, de leurs projets. Une belle complicité a été observée entre présentateurs et participants.

Enfin, à partir des expériences menées par les enseignants et filmées, nous avons réalisé deux documents vidéo de 30 minutes chacun et un document d'accompagnement: «Évaluer... pour apprendre» et «Complices et associés en évaluation» (Desrosiers, Genet-Volet et Godbout, 1993). Ce matériel visait à alimenter la réflexion et l'action des praticiens. Des enseignants de différents milieux, dont deux enseignants du collectif, ont été associés à la production à titre de consultants.

Les communications et les productions des membres du collectif ont connu un très bon accueil de la part des professionnels en éducation physique en formation initiale et en exercice. Nous pouvons expliquer, sans doute, cet accueil très positif par le choix d'un sujet «chaud», la crédibilité assurée par la collaboration entre des praticiens d'expérience et des chercheurs reconnus; le contenu et les formes de diffusion; le coût réduit du matériel produit; la reconnaissance accordée par l'association professionnelle.

Ceci étant dit, cerner l'impact sur le plan conceptuel ou instrumental auprès d'un public plus large est difficile. Nous pouvons seulement estimer que le projet de recherche collaborative «Format» a eu des retombées auprès des étudiants en formation initiale du fait de l'usage, par leurs formateurs universitaires, de documents écrits et audiovisuels produits par le collectif. Nous pouvons également estimer une influence probable auprès d'intervenants de différents milieux, de formateurs des milieux universitaire et scolaire du fait qu'ils ont pris connaissance des projets conduits, qu'ils ont pris part à des présentations, qu'ils se sont procuré les vidéos conçus comme des déclencheurs pour la réflexion et l'action concertée. La figure 1 résume la portée de «Format» en termes de catégories de personnes influencées par la recherche collaborative. On y note s'il s'agit d'une influence mesurée ou estimée.



**Figure 1 – Catégories d'éducateurs influencés par la recherche collaborative «Format»**

## Conclusion

L'impact de la recherche collaborative comme stratégie de formation continue semble être durable pour les participants. Ces derniers démontrent non seulement qu'ils actualisent une évaluation authentique, mais qu'ils sont capables d'ajuster leurs manières de faire à une réalité pédagogique changeante. Lebuis (1995) a aussi noté des effets durables d'une recherche collaborative en philosophie pour enfants, utilisée comme stratégie de formation continue, sur les pratiques éducatives des enseignants participants.

L'impact de la recherche collaborative «Format» sur les pratiques des collègues des enseignants chercheurs semble inégal. Certains semblent avoir influencé des collègues de l'école et de la commission scolaire à adopter des stratégies d'évaluation similaires. D'autres demeurent relativement marginaux par rapport aux pratiques des collègues du milieu n'ayant pas participé au projet de recherche collaborative.

Les efforts de dissémination par les chercheurs et des enseignants chercheurs auprès d'un public plus large semblent aussi avoir porté fruits. Des formateurs des milieux universitaire et scolaire font référence au matériel issu de cette recherche collaborative tout comme des praticiens de différents milieux. Les résultats confirment l'hypothèse initiale d'appuyer le changement pédagogique sur la formation professionnelle des enseignants (Fullan et Hargreaves, 1992).

## Références

- ALARY, J., BEAUSOLEIL, J., GUÉDON, M.C., LARIVIÈRE, C. et MAYER, R. (1988). *Solidarités. Pratiques de recherche-action et de prise en charge par le milieu*. Montréal: Les Éditions du Boréal Express.
- ALLALL, L. (1992). *Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles: De Bœck.
- ALTRITCHER, H., POSCH, P. et SOMEKH, B. (1993). *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research*. Londres: Routledge.
- CLARK, C., MOSS, P.A., GERING, S., HERTER, R.J., LAMAR, B., LEONARD, D., ROBBINS, S., RUSSELL, M., TEMPLIN, M. et WASCHA, K. (1996). Collaboration as dialogue: Teachers and researchers engaged in conversation and professional development. *American Educational Research Journal*, 33(1), 193-231.
- CLIFT, R., VEAL, M.L., JOHNSON, M. et HOLLAND, P. (1990). Restructuring teacher education through collaborative action research. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 52-62.
- COLE, A.L. et KNOWLES, J.G. (1993). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30(3), 473-495.
- DESROSIERS, P. et GENET-VOLET, Y. (1992). *Contenus d'enseignement-apprentissage et sports collectifs au secondaire. Dossier didactique 1*. Québec: Éditions l'Impulsion (CEEPQ).



- DESROSIERS, P., GENET-VOLET, Y. et GODBOUT, P. (1993).  
*Évaluer... pour apprendre. Complices et associés en évaluation.* Vidéo (2) et document d'accompagnement. Québec: Département d'éducation physique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- DESROSIERS, P., GENET-VOLET, Y. et GODBOUT, P. (1995).  
 Looking for a more satisfactory way to assess student learning. In R. Lidor, E. Eldar et I. Harari (dir.), *Bridging the gaps between disciplines, curriculum and instruction* (p. 669-674). Israël: Wingate Institute.
- DESROSIERS, P. et GODBOUT, P. (1990).  
*Expériences d'intégration de l'évaluation à l'enseignement de l'éducation physique au secondaire.* Québec: Département d'éducation physique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- DESROSIERS, P. et GODBOUT, P. (1992a).  
*L'évaluation: démarche intégrée, modulée et partagée.* Communication présentée dans le cadre du colloque intitulé «Recherche en intervention et pratiques pédagogiques en activité physique». Congrès de l'ACFAS, mai, Montréal.
- DESROSIERS, P. et GODBOUT, P. (1992b).  
 Une recherche qualitative comme déclencheur d'innovations pédagogiques au secondaire. *Revue pour la recherche qualitative*, 6, 31-39.
- DOMINICÉ, P. (1981).  
 Quelques remarques sur la recherche-action. In J.C. Calpini, J. Cardinet, P. Dominicé, C. Muller, J.L.Patry, J.F.Perret, G. Pini et J. Weiss.(1981). *Recherche-action, interrogations et stratégies émergentes* (p. 71-83). Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- ELLIOTT, J. et SARLAND, C. (1995).  
 A study of «Teachers as Researchers» in the context of award-bearing courses and research degrees. *British Educational Journal*, 21(3), 371-386.
- FULLAN, M. et HARGREAVES, A. (1992).  
*Teacher development and educational change.* Londres: The Falmer Press.
- GENET-VOLET, Y., DESROSIERS, P. et GODBOUT, P. (1995).  
*Choix d'objets d'évaluation en rapport avec les activités physiques proposées en cours de scolarité secondaire.* Huitième rencontre annuelle de l'AQSAP, Québec, mars, Université Laval.
- GOYETTE, G. et LESSARD-HÉBERT, M. (1987).  
*La recherche-action. Ses fonctions, ses fondements et son instrumentation.* Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- GRUNDY, S. (1995a).  
*Action research as professional development.* Occasional Paper No. 1. Murdoch: Innovative Links Project, School of Education, Murdoch University.
- GRUNDY, S. (1995b).  
 Documenting the project. *The Big Link*, 3, 12-13.
- GUSKEY, T.R. (1985).  
 Staff development and teacher change. *Educational Leadership*, 42(7), 57-60.

- HENRY, C. et MC TAGGART, R. (DIR.) (1998).  
*The action research planner* (4<sup>e</sup> éd.). Victoria: Deakin University.
- HOULD, B. (1991).  
L'état de santé actuel de l'éducation physique au primaire. Observations recueillies au cours de 1989-1990 lors des stages régionaux en évaluation formative. *Propulsion*, 4(3), 14-15.
- HUBERMAN, M. et GATHER THURLER, M. (1991).  
*De la recherche à la pratique. Éléments de base*. Berne: Peter Lang.
- HUGON, M.A. et SIEBEL, C. (dir.) (1988).  
*Recherches impliquées, recherches-action: le cas de l'éducation*. Bruxelles: DeBoeck-Wesmaël.
- LEBUIS, P. (1995).  
Partenaires dans la recherche: formation continue et transformation des pratiques éducatives. In J.A. Roy et D. Dillon (dir.), *L'université et le milieu scolaire: partenaires en formation des maîtres*. Actes du troisième colloque de l'AQUFOM (p. 39-44). Montréal: Université McGill.
- MCNIFF, J. (1988).  
*Action research: Principles and practice*. Londres: Routledge.
- MCTAGGART, R. (1991).  
Principles for participatory action research. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 168-187.
- MCTAGGART, R. (1994).  
Participatory action research: Issues in theory and practice. *Educational Action Research*, 2(3), 313-337.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1993).  
*Évaluation des programmes d'études du secondaire. Éducation physique*. Québec: Service général des communications.
- SOMEKH, B. (1994).  
Inhabiting each other's castles: Towards knowledge and mutual growth through collaboration. *Educational Action Research*, 2(3), 357-381.
- TRIPP, D. (1993).  
*Critical incidents in teaching. Developing professional judgement*. Londres: Routledge.
- VAN DER MAREN, J.M. (1995).  
*Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- YEATMAN, A. et SACHS, J. (1995).  
*Making the links. A formative evaluation of the first year of the Innovative links project between universities and schools for teacher professional development*. Murdoch: Innovative Links Project, School of Education, Murdoch University.
- ZESSOULES, R. et GARDNER, H. (1991).  
*Authentic assessment: Beyond the buzzword and into the classroom*. In V. Perrone (dir.), *Expanding student assessment* (p. 47-71). Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.

**Abstract** – Over two academic years, a collaborative research project entitled «Format» brought together teachers who wished to improve their assessment practices and academics who wished to accompany them in the process in their capacity as educators and researchers. The data that was gathered provides eloquent testimony to the teachers' perceptibly changing their assessment practices as they took account of their context of work. As well, although many questions remain, the data showed that collaborative research is an efficient inservice educational strategy as regards duration and the impact of its effects on educational practice.

**Resumen** – Una investigación colaborativa intitulada «Format» reunió, durante dos años escolares, a enseñantes interesados en mejorar sus prácticas evaluativas y a universitarios interesados en acompañarlos como formadores e investigadores. Los datos recogidos ilustran elocuentemente que los enseñantes han modificado de manera apreciable sus prácticas evaluativas teniendo en cuenta su contexto de trabajo, los datos ilustran también, aun cuando muchas preguntas persisten, que la investigación colaborativa es una estrategia de formación continua eficaz en términos de duración y de resultados sobre las prácticas educativas.

**Resümee** – In einem gemeinsamen Forschungsvorhaben unter dem Titel «Format» haben über zwei Schuljahre hinweg interessierte Lehrer, unterstützt von Forschern und Ausbildern aus dem Universitätsbereich, an der Verbesserung ihrer Zensurpraxis gearbeitet. Die ermittelten Daten machen deutlich, dass die Lehrer ganz eindeutig ihre Zensurpraxis verbessern konnten, indem sie sich den Kontext ihrer Tätigkeit stärker bewusst gemacht haben. Aus den Ergebnissen geht auch hervor, dass gemeinschaftlich durchgeführte Forschungsvorhaben (auch wenn dabei einige Fragen offen bleiben) eine erfolgversprechende Weiterbildungsstrategie darstellen, was die langfristige Wirkung auf die Unterrichtspraxis betrifft.