



RENCONTRE NATIONALE DES LÉA

LES RECHERCHES ET LES PRODUCTIONS DES LÉA.
QUELS APPORTS ? QUELLES SPÉCIFICITÉS ?

24 / 25 MAI 2016 À L'IFÉ

La coopération au sein des LéA : exploration d'outils théoriques et méthodologiques pour l'analyse du travail collectif

Contribution à l'atelier 4

Isabelle Nizet, Université de
Sherbrooke

24 mai 2016



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE



UNIVERSITÉ DE LYON

ENS DE LYON

Intégration d'un processus de recherche collaborative à un dispositif de formation continue

Soutien au développement de pratiques évaluatives des enseignants de la Formation générale des adultes (FGA)

Contexte du projet

- **Programme ministériel de soutien à la formation continue** des enseignants – Chantier 7 (budget de 100 000\$)
- 14 enseignants et 5 conseillers pédagogiques
- 75 h de libération par enseignant

La **compétence professionnelle** visée par le Projet de Chantier 7 est la suivante :

Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre (Gouvernement du Québec, 2001).



Partenariat



Université de
Sherbrooke



4 enseignants
2 CP



4
enseignants
1 CP

Commission scolaire
des Hauts-Cantons

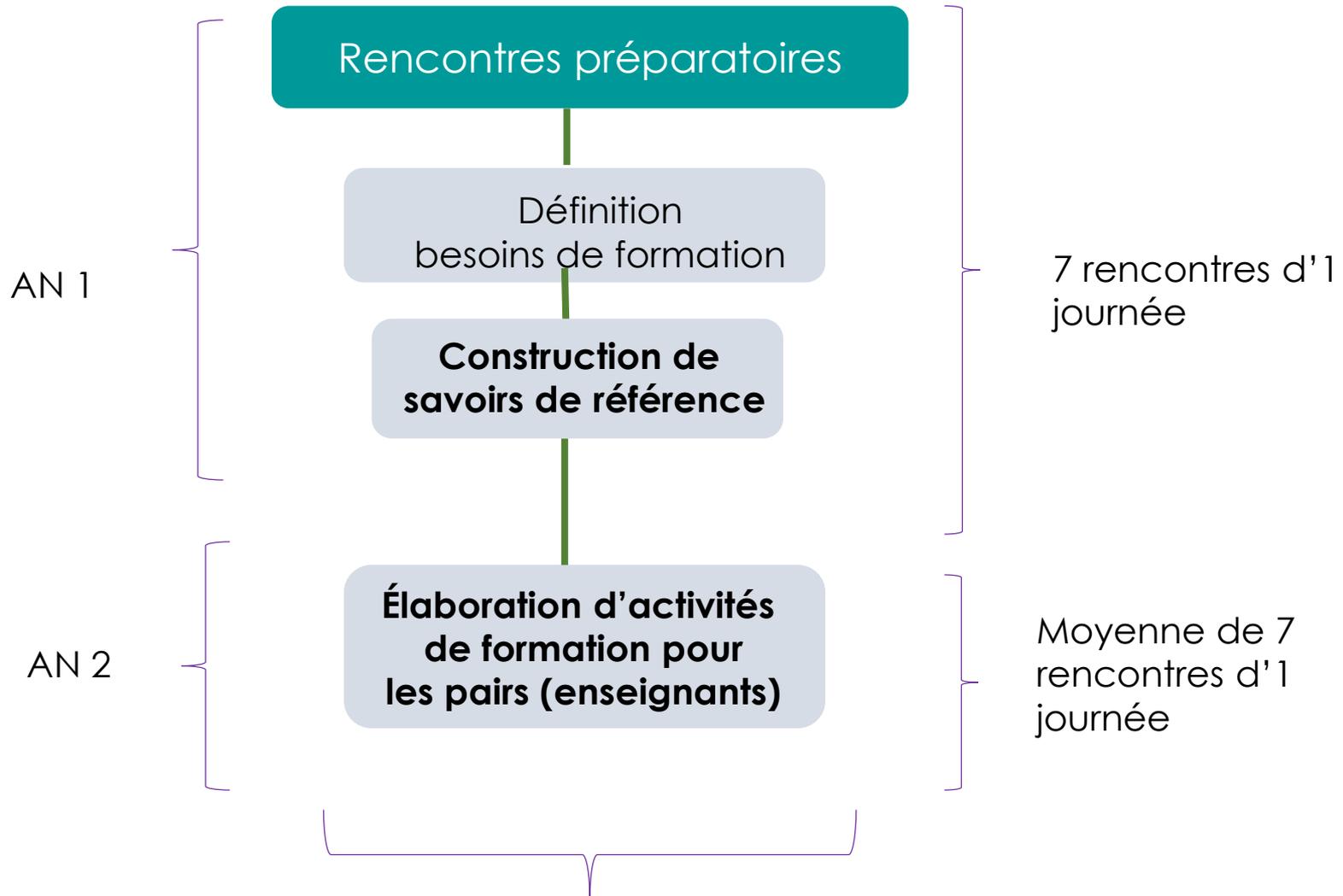


2
enseignantes
1 CP



3
enseignantes
1 CP

Structure



Moodle (plateforme interactive de formation)

Une problématisation professionnelle émergente

Des problématiques professionnelles

1. LES MODALITÉS D'ÉVALUATION DÉPENDENT DE NOTRE CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE, or cette conception n'est pas partagée

2. Élaborer **des stratégies d'évaluation « formative »** fondées sur une compréhension commune du processus d'apprentissage

3. Changer la **culture évaluative** des élèves et des enseignants : être évalué pour apprendre et non pas apprendre pour être évalué

4. **Analyser** la pertinence du **matériel pédagogique d'auto apprentissage** et **d'évaluation**

RECHERCHE collaborative

FORMATION

**Apprendre à
CHERCHER**

ACTION

Apprentissage
Co construction

Problématisation
Solutions
Analyse

Conception de 13
activités de
formation

An 1 – An 2

Cadre conceptuel

TRAJET DE FORMATION

- **Incorporation** de savoirs de référence (Vanhulle, 2013)
- **Communication** de ses références culturelles en évaluation (Vial, 2009)
- **Négociation** entre les prescrits, les représentations et les contextes professionnels (Vanhulle, 2009)



Développement de pratiques (Anadon, 2007)

Choix méthodologiques POUR le développement professionnel

- **Parcours de formation**
- **Activités réflexives d'explicitation et de distanciation critique** de la pratique professionnelle (Morrissette, 2012; Vinatier, 2010).

1. Insertion d'éléments déclencheurs

Savoirs de référence prescrits

Contenu de l'évaluation (suite)

Critères d'évaluation, indicateurs et pondération	
<p>Critère d'évaluation 1 INTERPRÉTATION JUSTE ET RIGOREUSE D'UN MESSAGE ÉCRIT (40 %)</p> <p>Indicateurs</p> <p>1.1 Dégage les éléments du contexte de communication : sujet, auteur, destinataire. (8 %)</p> <p>1.2 Se prononce sur la crédibilité de la source de l'information. (2 %)</p> <p>1.3 Relève les éléments d'information explicites et implicites. (4 %)</p> <p>1.4 Dégage le sens global du texte et peut le résumer. (6 %)</p> <p>1.5 Distingue les faits des opinions. (2 %)</p> <p>1.6 Dégage le point de vue adopté par l'auteur à partir du caractère objectif ou subjectif du message. (2 %)</p> <p>1.7 Fonde son interprétation du message sur des extraits ou des exemples pertinents. (8 %)</p> <p>1.8 Prend position ou exprime son opinion à partir d'une analyse objective de l'information. (6 %)</p> <p><small>Note : Une pondération de 10 % est accordée aux connaissances évaluées de façon explicite.</small></p> <p>Critère d'évaluation 2 INTERPRÉTATION JUSTE ET RIGOREUSE D'UN MESSAGE ORAL (10 %)</p>	<p style="text-align: center;">Maîtrise des connaissances</p> <p>La maîtrise des connaissances suppose leur acquisition, leur compréhension, leur application et leur mobilisation, d'où le lien d'interdépendance entre les connaissances et les actions décrites dans les indicateurs.</p>

2. Activités d'incorporation

Co construction de connaissances



Les objets de format

Savoirs essentiels en évaluation de compétence

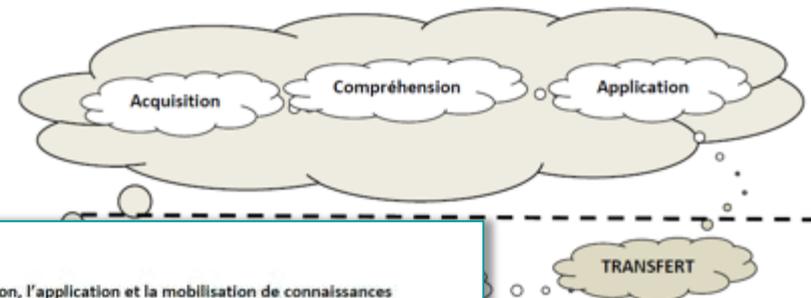
Concepts abordés

- Mobilisation
- Action
- Compétence
- Ressources
- Situation
- Application
- Connaissances
- Transfert
- Performance
- Tâche complexe
- Savoirs essentiels
- Apprentissage
- Évaluation
- Évaluation formative (aide)
- Évaluation sommative (sanction)
- Bilan

- Régulation
- Contexte significatif - réaliste, authentique
- Situation de départ et d'arrivée
- Résolution de problème
- P
- M
- C
- C
- A
- C
- S
- S
- T
- S
- N
- S

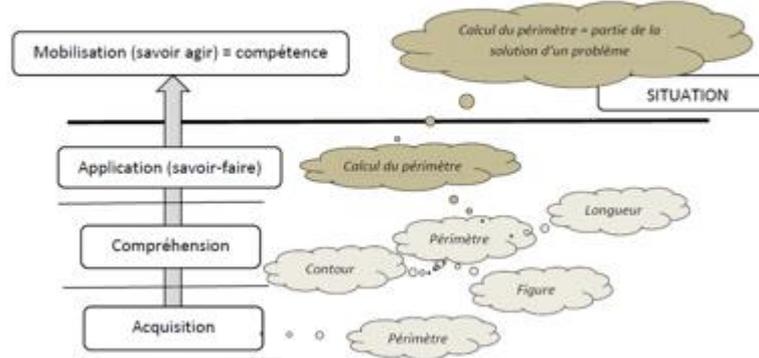
Schémas

1. Le processus d'apprentissage et la construction de connaissances



Schéma

3. L'acquisition, la compréhension, l'application et la mobilisation de connaissances



3. Activités de communication

Créer un horizon d'observation (Little et Horn , 2009)



Le réinvestissement

Décrire ses pratiques avec les concepts

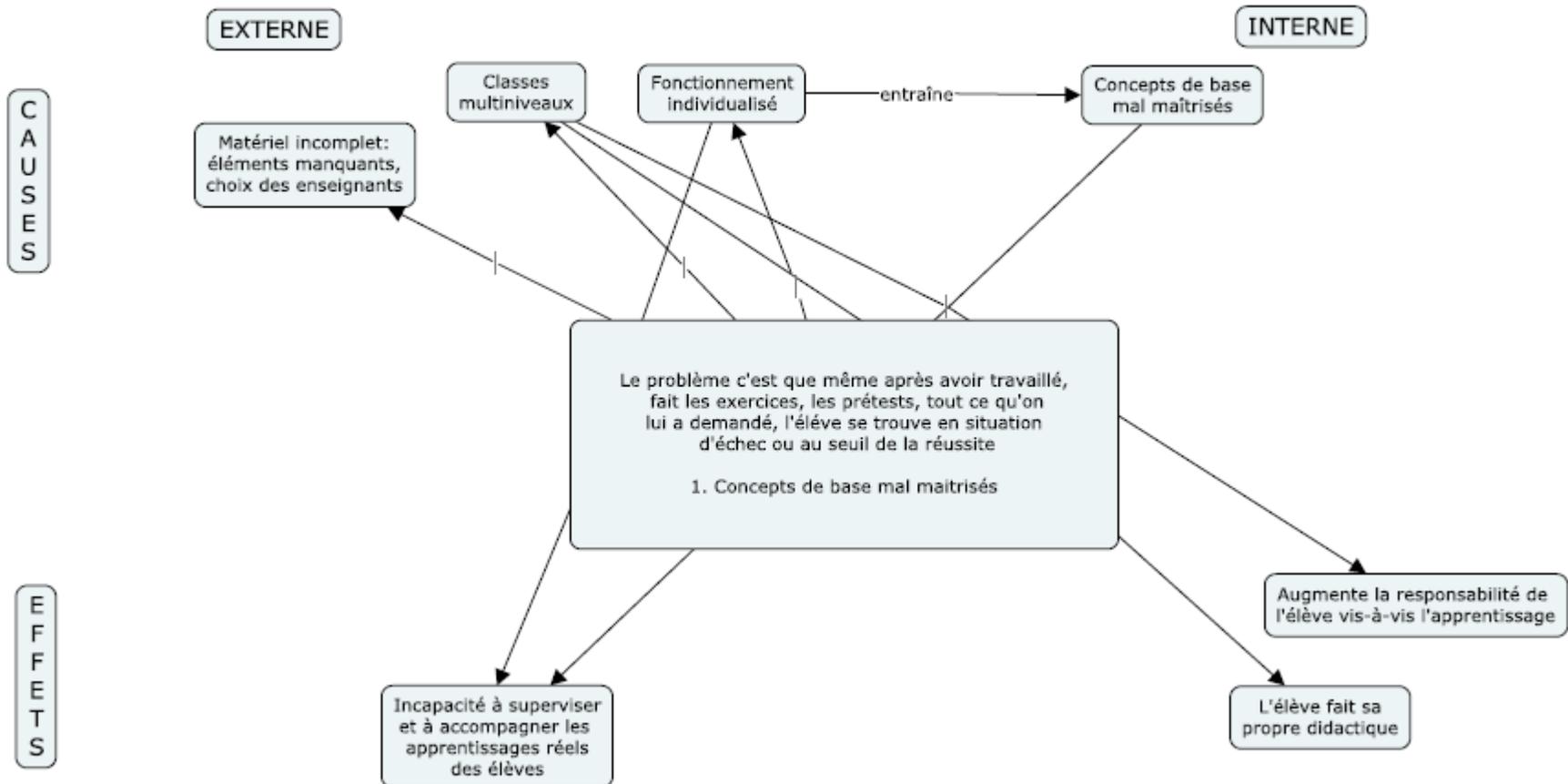
Décrire une tâche complexe que nous avons créée ou que nous utilisons avec l'ensemble des concepts sur lesquels nous avons travaillé dans la rencontre. Cela pourra être fait en équipes.

Grille d'auto-évaluation

Concepts	1	2	3	4
Mobilisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Application	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acquisition	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compréhension	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transfert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Action	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compétence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Situation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tâche complexe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Résolution de problème	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problème	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Savoir-agir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Connaissances	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Performance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Savoirs essentiels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contexte significatif : réaliste, authentique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Savoir-faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Savoir-être, attitude	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Techniques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stratégies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ressources	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Situation de départ et d'arrivée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mise en situation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contraintes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consignes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Évaluation formative (aide)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Évaluation sommative (sanction)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bilan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Régulation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autonomie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Rendre visibles des schémas de pensée

Des activités de problématisation autogérée/collective



Cas d'un cours de français

Mélodie fait partie d'un groupe multiniveaux de 25 jeunes parents de retour en formation générale. Dans les cours de français, l'enseignante, en accord avec le groupe, fait alterner une formule d'enseignement magistral avec une formule d'enseignement modulaire individualisé. Mélodie est en train de faire le cours FRA-2101. Mais elle choisit de travailler individuellement dans son cahier même quand il y a un enseignement magistral de la matière.

Mélodie pense fermement que plus vite elle finira son cahier d'apprentissage, plus vite elle fera ses examens. Elle se dit qu'elle n'a pas de temps à perdre avec l'enseignement magistral, que suivre celui-ci lui donnerait du travail supplémentaire. Mélodie se dit que si l'enseignante lui donnait de l'aide individualisée plutôt que d'enseigner au groupe, elle terminerait plus vite son cahier et irait à l'examen.

L'enseignante de Mélodie se dit que celle-ci aura de la difficulté à acquérir des connaissances et à les mobiliser en situation de compétences uniquement avec le travail et l'aide individualisés. Elle se dit que le travail individuel dans le cahier est un complément à l'enseignement magistral, lequel permet de clarifier les notions à apprendre. L'enseignante s'interroge aussi sur les tâches que Mélodie fait dans son cahier. Vu que Mélodie travaille uniquement dans ce cahier, l'enseignante se demande si les tâches qui y sont proposées permettent à Mélodie de se trouver en situation de développement de compétences.

Le nouveau programme demande que l'élève s'engage au cœur de sa démarche d'apprentissage. L'enseignante considère important que Mélodie reste à l'école, même si elle ne change pas sa vision de l'apprentissage et même si elle n'adhère pas à l'une des formules d'enseignement proposées. Pour l'instant, les activités de l'élève et de l'enseignante ont pour résultat d'être surtout orientées vers l'évaluation.

4. Activités de négociation

Créer des activités d'apprentissage pour les pairs

Séances de co conception

Évaluer les compétences : quelques principes
Activité 1
Vous avez dit Évaluation de compétence ?

Introduction
Cette activité a pour but de déclencher une réflexion sur l'évaluation de compétences pour voir ce que suscite ce thème chez les participants.

Consignes
Ouvrez le forum
Lisez les questions du forum pour avoir une intention de lecture orientée sur les sous thèmes suivants :

- Le développement des compétences
- La place des connaissances dans ce développement
- Le processus d'apprentissage
- L'évaluation des compétences

Regardez la vidéo
Partagez votre réflexion en répondant au forum.

Matériel

Vidéo	Déclencheur
Forum de discussion	Questions pour participants

Exploitation de l'activité

- Susciter l'échange entre les participants en mode présentiel
- Approfondir la réflexion en la contextualisant à l'édu

Évaluer les compétences : quelques principes
Activité 2
La course à l'évaluation : études de cas

Objectif
Cette activité a pour but d'amener les personnes participantes à réfléchir aux **pratiques évaluatives** en s'interrogeant sur les causes et les effets de ces pratiques chez l'élève et chez l'enseignante ou l'enseignant.

Consignes
Activez l'hyperlien vers l'activité
Lisez l'introduction à l'activité :
Lisez les deux cas (ou un des deux cas)
Amorcez une réflexion en parlant des questions posées.
Mettez en commun vos constats.

Matériel

Cas	Déclencheur
Session d'échange	Questions pour susciter un échange entre participants.

Exploitation de l'activité

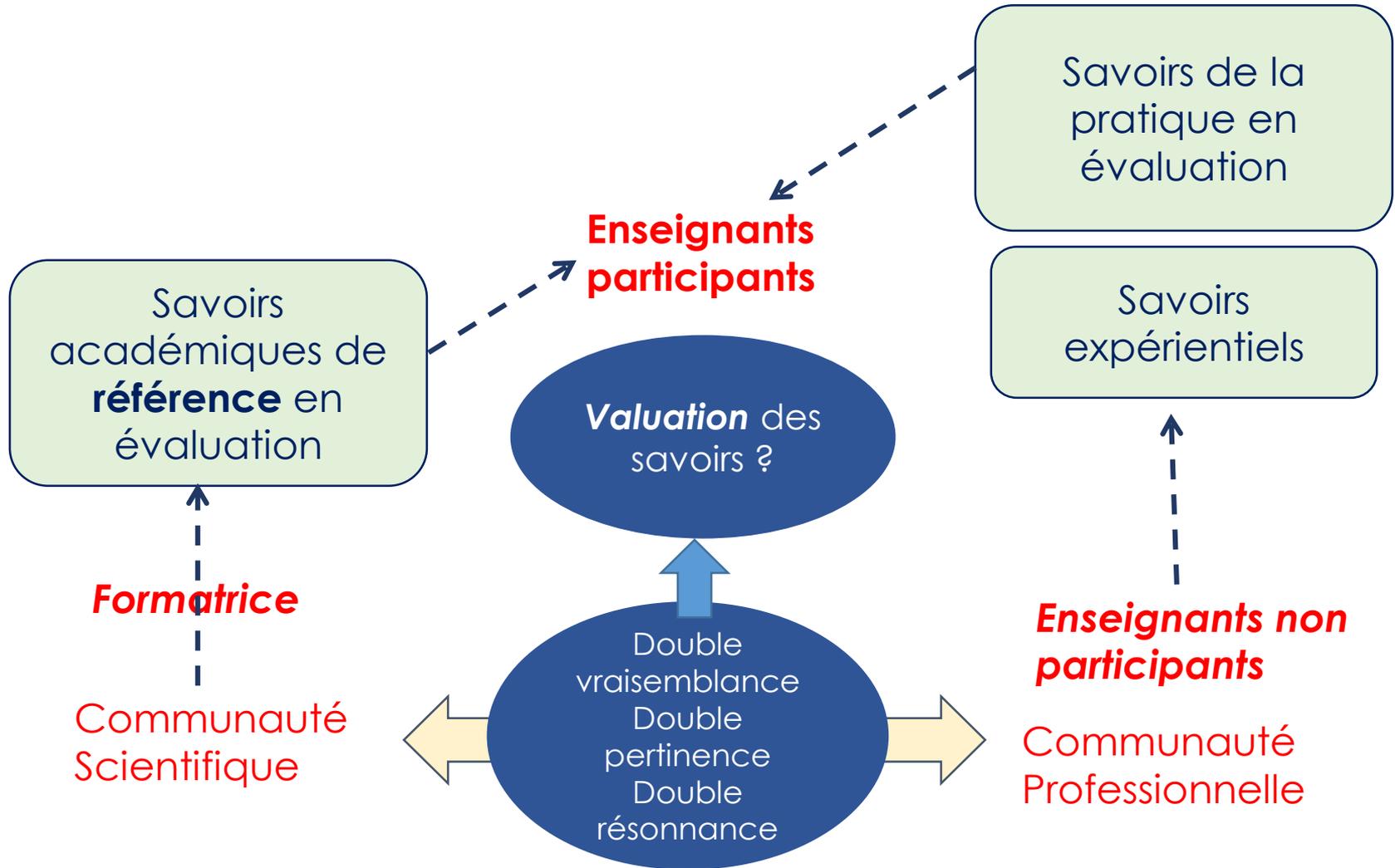
- Susciter l'échange entre les participants en mode présentiel puisque le contenu des cas vise à rapprocher l'enseignante ou l'enseignant de sa propre pratique et de celle de ses élèves.
- Partager pour trouver des points communs qui soutiendront la motivation des participants à s'engager dans le processus de formation, soit sous forme de **besoins**, soit sous forme d'**obstacles**.

La « course à l'évalu
L'évaluation est au coeur des préoccupati
Voici deux **cas typiques** de réalités qui pe
[Cas en Mathématique](#)
[Cas en Français](#)
Lisez les cas et ensuite partagez v

- en quoi les cas rejoignent-ils votre
- les conceptions et les croyances e

Une problématique de recherche émergente

Questionnement épistémologique



Questions de recherche

- Comment se co construisent les savoirs professionnels dans les interactions entre les enseignants?
- Quelles traces *d'attribution de valeur* aux savoirs peut-on repérer dans ces échanges? (Vanhulle, 2013. p. 47 citant Dewey, 2011)
- Comment ces valuations contribuent-elles au développement professionnel des participants?

Repérer **sur quels critères s'appuie l'attribution de valeur ou la *valuation* des savoirs co construits?**

VALIDITÉ des savoirs construits

- **Justification** de la valeur attribuée (Avenier, 2011)

VIABILITÉ des savoirs construits

- **Conservation** de cette valeur au fil des activités de formation et des situations (Jonnaert, 2011; Bednarz, 2013)

Tableau 1 : Critères de validité et de viabilité des savoirs en évaluation
(adapté de Nizet et Leroux, 2015)

Dimensions de professionnalisation en évaluation	Critères de validité des savoirs	Critères de viabilité des savoirs
Incorporation Insertion dans l'espace intra-subjectif	Intelligibilité (Legendre & Morrissette, 2013)	Crédibilité (Morrissette, Mottier Lopez & Tessaro, 2012) Vérité (Vergnaud, 1985)
Communication Partage dans un espace professionnel inter-subjectif	Intelligibilité (Vial, 2009) Légitimité (Demazière, Roquet, & Wittorski, 2012)	Crédibilité (Morrissette, Mottier Lopez & Tessaro, 2012) Vérité (Wittorski, 2013)
Négociation Adaptabilité fonctionnelle en situation	Intelligibilité (Avenier, 2011) Efficacité (Wittorski, 2013)	Efficacité (Jonnaert (2011)

Cadre conceptuel

- La **crédibilité** du savoir produit « tenu pour vrai » pour pouvoir être incorporé (Vergnaud, 1985). Confrontation aux représentations d'autres acteurs dans la perspective de parvenir à un consensus.

Ce que tu dis, ce que j'entends peut-il être tenu par moi pour **vrai**?

Quelques exemples de valuation en fonction d'un critère de **crédibilité**

- *Je me dis le fait que moi j'ai de la difficulté à remettre à l'élève l'apprentissage ... ça l'amène à l'échec ?
Moi **je le voyais plus comme** un problème **le fait que** je ne partage pas le rôle entre réguler mon enseignement et réguler mon apprentissage c'est ça qui fait que ça va l'amener à l'échec. **En tous cas là je ne suis pas sure là.** Pour moi **j'ai de la misère ...** à voir à réguler par l'apprentissage puis l'effet de ça...
PROB2AN1090614]-33*
- Indices : **doute, absence de certitude, comparaison**

Cadre conceptuel

- L'**intelligibilité** du discours de l'enseignant est un critère de validité (Vial, 2009) et constitue une qualité essentielle du corpus de savoirs professionnels produits (Legendre et Morissette, 2013). Donner du sens aux situations (Avenier, 2011)
- Ce que tu dis, ce que j'entends peut-il être compris, par moi, par nous ET peut-il donner du sens à mon expérience, ou à notre expérience?

Quelques exemples de valuation en fonction d'un critère **d'intelligibilité**

- moi ça m'a permis de **mettre des mots sur ce que je faisais** [PROB2AN1090614]-1
- Souvent il y a des élèves qui vont dire après une rétroaction « je pense que je vais essayer, en faire un autre. » **Pour moi ça c'est** de l'autorégulation de l'apprentissage : je vais faire un autre exercice sans qu'on me le demande. [PROB2AN1090614]-11
- L'élève ne fait pas de transfert. **Elle a identifié que** l'élève ne fait pas de transfert. Puis là **elle veut savoir comment** réguler son enseignement. [PROB2AN1090614]-16
- **Indices : méta communication sur le processus qui soutient le développement de l'intelligibilité; effets de compréhension directe ou indirecte.**

Cadre conceptuel

- La **légitimité** du savoir produit dans une libre émergence se manifeste par une certaine **lisibilité sociale** (Demazière, Roquet, & Wittorski, 2012)
- Ce que tu dis, ce que j'entends pourrait-il avoir un caractère normatif, régulateur au sein d'un espace professionnel? (en cours de définition), fait-il partie d'attendus socialement acceptés?

Quelques exemples de valuation en fonction d'un critère de **légitimité**

- l'autre difficulté que j'ai c'est que je me dis : «bon, ça va me servir à former des collègues». **Mes collègues, bien, il y a personne qui veut entendre parler de ça.** Je suis la seule. (Tsé), c'est vraiment, je ne veux pas y penser. Je vais le faire puis on verra bien. [PROB2.2AN2100315]-6
- Mais, je ne vois pas l'aspect «formen», l'aspect «formation», **moi je ne les ai pas rencontrées les personnes qui allaient être intéressées.** [PROB2.2AN2100315]-8

Cadre conceptuel

- L'**efficacité** du savoir en situation/dans l'action [(Wittorski, 2007/2013); Jonnaert (2011)]

Quelques exemples de valuation en fonction d'un critère **d'efficacité**

- L'élève **déjà on sait qu'il** est en échec. **Même si** on en faisait plein plein d'observations, de régulations, PROB2AN1090614]-34 (Négative)
- Je suis inquiète pour le livrable, **pour son utilisation**. Parce que mon inquiétude, non seulement je n'ai pas l'impression d'avoir toutes les conditions gagnantes pour y arriver, mais de par mon expérience professionnelle, **je sais que dans l'utilisation, les conditions d'utilisation ne seront pas toujours optimales** et on dirait que je suis tannée de ça. [PROB2.2AN2100315]-24 (négative)

Méthodologie

Corpus

67 segments sélectionnés dans 3h 40 d'échanges

AN 1 – Incorporation de concepts relatifs à l'évaluation formative (MATH,FRAN, ANGL2)

AN 2 – Bilan intermédiaire (conceptions d'activités de formation pour les pairs) (MATH,FRAN, ANGL2)

Résultats

AN 1 : SITE A Construction de savoirs de référence sur l'évaluation formative

Tableau 1. Répartition des *valuations* positives et négatives tous critères et disciplines confondus

Nature des valuations	%
Positive	58
Négative	42
TOTAL	100

Résultats

AN 2 : SITE A Conception d'activité de formation sur l'évaluation formative

Tableau 3. Répartition des *valuations* positives et négatives tous critères et disciplines confondus

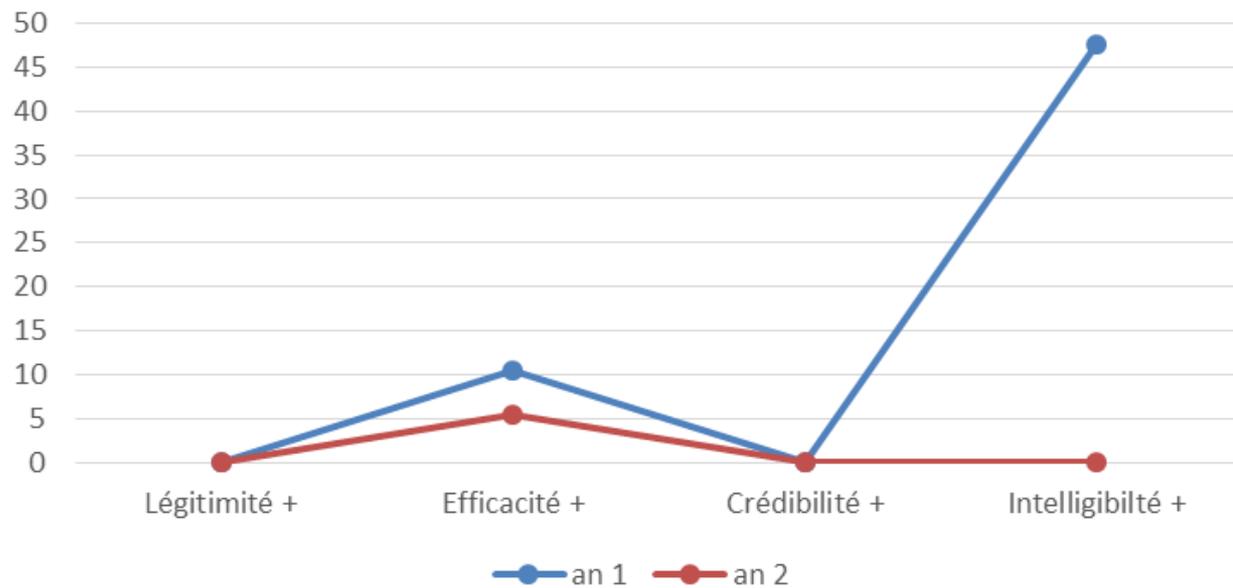
Nature des valuations	%
Positive	29
Négative	71
TOTAL	100

AN 1 : SITE A Construction de savoirs de référence sur l'évaluation formative

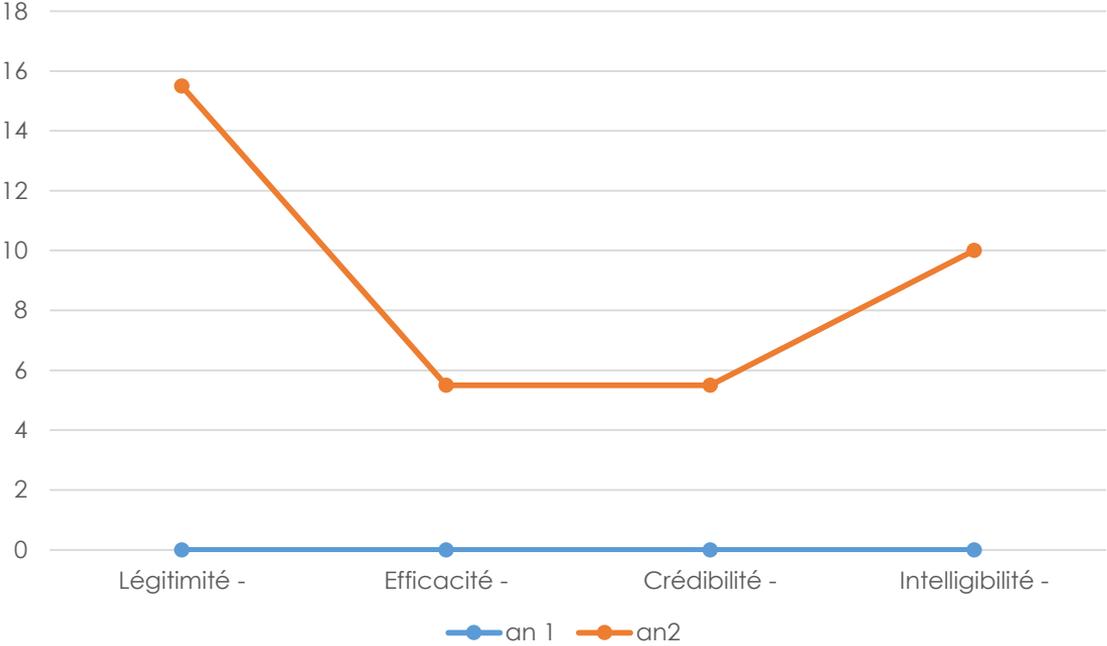
Tableau 2. Répartition des *valuations* positives et négatives pour les différents critères, toutes disciplines confondues

Critères	Valuations positives %	Valuations négatives%
Crédibilité	2,5	16
Intelligibilité	44,5	10,5
Efficacité	11	13
Légitimité	0	2,5
TOTAL	58	42

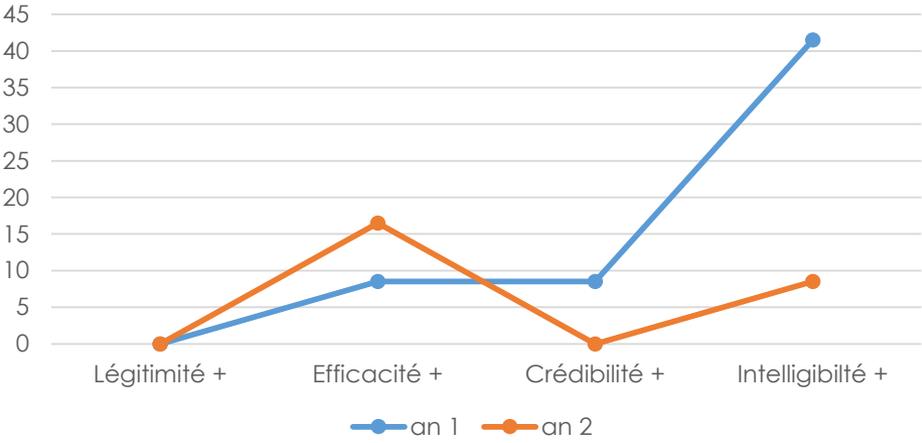
POIDS DES CRITÈRES DE VALUATION POSITIVE ENSEIGNANTS DE MATHÉMATIQUE (AN1 ET AN 2)



POIDS DES CRITÈRES DE VALUATION NÉGATIVE ENSEIGNANTS DE MATHÉMATIQUE (AN 1 ET AN 2)



POIDS DES CRITÈRES DE VALUATION POSITIVE ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS (AN1 ET AN 2)



Quelques pistes

- Cibler dans le flot interactionnel des problématiques émergentes (Little et Horn , 2009)
- Considérer que ces espaces de problématisation représentent un espace potentiel d'apprentissage professionnel
- Considérer les éléments qui encouragent ou inhibent une compréhension approfondie des problèmes
- Cibler l'état initial de la base de connaissances professionnelles
- Interpréter les obstacles évoqués en cours d'appropriation comme des signes de questionnement épistémologique sur la valeur des savoirs coconstruits

Conclusions

Apport des cadres conceptuels et des cadres méthodologiques

- Trois niveaux de pilotage :
 - Les contenus de formation
 - Le processus d'apprentissage professionnel
 - Le processus de recherche
- Repérage des obstacles épistémologiques : travail explicite sur les critères
- Rôle des conseillers pédagogiques et des pairs pour équilibrer les valuations (brokering?)

RÉFÉRENCES

- Avenier, M.-F. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post modernisme ou pragmatisme? *Revue Management & Avenir* (43), 372-391
- Bednarz N. et al., (2015). « La recherche collaborative », *Carrefours de l'éducation* 1 (39), p. 171-184. DOI 10.3917/cdle.039.0171
- Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. Entretien réalisé par Jean-Luc Rinaudo, entretien réalisé par Éric Roditi. *Carrefours de l'éducation* 1 (39), p.171- 184.
- Demazière, D., Roquet, P. & Wittorski, R. (2012). *La professionnalisation mise en objet*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Traduit de l'anglais et présenté par A. Bidet, L. Quéré & G. Truc. Paris : La découverte, Les empêcheurs de tourner en rond.
- Durand, M.-J. et Poirier, S. (2012) La recherche collaborative au service du développement professionnel en ligne. *Éducation et francophonie*, 40(1) p. 119-137.
- Fontaine, S., Savoir-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013). *Évaluer les apprentissages. Démarches et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire*. Anjou : Les éditions CEC Inc.
- Horn, E. S et Little, J.W. (2010). Attending to problems of practice : Routines and Ressources for Professional Learning in Teachers Workplace Interaction. *American Educational Research Journal* 47(1), pp. 181–217
- Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences ? *Éducation & Formation*, e-296 (Décembre), 31-43.
- Joro, A., Maire Sandoz, M.O . et Watrelot, M. (2012). Recherche collaborative et développement professionnel des acteurs. Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011 *Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*

RÉFÉRENCES

- Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences ? *Éducation & Formation*, e-296 (Décembre), 31-43.
- Joro, A., Maire Sandoz, M.O. et Watrelot, M. (2012). Recherche collaborative et développement professionnel des acteurs. Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011 *Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*
- Laurier, M.D, Tousignant, R. & Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, 3e édition. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- LEGENDRE, M.-F. et MORRISSETTE, J. (2013). Défis et enjeux de l'approche par compétences dans un contexte d'obligation de résultats. Dans J. Morissette et M.- F. Legendre (dir.), *Enseigner et évaluer. Regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (p. 211-246). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Morissette, J., Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (2012). La production de savoirs négociés dans deux recherches collaboratives sur l'évaluation formative. In L. Mottier Lopez et G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : questionnements épistémologiques* (p. 27-43). Bruxelles : De Boeck.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau, S. & J. Mukamurera. (Ed.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui mais comment?* Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Nizet, I. et Leroux, J.L. (2015). La construction de savoirs conceptuels en évaluation : enjeux pour un co développement professionnel en contexte de formation continue. *Revue e-JIREF Evaluer Journal international de recherche en éducation et formation* 1(2), p. 15-29. <http://www.e-jref.org/index.php?id=96>
- Nizet, I. (2014). Formation des enseignants du secteur de l'éducation des adultes à l'évaluation des compétences : défis et perspectives. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), p. 373-396.

Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. & Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier de développement professionnel*. Bruxelles : De Boeck.

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : concept théorique. *Revue des Sciences de l'éducation*, 31 (1), 133-155.

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

Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec les discours des professionnels en devenir. *Ikastaria*. 19, 37-67.

Vanhulle, S., Balslev, K. et Buysse, A. (2012). Comprendre les processus discursifs de la construction des savoirs professionnels et leurs effets régulateurs en terme de développement. In J. Clénet, P. Maubant et D. Poisson (dir.), *Formation et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité* (p. 117-150). Paris : L'Harmattan.

Vanhulle, S., Balslev, K. et Buysse, A. (2012). Comprendre les processus discursifs de la construction des savoirs professionnels et leurs effets régulateurs en terme de développement. In J. Clénet, P. Maubant et D. Poisson (dir.), *Formation et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*. Paris : L'Harmattan.

Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 30(3-4), 245-251.

Vial, M. (2009). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts* (2e ed.). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Vial, M. 2012. *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : méthodes, outils, dispositifs*. Bruxelles, De Boeck.

Vinatier, I. (2015). Recherche collaborative. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, (p. 249-252). Louvain-la-Neuve : De Boeck.