

Interposture : des postures multiples au bénéfice de la recherche

Interposture: Multiple postures to benefit research

Myriam Girouard-Gagné, Ph. D., chercheuse postdoctorale, Micheline Joanne Durand, Ph. D., Geneviève Carpentier, Ph. D. et Jonathan Martel, Ph. D.

Volume 43, numéro 2, automne 2024

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1118449ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1118449ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ)

ISSN

1715-8702 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Girouard-Gagné, M., Durand, M. J., Carpentier, G. & Martel, J. (2024). *Interposture : des postures multiples au bénéfice de la recherche*. *Recherches qualitatives*, 43(2), 36–58. <https://doi.org/10.7202/1118449ar>

Résumé de l'article

Cet article vise à apprécier comment l'*interposture* contribue à la richesse des données et des analyses dans le cadre d'une recherche qualitative. En effet, dans la réalisation d'une étude de cas multiples inspirée de la recherche collaborative, la chercheuse mobilisait d'emblée cinq postures indissociables d'elle-même et du contexte de recherche : chercheuse principale, experte en évaluation, chargée de cours, conseillère pédagogique et technopédagogue. De ce fait, elle a utilisé chacune des postures de manière à optimiser son contact avec les personnes participantes, s'inscrivant dans une épistémologie participative dans laquelle ces différentes postures contribuent à une production de données riches et approfondies. Cet article fait la lumière sur l'approche adoptée par la chercheuse, sur ses multiples postures inhérentes, ainsi que sur l'apport de la méthodologie retenue pour la recherche sur le terrain et spécifiquement sur les pratiques évaluatives.

Interposture : des postures multiples au bénéfice de la recherche

Myriam Girouard-Gagné, Ph. D., chercheuse postdoctorale

Université de Montréal, Québec, Canada

Micheline Joanne Durand, Ph. D.

Université de Montréal, Québec, Canada

Geneviève Carpentier, Ph. D.

Université de Montréal, Québec, Canada

Jonathan Martel, Ph. D.

Collège de Maisonneuve, Québec, Canada

Résumé

Cet article vise à apprécier comment l'*interposture* contribue à la richesse des données et des analyses dans le cadre d'une recherche qualitative. En effet, dans la réalisation d'une étude de cas multiples inspirée de la recherche collaborative, la chercheuse mobilisait d'emblée cinq postures indissociables d'elle-même et du contexte de recherche : chercheuse principale, experte en évaluation, chargée de cours, conseillère pédagogique et technopédagogue. De ce fait, elle a utilisé chacune des postures de manière à optimiser son contact avec les personnes participantes, s'inscrivant dans une épistémologie participative dans laquelle ces différentes postures contribuent à une production de données riches et approfondies. Cet article fait la lumière sur l'approche adoptée par la chercheuse, sur ses multiples postures inhérentes, ainsi que sur l'apport de la méthodologie retenue pour la recherche sur le terrain et spécifiquement sur les pratiques évaluatives.

Mots clés

PARADIGME PARTICIPATIF, POSTURES, RECHERCHE COLLABORATIVE, ÉTUDE DE CAS

Note des personnes autrices : La recherche doctorale dans laquelle s'inscrit cet article a été financée par le FRQSC.

Interposture: Multiple postures to benefit research**Abstract**

This article assesses the way in which “interposture” creates a wealth of data and analyses in a qualitative research context. Through a multiple-case study inspired by collaborative research, the researcher began by mobilizing five postures that were inseparable from herself and the research context: the principal researcher, the evaluation expert, the lecturer, the educational consultant, and the technopedagogue. Each posture served to optimize contact with participants as part of a participatory epistemology in which the various postures helped produce rich and comprehensive data. The article highlights the researcher’s approach, as well as her multiple inherent postures, along with the methodology’s contribution toward the field study and, more specifically, the evaluative practices involved.

Keywords

PARTICIPATORY PARADIGM, POSTURES, COLLABORATIVE RESEARCH, CASE STUDY

Introduction : mise en contexte

Le présent article propose de s’intéresser aux différentes postures que la chercheuse principale¹ a épousées et aux changements de posture effectués dans le but d’approfondir et d’enrichir la collecte de données. Ces différentes postures et les passages de l’une à l’autre pendant les interactions sont ici vus comme une *interposture*. L’article vise à décrire comment cette *interposture* a pu contribuer à générer des données riches et variées, et ce, tout en mettant en lumière les enjeux liés à la subjectivité de la chercheuse, les différents rôles qu’elle occupait en fonction de ses postures et l’influence qu’elle pouvait avoir sur le discours des personnes participantes.

Le contexte de recherche qui est mobilisé pour illustrer l’usage de cette *interposture* est celui d’une thèse visant notamment à documenter les pratiques évaluatives inclusives de personnes enseignant à l’université ainsi que leur développement professionnel durant la recherche. En effet, l’évaluation des apprentissages et des compétences à l’enseignement supérieur est un champ de recherche encore jeune qui nécessite que l’on s’y penche (Benaini, 2022; Nizet et al., 2022; Romainville, 2013). En outre, une récente recension publiée (Girouard-Gagné, 2021) met d’ailleurs de l’avant que la recherche portant sur les pratiques évaluatives à l’enseignement supérieur s’appuie majoritairement sur des questionnaires et des entretiens semi-dirigés. Un des constats est que les écrits fournissent peu d’informations concrètes et précises sur la façon de mettre en œuvre lesdites pratiques. À cet égard, certaines limites sont reconnues aux pratiques déclarées qui peuvent différer des pratiques effectives (Bressoux, 2001), notamment en raison de biais de désirabilité sociale. On peut supposer que c’est encore plus vrai dans le cas de l’évaluation, qui peut représenter un sujet sensible pour le personnel enseignant (Lee, 1993). Par conséquent, une approche qualitative participative au sein de laquelle la création d’un lien de

confiance (Goulet, 2019) et d'une proximité suffisante pour favoriser l'intercompréhension et l'intersubjectivité semble tout indiquée (Mukamurera et al., 2006). Ainsi, dans le cadre de la recherche doctorale dont il est question ici, une approche qualitative permettant de coconstruire la compréhension du phénomène observé, soit les pratiques évaluatives dans ce cas-ci, devait être mobilisée. C'est dans ce cadre que l'apport de l'*interposture* sur la production des données est analysé.

Assises épistémologiques

La démarche de recherche entreprise, inspirée notamment des travaux de Goulet (2019), s'inscrit dans une épistémologie participative, ce qui répond à la « nécessité d'un positionnement idéologique » (Boutin, 2000, p. 17) en ce sens qu'il permet de jeter les fondations de l'ensemble des choix méthodologiques effectués. Au cœur de cette épistémologie participative se situent les préoccupations, l'expérience, la pratique réflexive et les besoins des participants et participantes soutenant ainsi la mise en action des parties prenantes à la recherche.

Dans cet ordre d'idées, la recherche est conceptualisée comme une activité de coconstruction entre les personnes œuvrant sur le terrain et la chercheuse partant du postulat que la compréhension du monde est « fortement influencés par le contexte social, la personnalité des chercheurs et des praticiens, leurs allégeances politiques et religieuses, leurs statuts sociaux, etc. » (Bourgeois, 2021, p. 422). Ainsi, le savoir développé par la recherche, dans ce cas-ci sur les pratiques évaluatives, est le produit du travail collaboratif entre celles et ceux participant à la recherche et la chercheuse dans les contextes particuliers de chacune des personnes impliquées. Mukamurera et ses collègues (2006) affirment que le sens des phénomènes est construit et reconstruit dans l'introspection et dans l'explicitation des propos des personnes participantes et des zones d'ombre de leurs actions. Dans l'approche participative, cela se traduit par une reconstruction *par* et *avec* ces personnes (Desgagné et al., 2002). En outre, les interactions sont valorisées de sorte à soutenir le potentiel des différents points de vue et des multiples perspectives afin de contribuer à une coconstruction de la compréhension des pratiques évaluatives ancrée dans un savoir pratique et expérientiel (Lincoln et al., 2018).

Dans cette perspective de coconstruction et de collaboration, il est d'autant plus nécessaire de définir la sensibilité théorique et expérientielle de la personne du milieu de la recherche (Paillé & Mucchielli, 2021), ce qui pourrait se traduire par les postures liées d'une part à la recherche (théorique) et d'autre part à la pratique (expérientielle).

Cadre de référence pour aborder les postures

La notion de posture, comme le soulignent Deschryver et Lameul (2016), demeure peu explorée dans la documentation scientifique, bien que le terme soit très employé, notamment pour évoquer les postures d'accompagnement (Paul, 2012; Vivegnis, 2016). Le concept de posture mobilisé ici adopte plutôt une perspective sociologique, à l'instar

de Starck (2016), de Mulin (2013) et de Deschryver et Lameul (2016) qui s'intéressent à la posture professionnelle comme un agir compétent répondant à une attente sociale commune (Starck, 2016). Lameul propose que la posture consiste en « la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification » (2008, p. 89). Mulin (2013) définit la posture professionnelle, en référant aux travaux des sociologues Boussard et al. (2016), comme l'intégration des processus professionnels « dès lors que les acteurs professionnels partagent une norme commune, composée de représentations professionnelles qui portent principalement sur la justification des pratiques, mais remplissent aussi des fonctions de construction identitaire et de constitution des savoirs communs à la profession » (p. 214). En d'autres mots, il s'agirait des manières qu'un individu se perçoit et se positionne en tant qu'acteur (Deschryver & Lameul, 2016) et ne peut « se penser que dans le cadre d'un espace socialisé, c'est-à-dire normalisé, et d'un attachement à un groupe ou un corps professionnel » (Starck, 2016, p. 4).

Dans un contexte de recherche participative, la principale difficulté serait donc d'identifier les postures des membres des équipes de recherche qui peuvent varier (posture de recherche, de consultation, d'expert, de commanditaire, etc.) et de les clarifier (Beauvais, 2007; Daré & Venot, 2016). Par ailleurs, les écrits portant sur les postures occupées par ces personnes dans les recherches qualitatives se limitent généralement à une double posture, oscillant entre la pratique et la recherche (Allenbach, 2012; De Lavergne, 2007; Guillemette & Savoie-Zajc, 2012), la recherche et l'engagement politique (Daré & Venot, 2016) ou la recherche et les études doctorales (Lelubre, 2013). À cet égard, d'Arripe réfère à la tension « entre la posture du chercheur en tant que membre d'une communauté scientifique, et en tant que membre d'un groupe social » (2015, p. 48). Dans cette perspective, le positionnement entre la pratique et la recherche se doit minimalement d'être négocié entre la position émique, c'est-à-dire l'interprétation des observations à partir du point de vue des personnes participantes, et la position étique, celle d'une personne neutre qui observe sans les aprioris du groupe social observé. La richesse de ces postures se révèle d'ailleurs dans leur complémentarité et non leur opposition (De Sardan, 1998).

Conséquemment, si les postures sont déterminées par l'appartenance à un groupe social, celles-ci peuvent donc dépasser une tension bipolaire et être multiples. De ce fait, le terme *interposture* est proposé pour traiter des multiples postures générées par l'appartenance à différents groupes sociaux d'une personne chercheuse et des passages d'une posture à l'autre qui surviennent dans un contexte de recherche ancrée dans une épistémologie participative. Ces passages d'une posture à l'autre sont expliqués, selon Daré et Venot (2016), par les changements qui sont observés dans l'action, la compréhension des chercheurs et chercheuses de l'action et leur volonté de ces dernières à préserver leur éthique d'intervention. Deschryver et Lameul précisent qu'il s'agit d'un

« passage d'une intériorité à une extériorité qui s'exprime dans et par le geste » (2016, p. 3) qui traduit l'expression dynamique des dimensions inhérentes à la personne qui fait de la recherche. Alexandre (2017) ajoute qu'il s'agit d'une transformation identitaire découlant du travail de la personne pour élaborer différentes postures professionnelles en fonction du sens qu'elle attribue à ses fonctions (Figure 1).

De Lavergne (2007) affirme d'ailleurs que le rôle de praticien-chercheur représente une nouvelle identité qui est constituée de l'interaction entre ces deux postures dans le processus de recherche. Pour illustrer l'usage des deux postures, trois stratégies sont proposées par l'auteur, soit : 1) « la mise en veilleuse », qui permet de mettre de côté une posture alors que l'autre est davantage employée; 2) « l'oscillation pendulaire », où la personne oscille d'une posture à l'autre dans l'interaction avec les acteurs; 3) « la gestion dialogique », dans laquelle les postures ne sont jamais totalement mises de côté, mais constamment mobilisées simultanément même si l'une prédomine parfois sur l'autre. Dans tous les cas, l'auteur relève que la personne chercheuse est investie d'un double statut, car même si elle choisit de se présenter en tant que chercheuse, elle demeure connue dans le milieu comme praticienne de façon que la pratique oriente la recherche et inversement.

En définitive, il faut retenir d'abord que les écrits abordent parfois ce concept avec les termes *rôle*, *identité* et *posture*. À cet égard, le terme *posture* qui a été adopté pour cette recherche est en cohérence avec d'Arripe (2015), Daré et Venot (2016) ainsi que Deschryver et Lameul (2016). Ensuite, la définition selon laquelle les postures de la personne chercheuse se définissent comme les différentes manières dont elle se perçoit et se positionne comme membre d'un groupe professionnel est également adoptée. De plus, celles-ci se raffinent en lien avec la perspective qu'elle adopte en fonction de la position d'interprétation (étique ou émique). Finalement, la conjugaison de différentes postures amène l'*interposture* qui, elle, se définit comme les passages qui s'opèrent dans l'action pour naviguer entre les différentes postures inhérentes à la personne qui pilote la recherche. Au-delà de la stratégie pragmatique, l'*interposture* éveille la conscience des membres de la communauté chercheuse quant à leurs postures qui affectent la création de données et du sens qui leur est attribué en recherche.

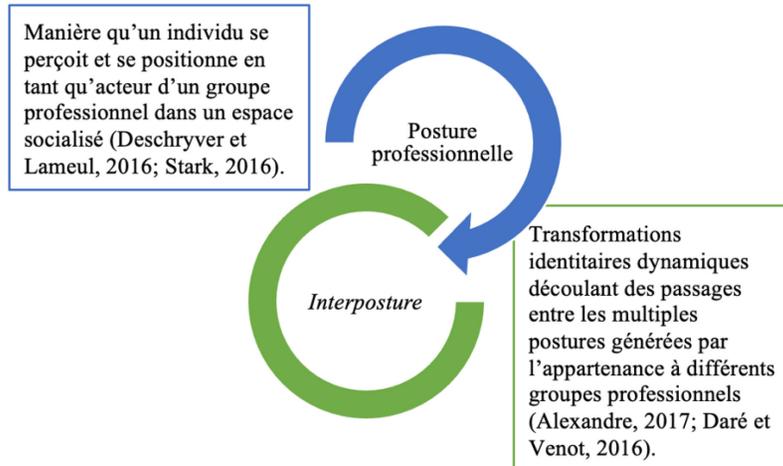
Considérant ce qui précède, cet article vise à apprécier comment l'*interposture* contribue à la richesse des données dans un contexte où la chercheuse possède plusieurs postures.

Le cadre spécifique de la recherche

Suivant les recommandations émises par Yaya Koné (2015) dans sa thèse portant sur les pratiques pédagogiques de personnes enseignant à l'université dans le cadre d'un cours hybride, des outils méthodologiques qui favorisent une coconstruction du savoir entre les membres des communautés de la pratique et de la recherche ont été privilégiés.

Figure 1

L'interposture : passage dynamique d'une à des postures



Conséquemment, les fondements de la recherche collaborative ont inspirés la démarche de recherche présentée.

L'approche méthodologique participative employée dans cette recherche, soit la recherche collaborative, s'inscrit dans ce que Desgagné et ses collègues (2002) définissent comme faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » le personnel enseignant. Favorisant la perspective émique, en éducation, ce type de recherche donne une voix aux personnes impliquées en valorisant la diversité des savoirs issus de sources diverses, s'intéresse au point de vue et aux connaissances qui peuvent émerger de leur expérience, de leurs ressources d'action, et contribue à l'amélioration des pratiques (Bourgeois, 2021; Desgagné, 2007). Desgagné articule la recherche collaborative autour de trois énoncés, lesquels structurent la démarche méthodologique employée dans cette recherche. D'abord, « la recherche collaborative suppose la coconstruction d'un objet de connaissance entre un chercheur et des praticiens » (Desgagné, 2007, p. 372). Dans cette perspective, les personnes participant à la recherche revêtent à certains moments le rôle de coconstructrices de la connaissance à produire. La conceptualisation de cette approche méthodologique adoptée par Desgagné (2007) conçoit la coconstruction non pas comme une relation entre des individus qui effectuent la recherche conjointement, mais plutôt comme une coconstruction située dans le contexte réel où les pratiques sont déployées en considérant les contraintes et les ressources présentes. En effet, la compréhension construite par les personnes participantes en interaction avec l'objet de recherche soutient la coconstruction et représente un apport essentiel et éclairant pour la compréhension théorique. Comme le souligne Desgagné, « le point de rencontre des deux, dans le projet collaboratif, leur intérêt commun, si l'on peut dire, consiste dans la

confiance que la production de connaissances améliore la pratique et que la pratique éclaire la production de connaissances » (2007, p. 377). À cet effet, la recherche s'assure de négocier la compréhension et l'interprétation des pratiques évaluatives discutées et observées avec ceux et celles ayant participé à la recherche.

Ensuite, le deuxième énoncé, soit que « la recherche collaborative allie à la fois activités de production de connaissances et de développement professionnel » (Desgagné, 2007, p. 376), met en lumière la pertinence et la légitimité de s'intéresser au développement professionnel des personnes participantes. En effet, comme le mentionne Desgagné (2007), s'allier à du personnel enseignant pour coconstruire des connaissances c'est donner l'occasion aux personnes de se questionner et de réfléchir à un aspect de leur pratique qui est préoccupant. À cet égard, il faut reconnaître que les personnes ayant accepté de participer à ce projet de recherche étaient engagées en amont dans un processus de développement professionnel auquel leur participation au projet de recherche a pu contribuer. De ce fait, leur engagement avec la chercheuse dans cette démarche de réflexion provoque des interactions permettant d'explorer de nouvelles façons de faire dans la pratique ou de donner un éclairage nouveau à une situation vécue. Les différentes postures de la chercheuse favorisent ainsi une variété et une complémentarité des perspectives mobilisées avec ces personnes.

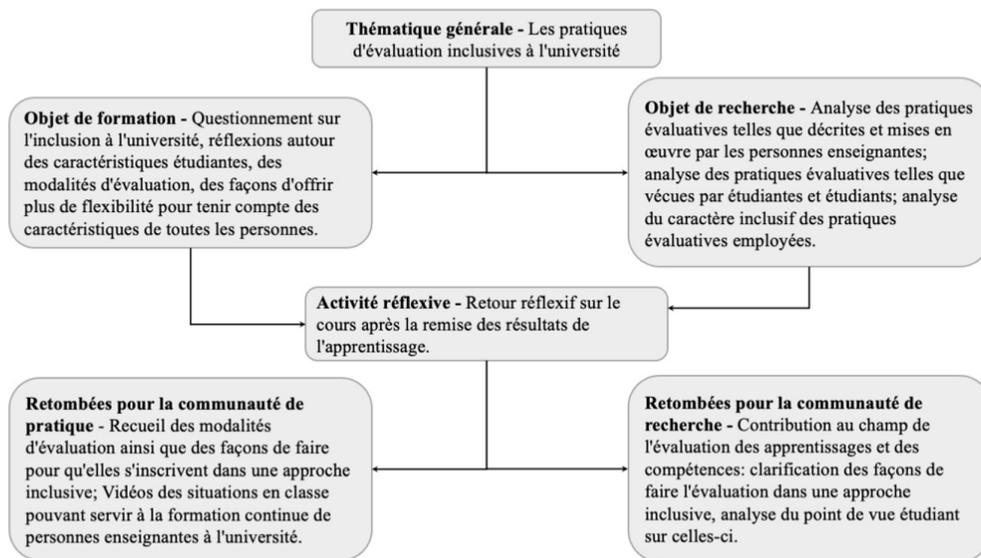
Finalement, le troisième énoncé de Desgagné structurant la recherche collaborative est que celle-ci « établit une médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique » (2007, p. 380). De ce fait, la chercheuse doit constamment se préoccuper du point de vue des personnes ayant participé à la recherche, qu'elles participent ou non à toutes ses étapes. En effet, il s'agit de négocier, tout au long du processus, la compréhension commune des savoirs produits alliant ainsi la théorie et la pratique ou, comme on le retrouve dans le modèle de la recherche collaborative développé par Desgagné et ses collègues (2002), la communauté de recherche et la communauté de pratique.

Ainsi, afin d'illustrer la démarche employée dans la recherche doctorale dont cet article traite, une transposition de celle-ci dans le modèle de la recherche collaborative est illustrée à la Figure 2.

C'est dans cette approche de recherche collaborative, laquelle est située dans le contexte réel incluant toutes les contraintes et les ressources présentes (y compris la chercheuse), où il y a une coconstruction entre des personnes du milieu de la recherche et du milieu de la pratique, que les postures mobilisées dans l'interaction modulent les données produites. À cet égard, Desgagné (2007) soulève, en abordant les rôles de chercheur et de formateur, qu'il importe de clarifier ces rôles ainsi que le partage des tâches. Par conséquent, cet article vise à mettre en lumière les implications que ce mouvement entre les rôles, cette *interposture*, a sur la production des données qualitatives. Plus spécifiquement, l'article cherche d'une part à décrire comment les

Figure 2.

Transposition de la recherche dans le modèle de recherche collaborative de Desgagné et al. (2002)



différentes postures occupées par la chercheuse se manifestent dans les données recueillies et d'autre part à comprendre comment les passages d'une posture à l'autre contribuent à la collecte des données du projet doctoral.

Collecte et analyse des données

En cohérence avec le paradigme participatif, dont la recherche collaborative fait partie, les données sur lesquelles l'analyse porte dans cet article ont été collectées en immersion dans le milieu de novembre 2022 à mai 2023 auprès de huit membres du personnel enseignant de quatre facultés de l'Université de Montréal. Quatre personnes responsables d'un cours ont accepté de participer (PR_NUT, PR_SOI, PR_EDU, PR_POLY), et certaines d'entre elles travaillent de concert avec des chargées et chargés de cours (CC1_NUT, CC2_NUT, CC3_NUT, CU_SOI). En nutrition, PR_NUT, CC1_NUT, CC2_NUT et CC3_NUT collaborent pour donner un cours au baccalauréat. En éducation, PR_EDU donne un cours au baccalauréat en enseignement. En génie, à Polytechnique Montréal, PR_POLY donne un cours de projet en ingénierie. En soins infirmiers, PR_SOI et CC_SOI donnent conjointement un cours au baccalauréat. La chercheuse est allée régulièrement dans leurs cours, a échangé de manière informelle dans leur département ou a communiqué fréquemment par courriel, appel vidéo TEAMS

et appel téléphonique avec chacune et chacun. Le corpus de données brutes est composé de plus de 40 heures d'observation en salle de classe, 15 heures d'appels vidéos ou téléphoniques, excluant les entretiens plus formels de recherche correspondant à plus de huit heures de captation audio retranscrites, et plusieurs dizaines d'échanges par courriel. Ainsi, l'observation participante (Martineau, 2021), la rédaction d'un journal de bord (Patton, 2002) et l'entretien semi-dirigé (Savoie-Zajc, 2021) font partie des méthodes de collectes de données mobilisées dans la thèse qui ont contribué à l'observation de l'*interposture*.

En effet, il faut rappeler que cet article aspire à poser un regard sur l'*interposture* afin de comprendre comment il est possible de « tirer profit de cette “contamination” du chercheur, qui permet d'enrichir la recherche et lui donne un sens » (Proulx, 2019, p. 61). Pour ce faire, les entretiens et les extraits du journal de bord (JB) de la chercheuse ont été analysés à l'aide du logiciel NVivo (2020) en utilisant l'analyse thématique par processus de codage mixte (Paillé & Mucchielli, 2021; Van der Maren, 1996). Les thèmes de base étaient constitués du terme *posture* et de celui de *passage*. Les thèmes relatifs aux différentes postures et aux façons de passer d'une posture à l'autre ou aux besoins des personnes participant à la recherche ont émergé durant le processus d'analyse.

Cinq postures complémentaires

Afin de décrire comment les différentes postures occupées par la chercheuse se manifestent dans les données recueillies, la section suivante met en lumière les cinq postures identifiées dans les résultats.

La première posture est celle de chercheuse. Cette posture est mobilisée de manière transversale tout au long de la collecte de données dans les entretiens, les moments d'observation et la rédaction du journal de bord. Elle se reflète dans une attitude observatrice et curieuse qui se déploie particulièrement en contexte de recherche afin de mieux comprendre les situations et les personnes. Elle permet déjà une proximité avec plusieurs des personnes participant à la recherche puisque la plupart sont membres du corps professoral universitaire et sont donc sensibles aux enjeux de la recherche. Par exemple, une personne réfère à ses champs d'intérêt en recherche qui la sensibilise à certaines réalités de la population étudiante : « C'est un enjeu auquel je suis à l'affût par la thématique du cours, puis de mes intérêts de recherche » (Entretien_PR_SOI). En effet, la posture de chercheuse favorise une compréhension mutuelle du processus de recherche et de sa place dans l'enseignement qui permet d'intégrer plus facilement et intimement la réalité des personnes participantes. Toutefois, certaines d'entre elles occupent un rôle de chargé de cours et n'ont pas nécessairement fait d'études supérieures sous forme de recherche venant alors modifier le rapport avec elles. Par exemple, CC3_NUT soulève que sa « grande frustration de l'université, c'est qu'il y a des chercheurs qui ne vont pas sur le terrain » (Entretien_CC3_NUT). Aussi, en étant moins

familiales avec les démarches de la recherche, elles étaient parfois soucieuses de s'assurer d'être pertinentes ou de comprendre la valeur ajoutée de leur participation au projet, comme une personne l'exprime dès le début de la première entrevue : « [...] je veux savoir un petit peu comment ça se passe pour la suite des choses de ton projet, puis pour nous aider dans notre pédagogie du cours » (Entretien_CC1_NUT).

En continuité, **la deuxième posture**, soit celle d'experte en évaluation des apprentissages, posture issue du sujet d'études doctorales, a teinté les interactions avec les personnes participantes durant la collecte de données. Cette posture, distincte de la posture de chercheuse, se déploie par les savoirs et savoir-faire liés à l'expertise développée en évaluation des apprentissages. En effet, le fait de pouvoir échanger sur leurs pratiques évaluatives, d'avoir un avis sur leurs façons de faire et sur les stratégies à envisager pour développer des pratiques plus inclusives a suscité de l'enthousiasme. Des extraits du journal de bord de la chercheuse rédigés à la suite des rencontres de présentation du projet sont évocateurs : « Ils semblent très enthousiastes pour parler d'évaluation, ne sont pas certains de leur apport, mais je les rassure en leur disant que ça, c'est à nous de le trouver! » (JB_NUT_8déc); « Ça lui plait la coconstruction des façons d'évaluer » (JB_SOI_28nov). Ainsi, le sujet d'étude de la thèse suscite de l'intérêt chez le personnel enseignant participant à la recherche, et plusieurs positionnent alors la chercheuse comme la référence en matière d'évaluation en pédagogie universitaire. Par exemple, lorsque la chercheuse questionne une personne sur une tâche évaluative, elle répond instinctivement : « Bonne question, qu'est-ce qui est le mieux? » (Entretien_CC3_NUT).

La troisième posture, soit celle de conseillère pédagogique, permet d'approcher avec un angle différent les personnes participantes durant les phases de collecte de données par une posture davantage orientée vers des attitudes d'aide et de soutien. En effet, la chercheuse était employée du Centre de pédagogie universitaire (CPU) de l'Université de Montréal durant toute la durée du projet de recherche, de sorte que le projet a été présenté comme une occasion de discuter des pratiques évaluatives avec une conseillère pédagogique. Cette posture a été mobilisée à plusieurs occasions pour amener les enseignants et enseignantes à se questionner, comme l'illustre cet extrait d'entretien : « [...] en réfléchissant ensemble, qu'est-ce que tu vois que tu fais pour prendre en compte la diversité des caractéristiques des étudiantes et étudiants? » (Entretien_PR_SOI). Ou encore, cette posture est utilisée pour planifier le travail à effectuer pour le cours. À la fin de l'entrevue initiale, du temps est pris pour prioriser les tâches à faire avec les échéanciers pour obtenir du soutien sur les modalités d'évaluation du cours. L'initiative de la planification provient parfois de la chercheuse pour rendre explicite la démarche à entreprendre : « [...] on va se reparler d'ici là pour travailler justement sur les modalités. Est-ce que tu as déjà des moments en tête ou si tu souhaites qu'on se reparle ultérieurement? » (Entretien_PR_EDU). D'autres fois, il s'agit de la personne participante qui va de l'avant pour indiquer son besoin et l'organisation du

travail : « [...] c'est sûr que je vais te recontacter là après mes vacances là pour qu'on regarde peut-être un peu plus là » (Entretien_CC2_NUT). À ces moments, la posture de conseillère pédagogique prend le dessus pour comprendre les besoins de soutien exprimés, anticiper le moyen d'offrir ce soutien et planifier les modalités pour répondre à leurs besoins.

La quatrième posture, celle de technopédagogue, connexe à la posture précédente mais ancrée dans l'utilisation du numérique, a aussi permis d'aborder de manière plus graduelle l'évaluation lors des rencontres et des échanges, en passant par les outils technopédagogiques qui soutiennent leurs pratiques. Par exemple, lors de la première rencontre de travail planifiée avec une personne participante, la chercheuse en profite pour émettre des suggestions sur la gestion de son espace numérique d'apprentissage afin de saisir les réactions aux suggestions et les façons d'aborder des éléments à améliorer avec cette personne : « Je lui montre aussi les outils StudiUM [environnement numérique d'apprentissage Moodle de l'Université de Montréal] du CPU pour avoir un gabarit d'organisation » (JB_PR_EDU_19jan). Cette première incursion du côté de l'aspect technopédagogique ouvre la porte à la sollicitation par cette personne d'une « rencontre informelle pour l'organisation du StudiUM, l'utilisation de l'atelier d'évaluation pour l'évaluation par les pairs et de la rétroaction faite à des équipes (organisation des groupes dans StudiUM) » (JB_PR_EDU_20fev). De plus, les connaissances technopédagogiques de la chercheuse ont permis de soutenir l'opérationnalisation de certaines pratiques évaluatives. En plus du cas précédent où un outil de StudiUM pouvait faciliter la tâche, cette posture a été mobilisée dans plusieurs autres contextes, notamment dans un entretien où la chercheuse rassure une personne sur la faisabilité d'analyser rapidement des résultats : « Ah, mais ça, je peux vous montrer dans StudiUM, il y a les statistiques. Vous allez tout de suite voir quelles questions n'ont pas été réussies sans regarder les questions de tout le monde » (Entretien_CC1_NUT). Ainsi, la posture de technopédagogue a soutenu l'accompagnement des personnes dans la mise en place de leurs modalités d'évaluation et a favorisé un sentiment de confiance avec la chercheuse. Par conséquent, la relation a pu évoluer positivement puisque le soutien perçu a encouragé des échanges plus fluides, riches et authentiques.

Finalement, **la cinquième posture** est celle de chargée de cours ou de collègue. Cette posture permettait parfois de mettre en relation les expériences vécues par les personnes participantes et par la chercheuse afin de se mettre sur un pied d'égalité, comme membres de la même communauté. En effet, comme chercheuse ou doctorante, les membres du corps professoral pouvaient avoir un rapport supérieur, alors que lorsque la posture de conseillère pédagogique entrait en jeu, le rapport s'inversait en termes d'expertise. Avec la posture de chargée de cours, la chercheuse pouvait ramener les discussions sur un plan égal, soit en mettant de l'avant qu'elle a aussi vécu des problématiques semblables en enseignant, comme l'illustre cet extrait d'entrevue où la chercheuse dit :

Je donne aussi un cours l'hiver prochain [...] je me reconnais un peu à travers ton cours même si ce sont des domaines complètement différents [...] quand on essaie de rendre un cours plus inclusif [...] il faut réfléchir à comment bien le faire sans non plus être dans une surcharge [...] (Entretien_PR_POLY).

Ainsi, certaines réflexions, plutôt que d'être amenées par une conseillère pédagogique, l'étaient par une collègue enseignante, ce qui permettait davantage de réfléchir ensemble et de coconstruire les solutions ou la compréhension des situations vécues. Par exemple, pendant la pause d'un cours, la chercheuse observe des échanges qui ont lieu relativement au retour en plénière après l'étude de cas qui vient d'être réalisée. CC3_NUT sollicite l'avis de la chercheuse sur le temps requis pour le faire qui rebondit plutôt sur la façon de le faire en disant : « [...] je me demande, mais je n'ai pas la réponse, s'il y a une façon qui serait plus efficace... » (JB_CC3_NUT_10mar). CC3_NUT saisit tout de suite qu'il faudrait trouver une façon de le rendre plus participatif : « [...] ils sont très passifs, même si je pose des questions » (JB_CC3_NUT_10mar). La chercheuse renchérit en disant : « [...] je me demande ce qu'ils sont en train de faire. Est-ce qu'ils prennent les réponses en note, font autre chose et écoutent d'une oreille, prennent de l'avance sur le travail à remettre? » Un peu plus tard, elle ajoute : « Probablement que si c'était mon cours, j'aurais tendance à leur demander de quoi vous avez besoin à ce niveau-ci, parce que moi mon objectif c'est que nous ayons une compréhension commune du cas » (JB_CC3_NUT_10mar). Dans cet extrait du journal de bord de la chercheuse, les deux personnes discutent et réfléchissent ensemble à la situation et aux solutions envisagées. Comme la chercheuse ne possède pas toutes les informations et ne peut pas intervenir à la place de la personne qui enseigne, elle aborde plutôt la question en faisant des parallèles avec sa pratique enseignante, sa façon d'aborder la classe.

Les passages d'une posture à l'autre pour mieux comprendre

Les différentes postures décrites et exemplifiées dans la section précédente ne tiennent pas compte des passages d'une posture à l'autre, ce qui n'est pas anodin et sert la chercheuse dans son approche du terrain et de sa compréhension de la réalité observée. En effet, cette même recherche menée dans un établissement inconnu de la chercheuse ou par une personne appartenant exclusivement à la communauté professorale de l'établissement aurait, selon notre conception, pu diminuer la richesse des données recueillies. La section suivante met en exergue l'apport des changements de posture pour la collecte des données. Selon Brabant (2010), la posture du chercheur ou de la chercheuse est négociée avec les personnes participantes, pouvant mener parfois à une perception divergente susceptible d'influencer ou de causer des dissonances dans les façons d'interagir. Par ailleurs, l'analyse des résultats met en lumière que les passages

d'une posture à l'autre ne sont pas tous négociés. Ils peuvent aussi être recadrés ou provoqués.

Des passages négociés

La négociation des postures survient lorsque les personnes se rendent compte qu'un passage a eu lieu de manière complètement involontaire, ou qu'il y a une perception d'un côté ou de l'autre que la posture a changé de manière involontaire. Dans ces occasions, il y a négociation de la posture appropriée dans le contexte. Cette négociation se fait principalement par le questionnement, comme l'illustre cet extrait d'entretien : « Tu poses la question pour tester mes connaissances ou bien parce que tu remets en question les grilles? » (Entretien_PR_NUT), ce à quoi la chercheuse répond que ce n'est qu'une question prévue du canevas d'entrevue afin de revenir à la posture de chercheuse. En effet, dans cet entretien, il est arrivé à quelques moments que la personne enseignante se soit demandé si la chercheuse posait des questions pour valider sa compréhension de l'évaluation ou pour s'informer des pratiques employées dans le cadre du cours. Il était parfois même difficile de revenir au canevas d'entrevue prévu puisque la discussion glissait facilement dans une rencontre de travail de manière très spontanée. Dans ce type de passage, la richesse des données est améliorée puisque la négociation amène des informations complémentaires sur le degré d'appropriation de la personne participante de certaines pratiques. Alors que la chercheuse recadre la réponse sur le fait qu'elle veut juste savoir ce qu'elle en pense sincèrement, cela permet d'avoir une double réponse : d'une part PR_NUT donne ensuite réellement son avis, mais d'autre part, la tension entre sa réponse et son aisance à l'explicitier est mise en lumière. Ainsi, les passages d'une posture à l'autre négociés tout au long de la collecte de données mettent particulièrement de l'avant le processus de développement professionnel vécu durant la recherche.

Des passages recadrés

Alors qu'un passage a eu lieu de manière involontaire, une des deux personnes recadre volontairement la posture de la chercheuse. Comme mentionné précédemment, les entrevues pouvaient à l'occasion amener la chercheuse à passer vers une posture de conseillère pédagogique de manière involontaire. Dans ces situations, la « sous-rencontre de travail » au sein de l'entrevue était volontairement refermée quelques minutes plus tard par un retour soit par la chercheuse comme « bon, on pourra continuer d'y réfléchir, mais... » (Entretien_CC3_NUT) ou par la personne participante qui exprimait « mais pour en revenir à ta question... » (Entretien CC1_NUT). Dans le même ordre d'idées, la réponse de la personne interviewée incitait parfois de manière implicite à un changement de posture de la chercheuse. Dans l'extrait d'entrevue qui suit, on note la fin de la réponse de PR_SOI qui se termine sur une piste de réflexion à approfondir, et la chercheuse ouvre la porte à d'éventuelles rencontres de travail pour y réfléchir à deux en adoptant une posture de conseillère pédagogique qu'elle a pressenti souhaitée, pour ensuite refermer vers la posture de chercheuse et l'entretien prévu :

PR_SOI : Comment ça peut toucher après ça l'évaluation? C'est un aspect de réflexion qu'il faudrait que je poursuive.

Chercheuse : Je trouve ça vraiment pertinent la réflexion que tu as par rapport aux situations. C'est tout un dossier, puis peut-être on réfléchira ensemble à des outils qui permettraient d'avoir ce retour-là des étudiants rapidement [...] Une de mes questions par rapport à ça, c'est est-ce que les étudiants ont des possibilités de faire des choix au niveau de leurs évaluations? (Entretien_PR_SOI).

C'est une intervention qui a dû être réalisée à plusieurs reprises avec certaines personnes qui voulaient optimiser le temps avec la chercheuse pour avoir de l'accompagnement sur la planification de leur cours. Ainsi, afin d'obtenir tout de même les informations nécessaires à la réalisation du projet de recherche, la chercheuse devait recadrer : « Je comprends que tu es dans la préparation des cours théoriques, mais je me demandais comment tu vois l'évaluation dans le cadre de ta section? » (Entretien_CC1_NUT). Dans ces passages recadrés, il s'agit de conjuguer la coconstruction qui se fait notamment par les « sous-rencontres de travail » ainsi que la complétude des données recueillies pour servir l'atteinte des objectifs de recherche. De ce fait, les passages recadrés permettent d'obtenir des données de différentes natures au même moment en répondant aux besoins de la chercheuse et des personnes participantes.

Des passages provoqués

Contrairement aux changements de postures visant à recadrer les échanges lorsque ceux-ci divergeaient de l'intention initiale, des passages ont été provoqués, soit par les personnes participantes ou par la chercheuse, pour répondre à un besoin immédiat ou pointer un élément qui aurait été moins utile si le temps avait suivi son cours. Par exemple, lors des séances d'observation où la chercheuse se mettait en retrait pour éviter d'intervenir auprès de la classe ou de déranger le cours de l'action, les postures de conseillère pédagogique ou d'experte en évaluation ont parfois été sollicitées volontairement. Par exemple, la chercheuse intervient discrètement pour provoquer des réflexions « sur la pratique et pendant la pratique » (Desgagné, 2007) comme l'évoque cette entrée au journal de bord de la chercheuse : « Juste avant que PR_POLY relance les étudiants en travaux d'équipe, je lui suggère de dire au groupe quelle note aurait eu la personne ayant fait la simulation pour être plus transparent quant aux critères d'évaluation » (JB_POLY_3avr). En effet, à la suite d'une simulation de soutenance orale pour montrer à la classe à quoi allait ressembler la réalisation de cette modalité d'évaluation, elle relançait la classe dans les travaux d'équipe sans expliciter le résultat qu'aurait eu la personne ayant fait la simulation. La chercheuse s'est alors discrètement approchée pour lui poser des questions afin de réfléchir à la possibilité d'informer la classe de la qualité de la soutenance simulée afin de clarifier les critères de réussite à cet

égard, passant ainsi de la posture de chercheuse qui observe à celle de conseillère pédagogique qui questionne et fait réfléchir.

Le changement de posture a aussi été provoqué par des personnes enseignantes pendant des situations d'observation, comme l'illustre cet extrait du journal de bord : « CC3_NUT manifeste avoir peu de participation de la classe et me dit : “[...] ils sont très passifs, même si je pose des questions... qu'est-ce que je dois faire pour qu'ils participent plus!?” » (JB_CC3_NUT). À ce moment, même si la chercheuse conservait une posture de chercheuse pendant l'enseignement, CC3_NUT interrompt son échange avec la classe pour interpeller la posture de conseillère pédagogique qui est en classe.

Ce type de passage volontaire survient aussi en entrevue, par exemple lors de l'entretien avec PR_POLY, le sujet de l'examen est abordé et la posture de conseillère pédagogique est volontairement mobilisée par la chercheuse qui souhaite à ce moment faire un lien avec des ateliers formatifs qui ont été évoqués plus tôt dans la conversation :

Chercheuse : Pour soutenir la préparation à l'examen final, comment est-ce qu'on pourrait, dans des ateliers formatifs, essayer d'avoir des questions qui sont similaires, ou tu parlais tantôt de Kahoot. Donc d'arriver à leur faire faire le pont entre ce qu'on voit dans les ateliers formatifs, ça pourrait ressembler à ça dans l'examen final.

PR_POLY : Tout à fait. C'est une bonne idée effectivement, probablement qu'on ne le fait pas suffisamment actuellement pour l'examen final. On le fait pour toute la route, mais pas pour l'examen final comme tel.

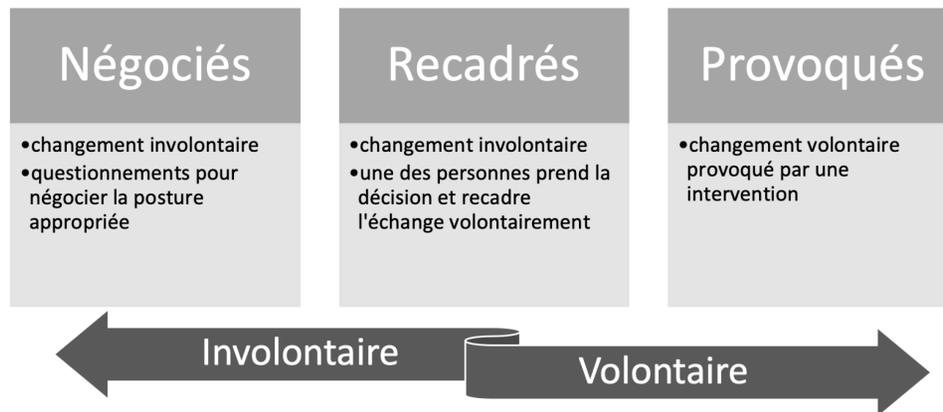
Cet extrait est très évident dans l'entretien mené puisqu'il s'agit d'un cas où le canevas d'entrevue était très bien respecté, ce qui a dégagé du temps rendant possible ce type d'écart volontaire, court et ciblé.

Les passages volontaires permettaient de générer des données très contextualisées venant compléter des données recueillies autrement. En effet, les observations en classe par la chercheuse offrent la possibilité de documenter les pratiques effectives. Les interventions provoquées pendant ces observations permettent de documenter le processus réflexif qui se passe de manière simultanée à l'action, d'essayer une nouvelle intervention et de voir immédiatement son effet. Dans les entretiens, ces passages volontaires contribuent au développement professionnel puisqu'ils mettent en aparté la documentation des pratiques actuelles pour poursuivre la coconstruction. En définitive, ces passages permettent une contextualisation très spécifique et efficiente.

La Figure 3 propose une synthèse des trois types de passages identifiés sur un continuum de changements involontaires à volontaires. C'est la conjugaison de ces passages dans la collecte de données qui ont permis d'enrichir les données initialement recueillies dans le premier entretien, en mobilisant chacune des postures de manière complémentaire, de sorte à donner de la profondeur à la description des pratiques

Figure 3

Trois types de passages d'une posture à l'autre



évaluatives et du développement professionnel des personnes enseignantes. Ainsi, alors que quelques écrits traitent de la négociation des postures (Brabant, 2010; De Sardan, 1995; Marlot et al., 2017), l'approche participative de cette recherche optant pour une méthodologie collaborative permet d'identifier d'autres façons de définir les postures qu'occupent des chercheurs et chercheuses en abordant le terrain.

Discussion conclusive

En ce qui concerne les retombées dans l'action, l'*interposture*, ici mobilisée à travers les postures de chercheuse, d'experte en évaluation, de conseillère pédagogique, de technopédagogue et de chargée de cours, a permis dans le cadre d'une recherche collaborative d'avoir non pas une posture de « détentrice du savoir théorique » ou de « formatrice » (Butler, 2005; Marlot et al., 2017; Morrissette, 2012; Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015), mais plutôt des postures multiples pour représenter une référence crédible, théorique et pragmatique pour soutenir la réflexion sur et dans la pratique. En outre, l'*interposture* a permis à la chercheuse d'adapter son approche en fonction des niveaux de participation et d'engagement des personnes participantes. Contrairement au contraste d'*insider* et d'*outsider* pour parler de l'immersion d'une personne chercheuse dans le terrain (Brabant, 2010; Le Cam & Pereira, 2021), au praticien-chercheur évoqué précédemment (Allenbach, 2012; De Lavergne, 2007; Guillemette & Savoie-Zajc 2012), ou encore au regard émique et étique, la compréhension de l'*interposture* offre un regard plus nuancé et approfondi.

La description et l'analyse des postures dans cet article mettent en lumière le fait qu'elles varient d'une personne à l'autre en fonction des besoins exprimés et perçus. On

remarque que, lorsque les échanges se font davantage sous forme de questionnements, de recherche de conseils et d'accompagnement, cela entraîne plus de changements de posture involontaires ou nécessitant un recadrage. À l'inverse, certaines personnes participantes souhaitaient davantage un diagnostic sur leurs pratiques évaluatives de la part d'une experte en évaluation puisque peu de problématiques liées aux pratiques inclusives étaient perçues. Ainsi, dans ces cas, les écarts dans les discussions étaient moins fréquents. De plus, celles et ceux qui mobilisent des approches pédagogiques et évaluatives assez novatrices ou qui possèdent une formation en pédagogie étaient plus propices à questionner, à chercher des conseils ou des suggestions de manière assez pointues et spécifiques. Par exemple, des échanges courriel concernant les documents de consignes pour les travaux et les grilles d'évaluation ont marqué le mois précédent le début des cours dans certains cas afin de discuter de la clarté et de la concision de ceux-ci. La posture relative à la technopédagogie était aussi sollicitée puisque les outils numériques utiles aux pratiques étaient parfois des obstacles dans leur mise en œuvre.

Il est intéressant de constater l'absence d'une posture qui pourrait sembler évidente dans le contexte de thèse doctorale dont il est question ici. En effet, bien que la chercheuse soit en fait une étudiante-chercheuse engagée dans un processus académique, l'analyse des données des entretiens et des journaux de bord n'a pas rendu visible cette posture. Contrairement à Lelubre (2013) qui a rédigé un article sur les tensions entre son poste de chercheuse et sa posture de doctorante, les interactions avec les personnes participantes ne semblent pas avoir été explicitement teintées par le statut d'étudiante de la chercheuse. Considérant cette analyse, des questions se posent : la relation entre les personnes participantes et la chercheuse aurait-elle été la même dans un contexte de recherche non doctorale? Le statut de doctorante de la chercheuse provoque-t-il une incidence sur la posture qu'adoptent les personnes participantes par rapport à la chercheuse et à leur participation au projet? Une recherche plus approfondie sur les postures des participantes et participants par rapport à la recherche, à l'objet de la recherche et à la chercheuse pourrait apporter un éclairage nouveau sur l'*interposture* présenté dans cet article, à savoir comment les personnes participantes se positionnent elles-mêmes dans une recherche participative en fonction des caractéristiques et des postures des chercheuses et chercheurs.

En définitive, l'*interposture* a permis à la chercheuse de moduler ses interventions (par des passages négociés, recadrés et provoqués) tout au long de la recherche et au sein même de chacun des échanges. Ce faisant, elle a pu, d'une part, accéder aux données les plus riches pour servir les objectifs de la recherche et, d'autre part, soutenir, de la manière qui lui semblait la plus adéquate, les personnes participantes en fonction de leurs besoins plutôt que d'appliquer une approche plus uniforme par rapport au terrain. Ce faisant, l'*interposture* a facilité la rencontre avec les participantes et participants ainsi que le développement d'une relation de confiance et de proximité en étant à leur écoute.

Par conséquent, elle a pu vivre une réelle immersion dans le terrain favorisant une compréhension riche et juste de leur réalité.

Par ailleurs, l'*interposture* possède ses risques de dérives auxquels cette recherche n'a pas pu échapper. Par exemple, les postures multiples pouvaient brouiller les interactions, faire chevaucher des entretiens de recherche avec des rencontres de travail et rendre plus difficile la compréhension de la démarche empruntée par la chercheuse chez les personnes participantes. Ainsi, il est arrivé à certains moments d'abandonner en tout ou en partie le canevas d'entretien prévu puisque les besoins étaient tout autres, ce qui requerrait ensuite d'y revenir dans un second temps ou de compléter les informations autrement, notamment par des échanges courriel ou un appel moins formel. Aussi, pour assurer la rigueur et la transparence de la recherche, l'*interposture* pose certaines difficultés que la rédaction de cet article a pu décrire, et ainsi proposer des pistes pour y remédier.

En conclusion, il s'avère que la chercheuse possédait d'emblée cinq postures indissociables d'elle-même et du contexte de recherche. Plutôt que de tenter d'occulter ou de mettre en sourdine les aprioris présents tant chez les personnes participantes que chez la chercheuse, elle a plutôt adopté cette *interposture* en s'inscrivant dans une épistémologie participative où chaque posture contribue à une collecte de données riches. En effet, cet article met en lumière que le passage d'une posture à l'autre permet non seulement un accès plus approfondi au terrain de recherche, mais aussi des retombées concrètes et situées dans la réalité du personnel enseignant par l'approche collaborative de la recherche. Ainsi, les postures variées et changeantes de la chercheuse constituent un apport méthodologique original par la mobilisation de ses diverses expériences et expertises pour servir son objet de recherche et les personnes qui participent à la recherche.

Note

¹ La chercheuse principale dans cet article correspond à la première autrice.

Références

- Alexandre, B. (2017). *Postures professionnelles et positionnements*. Les Éditions Chapitre.com. <https://bit.ly/3Z9gv0r>
- Allenbach, M. (2012). Formateur et chercheur : synergies, défis et réflexions épistémologiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (14), 141-161. https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/714/Article1_RHEP.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Beauvais, M. (2007). Chercheur-accompagnateur : une posture plurielle et singulière. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (3), 44-58. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Beauvais-FINAL2.pdf
- Benaini, N. (2022). Rénover l'évaluation, un vrai angle d'attaque pour innover dans la pédagogie universitaire. *Revue marocaine d'évaluation et de la recherche éducative, Numéro spécial*, 169-183. <https://doi.org/10.48423/IMIST.PRSM/rmere-v0i0.32932>
- Bourgeois, I. (2021). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Boussard, V., Demazière, D., & Milburn, P. (Éds). (2016). *L'injonction au professionnalisme*. Presses universitaires de Rennes.
- Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec.
- Brabant, C. (2010). *Pour une gouvernance réflexive de « l'apprentissage en famille » étude des processus d'apprentissage de trois groupes de parents-éducateurs au Québec* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/959>
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5(1), 35-52. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.949>
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78. <https://doi.org/10.7202/012358ar>
- Daré, W., & Venot, J.-P. (2016). Dynamique des postures de chercheurs-engagés. *Anthropologie & développement*, (44), 149-178. <https://doi.org/10.4000/anthropodev.514>
- d'Arripe, A. (2015). La posture du chercheur dans l'observation participante : de la trahison à la culpabilité. *Antropológicas*, (13), 48-56. <https://revistas.rcaap.pt/antropologicas/article/view/2570>
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (3), 28-43. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Delavergne-FINAL2.pdf

- De Sardan, J.-P. O. (1995). La politique du terrain. *Enquête*, 1, 71-109. <https://doi.org/10.4000/enquete.263>
- De Sardan, J.-P. O. (1998). Émique. *L'Homme; revue française d'anthropologie*, 38(147), 151-166. <https://doi.org/10.3406/hom.1998.370510>
- Deschryver, N., & Lameul, G. (2016). Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1151>
- Desgagné, S. (2007). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2002). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Girouard-Gagné, M. (2021). L'évaluation pour l'apprentissage à l'éducation supérieure : qu'en est-il? *Initio*, 9(1), 31-44. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03484160/>
- Goulet, M.-H. (2019). L'approche participative et l'étude de cas : le cas du retour post-isolement en santé mentale. *Recherches qualitatives*, 38(2), 93-116. <https://doi.org/10.7202/1064932ar>
- Guillemette, S., & Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 41-52. http://www.formation-profession.net/files/numeros/3/Formation_Profession_20-03.pdf#page=17
- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, 17(2), 71-94. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-71.htm>
- Le Cam, F., & Pereira, F. H. (2021). Ethnographie rapide et travail en binôme dans une recherche comparative. *Recherches qualitatives*, 40(1), 61-81. <https://doi.org/10.7202/1076347ar>
- Lee, R. M. (1993). *Doing research on sensitive topics*. Sage Publications.
- Lelubre, M. (2013). La posture du chercheur, un engagement individuel et sociétal. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (14), 15-28. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hs-14/RQ-HS-14-Lelubre.pdf

- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *The SAGE handbook of qualitative research* (5^e éd., pp. 108-150). Sage Publications.
- Marlot, C., Toullec-Thery, M., & Daguzon, M. (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative. *Phronesis*, 6(1-2), 21-34. <https://doi.org/10.7202/1040215ar>
- Martineau, S. (2021). L'observation directe. Dans I. Bourgeois (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7^e éd., pp. 253-272). Presses de l'Université du Québec.
- Morrisette, J. (2012). « Faire cas » de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative. *Travail et apprentissages*, 9(1), 200-215. <https://www.cairn.info/revue-travail-et-apprentissages-2012-1-page-200.htm>
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%281%29/mukamurera_al_ch.pdf
- Mulin, T. (2013). Posture professionnelle. Dans A. Jorro (Éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 213-216). De Boeck Supérieur.
- Nizet, I., Côté, J.-A., & Lison, C. (2022). Le développement professionnel en évaluation des apprentissages d'enseignants du supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.4094>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283. <https://doi.org/10.1177/1473325002001003636>
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, 3(110), 13-20. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53-70. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- QSR International Pty Ltd. (2020). *NVivo* (version publiée en mars 2020). <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- Romainville, M. (2013). Évaluation et enseignement supérieur : un couple maudit, au bord du divorce? Dans M. Romainville, R. Goasdoué, & M. Vantourout (Éds), *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 273-322). De Boeck Supérieur.

- Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et didactique*, 9(2), 73-94. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>
- Savoie-Zajc, L. (2021). L'entrevue semi-dirigée. Dans I. Bourgeois (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7^e éd., pp. 273-295). Presses de l'Université du Québec.
- Starck, S. (2016). La posture professionnelle : entre corps propre et corps sociaux. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1124>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4688>
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal et Université du Québec à Trois-Rivières. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091/>
- Yaya Koné, E. H. (2015). *Conceptualisation de l'activité pédagogique en contexte d'apprentissage hybride et développement professionnel des enseignant(e)s universitaires* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/16326/Kone_El_Ha_dji_Yaya_2015_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Myriam Girouard-Gagné est professionnelle de recherche, stagiaire postdoctorale et chargée de cours en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, à l'Université de Sherbrooke et à l'UQAM. Elle s'intéresse à l'évaluation des apprentissages et aux pratiques inclusives. Détentrice d'un doctorat en évaluation des apprentissages et d'une maîtrise en psychopédagogie, elle emploie les méthodologies de recherche de manière pragmatique valorisant les approches qualitatives et quantitatives en fonction des buts de la recherche.

Micheline Joanne Durand est nouvellement retraitée de l'Université de Montréal. Membre du Conseil scientifique du programme international APPRENDRE, elle collabore à de nombreux projets dans les pays en développement de la francophonie. Son parcours académique et son expérience dans l'enseignement l'amènent à intervenir tant dans les milieux scolaire et professionnel que dans le milieu gouvernemental. Ses recherches actuelles portent sur l'évaluation des compétences professionnelles et les pratiques évaluatives inclusives du préscolaire à l'université.

***Geneviève Carpentier** est professeure agrégée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et chercheuse associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) ainsi qu'au Groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles (gEvaPP). Elle est rédactrice de la revue professionnelle *Vivre le primaire*. Sa programmation de recherche se décline en trois principaux axes qui visent à soutenir la réussite scolaire, sociale et éducative des élèves du primaire ainsi que le développement professionnel du personnel scolaire.*

***Jonathan Martel** est enseignant-chercheur au Collège de Maisonneuve et chargé de cours en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal. Titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation (UdeM), ses champs d'intérêt de recherche portent sur l'éducation des adultes, l'apprentissage transformateur, l'ingénierie de formation, les modèles andragogiques appliqués, les biographies éducatives et les effets des expériences antérieures sur l'apprentissage des adultes. Il réalise actuellement un mandat comme spécialiste en élaboration de programme au sein de la direction de la formation technique au ministère de l'Enseignement supérieur.*

Pour joindre les autrices et l'auteur :
myriam.girouard-gagne@umontreal.ca
mj.durand@umontreal.ca
genevieve.carpentier@umontreal.ca
jmartel@cmaisonneuve.qc.ca