EVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT DANS LA FEDERATION DES ECOLES GENEVOISES DE MUSIQUE : DE L'ACCOMPAGNEMENT D'UNE INNOVATION A UN PROJET DE RECHERCHE COLLABORATIVE

Anne Perréard Vité*, Peter Minten**

** Université de Genève*
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève
Anne.PerreardVite@unige.ch

*** Conservatoire Populaire de Musique Danse et Théâtre de Genève*
36, Boulevard St Georges
CH-1205 Genève
pminten@cpm-ge.ch

Mots-clés : *recherche collaborative, évaluation formative, hétéroévaluation, triangulation, développement professionnel*

Résumé. *Cette recherche porte sur l'implantation d'une procédure d'évaluation formative par la Fédération des écoles genevoises de musique (FEGM). Elle soutient le développement professionnel des professeurs, vise à améliorer la qualité des écoles et à promouvoir une procédure d'évaluation formative des enseignements. Issue d'un processus paritaire, la procédure fait l'objet d'un partenariat entre la FEGM et la Section des sciences de l'éducation de l'université de Genève. Fruit de la rencontre entre des praticiens-innovateurs et des praticiens-chercheurs, cette étude a une dimension collaborative marquée. Le travail réalisé aboutit autant à une activité de co-production de connaissances qu'au développement professionnel des acteurs et de la procédure elle-même. La présentation expose les résultats de la recherche tant sur le plan des apports, limites et effets de la procédure que sur celui de son cheminement collaboratif.*

---

1. Contexte de la recherche

Cette recherche porte sur l'implantation d'une procédure d'évaluation formative mise en place depuis l'automne 2003 par la Fédération des écoles genevoises de musique[1] (FEGM). Ce dispositif vise : 1) à soutenir le développement professionnel des professeurs des trois écoles de musique constituant la FEGM ; 2) à améliorer (faire reconnaître) la qualité de ces écoles ; 3) à promouvoir une procédure d'évaluation formative des *enseignements* dispensés.

Issue d'un processus paritaire réunissant des représentants tant des professeurs que des directions des trois écoles, la procédure d'évaluation a assez rapidement fait l'objet d'un partenariat entre la FEGM et des chercheurs de la Section des sciences de l'éducation (SSED) de l'université de Genève. La collaboration, initiée par la FEGM, s'est orientée dans un premier temps sur une phase de conceptualisation et d'opérationnalisation des options prises. Puis, elle a donné lieu, dans un deuxième temps, à une étude portant sur les apports, limites et effets de ladite procédure. Fruit de la rencontre et du dialogue entre des praticiens-innovateurs et des praticiens-chercheurs, cette

[1] Au moment de la parution de ce texte, la FEGM n'existe plus, suite à une réorganisation cantonale des écoles de musique. Nous maintenons cette appellation, l'innovation dont nous parlons ayant été menée avant le changement en question.

étude, envisagée conjointement, a pris dès le départ une dimension collaborative (Desgagné & al., 1997) marquée. En ce sens, le travail réalisé consiste en une activité de co-production de connaissances entre chercheurs et innovateurs, alliée au développement professionnel des acteurs comme au développement de la procédure elle-même.

2. Eléments de conceptualisation et de problématisation

Autour de ce projet collaboratif, il est possible d'aborder les dimensions de conceptualisation et de problématisation selon deux points de vue. Celui de la recherche « scientifique » elle-même et des résultats obtenus et celui de sa dimension collaborative. Notre réflexion revient sur ces deux points en explorant comment ils se « nourrissent mutuellement ». En effet, deux mouvements complémentaires se dessinent au fil du temps dans une forme d'aller-retour récurrent.

Au niveau de la dimension collaborative de la recherche, ce sont notamment ces mécanismes d'échange et de partage qui nous intéressent, au sens où tant les praticiens-innovateurs que les praticiens-chercheurs sortent enrichis de cette expérience où s'est créé un espace de rencontre et de dialogue entre deux mondes (Mottier Lopez & Carette, 2009). Comme le disent ces deux chercheurs, à la « croisée entre des visées praxéologiques (voire prescriptives) et des visées de modélisations scientifiques », les *co-acteurs* de la recherche ressortent de leurs échanges riches à la fois de nouveaux savoirs « scientifiques » et de nouveaux savoirs « pratiques ». Il est intéressant d'analyser le chemin parcouru à la recherche de lignes de force et/ou de facteurs explicitant ces apports communs et réciproques. Est-il possible de définir des postures « type » propres aux praticiens (chercheurs et innovateurs) en présence ? Si oui, quelles sont-elles ? Comment combiner et satisfaire à la fois les attentes propres à la progression professionnelle des divers acteurs concernés et la progression de la recherche scientifique en cours ?

Au niveau de l'objet de la recherche lui-même, l'étude menée explore d'une part l'articulation entre des démarches d'autoévaluation et d'hétéroévaluation (Allal, 1999) par le truchement d'une triangulation des regards (Patton, 1990 ; Mottier Lopez & Allal, 2009) portés sur les sujets évalués. Trois démarches d'évaluation s'articulent : l'une effectuée par le professeur évalué (auto-évaluation) et les deux autres par trois observateurs différents de par leurs statuts et leurs compétences professionnelles (hétéroévaluation). Ainsi, quatre acteurs (rôles) se distinguent : le professeur évalué, deux observateurs externes —l'un en principe spécialiste de la discipline enseignée et l'autre généraliste— et le quatrième, membre de la direction de l'école de musique concernée. D'autre part, la recherche tente de saisir les apports, limites et effets de la procédure développée, pointant des enjeux de régulation sur trois plans : le développement professionnel des professeurs évalués (gestes d'enseignement *et* implication au plan institutionnel), le renforcement de leur identité professionnelle en tant que « professeur de musique » et le suivi et l'encadrement par l'école du développement des carrières des professeurs. En d'autres termes, il s'agit de saisir dans quelle mesure la procédure d'évaluation formative mise en place provoque l'amélioration de la qualité de l'enseignement général dispensé par l'école sur trois plans fortement reliés : personnel (professeurs évalués), interpersonnel (entre professeurs évalués et autres acteurs des écoles) et communautaire (entre les professeurs évalués et leur école). Notons enfin que cette procédure se base sur un référentiel défini paritairement et portant sur cinq catégories jugées nécessaires dans l'enseignement de la musique : atmosphère et climat de travail, communication et relations, conception de l'enseignement, conduite de l'enseignement et compétences didactiques et professionnelles.

3. Méthodologie de la recherche

Nous l'avons déjà évoqué, la recherche présentée ici est collaborative (Desgagné et al., 1997), notamment dans le sens où elle poursuit une production conjointe de connaissances entre praticiens-innovateurs et praticiens-chercheurs (Vanhulle & Lenoir, 2005). Deux finalités s'articulent étroitement, l'une scientifique, l'autre liée à une attente de développement

professionnel et institutionnel pour le groupe demandeur (Ria et al., 2006). Sur ce dernier plan, la collaboration et l'étude développées visent en effet à contribuer tant au développement des pratiques enseignantes dans la FEGM qu'à faire évoluer la procédure d'évaluation formative instaurée.

Sur le plan de la démarche, la recherche s'inscrit dans le courant d'une approche compréhensive à visée non prescriptive (Quivy & Van Campenhoudt, 2006 ; Schurmans, 2006). Elle suit un mouvement à la fois inductif et déductif (Balslev & Saada-Robert, 2002) ; inductif notamment parce que la problématique a émergé de la mise en pratique de la procédure d'évaluation ; déductif parce qu'un cadre théorique souple et multiple a servi de « boîte à outils » (Mucchielli, 2005) pour comprendre la nature et l'origine des apports, limites et effets constatés.

L'analyse qualitative des données (bilans et questionnaires) s'est effectuée sur la base de méthodes décrites par Huberman et Miles (1991) et Bardin (1977/2001) pour la catégorisation et le codage. Alors que les bilans et les questions ouvertes des questionnaires ont été dépouillés selon une méthode d'analyse catégorielle, un traitement statistique (dénombrement et pourcentages) a également été convoqué dans l'analyse des questions fermées du questionnaire.

Précisons enfin que toutes les étapes de la recherche ont été « collaborantes ». Ainsi, l'initiation de la recherche, la récolte de données, leur analyse, l'écriture et les différentes présentations des résultats (sur un plan scientifique et/ou plus professionnel) ont mobilisé à la fois des acteurs de la commission paritaire (initiatrice de la collaboration) et les chercheurs.

4. Recueil de données et corpus

En considérant le cycle de sept années prévu pour implanter et mener à bien la procédure d'évaluation avec l'ensemble des professeurs concernés, deux phases de recherche peuvent être définies. La première, d'une durée d'environ cinq ans est aujourd'hui achevée. Elle a permis d'apprécier le fonctionnement de la procédure ainsi que son intérêt (apports, limites et effets) en regard de l'enseignement dispensé dans la FEGM aux plans individuel, interpersonnel et communautaire. La seconde étape se termine actuellement. Au-delà de l'appréciation issue de la première phase, ce second temps permet de définir et d'élaborer le dispositif futur d'évaluation formative qui fera suite au premier. En ce sens, alors que le premier cycle de cette recherche collaborative s'achève, on peut imaginer que l'évolution de la procédure, décidée conjointement par la commission paritaire et les chercheurs, pourra amener de nouvelles perspectives de recherche, cette fois longitudinales. Si c'est principalement la première étape qui est abordée ici, des perspectives ultérieures sont également évoquées.

Précisons que pour la première étape de la recherche, deux sources de données ont été explorées. D'une part, des bilans intermédiaires collectifs ont été réalisés en fin de 1ère et 4ème années de fonctionnement. Chaque fois, les données recueillies l'ont été auprès de 30 personnes et plus. Ces bilans, sous forme de discussion, ont été consignés notamment grâce à des posters servant de base aux débats en cours.

Par la suite, un questionnaire a été envoyé à tous les partenaires impliqués dans les quatre premières années de fonctionnement de la procédure. Ce questionnaire, formé de questions ouvertes et fermées (Likert), est fondé sur l'analyse inductive des bilans intermédiaires. 74 questionnaires sont rentrés, soit 35% des questionnaires distribués. Ces questionnaires sont représentatifs des quatre groupes d'acteurs concernés (observateurs externes et internes, professeurs évalués, membres des directions des écoles).

5. Aperçu des résultats

Au niveau des résultats, nous nous arrêtons tout d'abord sur un bref aperçu des apports, limites et effets de la procédure[2]. Dans un deuxième temps, nous mettons en évidence en quoi ces résultats ont une incidence sur la démarche en cours, tout particulièrement sur les aménagements de la procédure renouvelée. Ainsi, nous illustrons en quoi la recherche, engendrée par la mise en place de la procédure, alimente à son tour la pratique, aidant à la définition de régulations de cette même procédure. La collaboration entre praticiens-innovateurs et praticiens-chercheurs prend alors un sens renforcé.

5.1 Apports, limites et effets de la procédure

Sur le plan des apports, l'analyse des questions fermées du questionnaire révèle une appréciation très positive de la procédure. Sur un score possible de 1.0 à 4.0, la moyenne générale des apports perçus par les quatre rôles (N = 74) est de 3.0 sur le plan du développement professionnel et de 3.1 sur le plan du développement institutionnel. Lorsqu'on distingue plus finement les apports perçus par les quatre acteurs, les professeurs évalués relèvent surtout une incidence sur leur enseignement (confiance accrue, valorisation de capacités personnelles, idées nouvelles, recul, etc.) alors que les observateurs spécifiques et les membres des directions soulignent prioritairement des apports sur le plan institutionnel (ouverture sur d'autres pratiques, relations renforcées, cohésion des écoles, échanges de pratiques, etc.). On constate donc notamment un renforcement identitaire des professeurs évalués. Celui-ci est mis en lien avec un retour réflexif des professeurs sur eux-mêmes, provoqué par le regard « bien-veillant » des observateurs. La recherche pointe également un lien fort entre développement au plan personnel et développement au plan communautaire. Ainsi les relations interpersonnelles qui se nouent grâce à la recherche permettent de dépasser un apport uniquement individuel.

Sur le plan des limites de la procédure, c'est essentiellement son fonctionnement qui est questionné. Cela dit, toujours sur un score de 1.0 à 4.0, la plupart des indices sont inférieurs à 2.0, indiquant une importance relative des limites identifiées (4.0 = tout à fait d'accord avec la limite mentionnée). Celles-ci portent sur l'organisation générale de la procédure, son déroulement et la place qu'y tiennent les acteurs. On observe entre autre le rôle délicat joué par la direction des écoles. A la fois promoteurs de la procédure, témoins du travail des professeurs et garants du suivi des régulations individuelles ou collectives, les membres des directions se retrouvent fortement impliqués. Au vu des nombreux autres dossiers qui leur incombent, la procédure dans sa forme première, aussi profitable soit-elle, est jugée « lourde » que ce soit sur le plan du calendrier et de la difficultés de trouver le « bon moment » dans l'année. Quant aux observateurs spécifiques, ils relèvent la difficulté de leur rôle qu'ils jugent délicat dans le sens où, en tant que collègues directs, il leur est difficile de dire ou d'écrire une appréciation, surtout lorsque celle-ci s'avère moins positive. Ils évoquent alors une forme de « stress », reflet de leur sentiment de responsabilité vis-à-vis de leur collègue, voire de leur institution.

Enfin, sur le plan des effets déclarés, la recherche indique que ce sont principalement les professeurs évalués et les observateurs spécifiques (notamment lorsqu'ils enseignent la même discipline) qui perçoivent des régulations, souvent plus précises que les apports définis plus haut dans cette partie. En lien avec le référentiel d'évaluation défini pour la procédure, ces deux acteurs notent des changements dans le domaine de la *conception* de leur enseignement, sa *conduite* et les *compétences didactiques et professionnelles* qu'ils mobilisent. Une dimension d'évaluation mutuelle est ainsi soulignée, alors qu'au départ, elle ne figurait pas explicitement dans le dispositif. En ce sens un effet d'« évaluation » est ressenti également par les professeurs-observateurs, mais sans l'angoisse d'être au cœur de la procédure. Alors que, sur le plan des limites, les professeurs-observateurs disent explicitement la délicatesse de leur rôle, ils en retirent également un bénéfice direct, apportant peut-être sa part de compensation à la difficulté ressentie.

[2] Pour des résultats plus détaillés voir : Perréard Vité et Minten, 2008 ; Perréard Vité et al., 2009.

A l'aulne des effets déclarés, on peut noter enfin une centration de ceux-ci sur les élèves comme acteurs de leurs apprentissages dans un domaine où l'enseignement individualisé, traditionnel en musique, accorde plus souvent à l'élève un statut d'exécutant.

5.2 Aménagements de la procédure

Au niveau de l'incidence de la recherche sur la procédure, les résultats —brièvement présentés ci-dessus— ont nourri les travaux ultérieurs de la commission paritaire. Grâce aux regards conjugués tant des praticiens-innovateurs que des praticiens-chercheurs, deux axes d'évolution ont émergé des débats. D'une part, les professeurs évalués, ayant tous passé par la même procédure lors du premier cycle de sept ans, disposeront pour le deuxième cycle d'un choix diversifié de procédures formatives. En effet, au vu des cheminements professionnels et personnels très différents des professeurs, il est apparu à la commission qu'une différenciation dans les procédures futures serait judicieuse. D'autre part, la recherche effectuée ayant souligné l'importance de certaines composantes propres aux différentes démarches, celles-ci seront maintenues, comme autant de lignes directrices. C'est sur cette double base que se profile aujourd'hui le second cycle d'évaluation formative des professeurs des écoles de musique.

En ce qui concerne tout d'abord les lignes directrices sur lesquelles prendront appui les différentes procédures, trois « incontournables » ont été définis : la triangulation ou confrontation des regards, le passage par l'explicitation orale et écrite des pratiques, l'accent mis sur le développement professionnel et non sur les performances. Quant aux différentes formules possibles, elles pourront revêtir trois « formes » générales : porter sur l'évaluation d'un objet « autre » que l'enseignement (en l'occurrence les auditions), s'inscrire dans une forme de continuité en visant le développement de l'enseignement selon une optique d'hétéroévaluation (à l'image du premier cycle mais selon cinq formules différentes), permettre le développement réflexif d'un projet pédagogique personnel. En ce sens, la mutualisation des démarches, la dimension réflexive ou la centration des regards sur une thématique précise figurent parmi les orientations actuellement développées.

Précisons enfin que tout en maintenant le principe de la triangulation des regards, quelles que soient les démarches proposées, la commission paritaire a veillé à l'allégement des responsabilités des membres des directions. En effet, consciente qu'il pourrait y avoir là une réelle « mise en danger » de la procédure d'évaluation formative implantée, il a semblé fondamental à la commission de garantir autant que possible sa pérennité. Seul l'avenir dira si les mesures proposées le permettront. Qui sait, peut-être l'aller-retour collaboratif entre recherche et pratique entre-t-il dans une nouvelle phase ?

6. Eléments de discussion

Pour terminer, nous soulignons quelques éléments de discussion. Ceux-ci concernent à la fois les résultats de la recherche elle-même et les questions qui se dessinent sur le plan de la dimension collaborative développée.

6.1 Résultats de la recherche

Parmi les éléments de discussion qui émergent, il faut souligner avant tout le rôle central de la triangulation, au cœur de l'efficacité de la procédure. L'équilibre entre les forces en présence semble éviter des dérives certificatives « simplistes », au profit d'un réel processus formateur. En ce sens, suite à la procédure qui les a mis au bénéfice d'un « tir croisé » de regards (dont le leur, autoévaluatif), les professeurs déclarent un changement au plan professionnel. Il apparaît donc que les démarches aux plans interpersonnel et institutionnel prévues par la procédure sont à l'origine du développement escompté.

En lien avec cette ambition de triangulation, plusieurs questions restent cependant vives en regard de la pérennité de la procédure. Sera-t-il possible, malgré les pistes esquissées, de conserver une

tension forte entre dimensions personnelle, interpersonnelle et institutionnelle sans engager autant les directions ? Sera-t-il possible, afin que le développement identitaire et professionnel des professeurs soit de plus en plus percutant, d'accompagner les acteurs (professeurs comme observateurs) dans une appréhension de plus en plus fine de leurs rôles d'observateurs-évaluateurs ? En ce sens, « savoir dire » et « savoir écrire » pourront-ils devenir des outils au-delà de ce qu'ils ont été dans un premier temps, parfois trop empreints de subjectivité, d'éléments affectifs ou de manque d'explicitation ? Enfin, à l'heure où certaines institutions exigent des professionnels qu'ils « rendent des comptes » (entretiens périodiques, salaire au mérite), les écoles de musique genevoises réussiront-elles, au contraire, à relever le défi d'engager leurs professeurs à se sentir suffisamment responsables de leur propre « rendre compte » *interne* pour contourner la tendance actuelle du contrôle *externe* ?

6.2 Dimension collaborative de la recherche

Les questions ci-dessus, directement issues des résultats de la recherche, soulignent sa dimension collaborative au sens où elles répondent à la fois à des préoccupations propres à « la pratique » et renvoient à un questionnement « de recherche ». En considérant les huit années et plus de collaboration à ce jour, est-il possible de définir des postures « type » propres aux praticiens (chercheurs et innovateurs) en présence ? Faute de « recherche sur la recherche » axée sur la dimension collaborative elle-même, il est malaisé de répondre à cette question. Pourtant, un regard réflexif sur le chemin parcouru permet, nous semble-t-il, d'identifier quelques ingrédients nécessaires à ce type de recherche, propres à l'un ou l'autre des acteurs, voire aux deux.

Pour ce qui concerne les praticiens-innovateurs, il nous semble pouvoir dire que ceux-ci doivent être intimement convaincus d'avoir besoin d'un regard extérieur, que « la lecture de leur réalité par quelqu'un d'autre » leur est essentiel. Dans notre cas, alors que la FEGM, représentée par la commission paritaire, avait élaboré presque entièrement son projet d'évaluation formative, le regard « spécialiste » apporté par les chercheurs a permis à la fois de procéder à l'opérationnalisation de la procédure mais aussi à une forme de caution conceptuelle. En ce sens, le praticien-innovateur reconnaît l'existence d'une situation professionnelle dont la complexité mérite un temps de « mise sur pause » concerté avec d'autres, en vue d'une analyse plus fine et d'un « faire exprès » au moment du passage à la pratique. Le courage est alors de s'exposer au regard d'autrui, au risque de se trouver en défaut et la question du choix de ce regard devient primordiale.

Dans le cas de notre parcours collaboratif, les praticiens-chercheurs contactés, à la fois musiciens, pédagogues et chercheurs, ont été d'emblée intéressés par la procédure proposée, intuitivement persuadés de son bien-fondé. Conviés par les praticiens-innovateurs à participer à la mise en place de l'innovation, ils se sont mis « au service » de la FEGM, dans une posture d'accompagnement souple. C'est au fil des différentes étapes que, peu à peu, s'est imposée la dimension recherche et le choix de formaliser et conceptualiser le travail en cours. Pour les praticiens-chercheurs, il était donc important de ne pas être tenu dans une temporalité « serrée » mais de pouvoir s'adapter aux besoins et aux circonstances, se laissant progressivement gagner par le travail en cours. Ainsi, ne pas avoir d'idées préconçues quant à un objet précis de recherche ou une ligne d'action prescriptive semble, *a posteriori*, essentiel. L'analyse de l'expérience de ces huit années de collaboration indique en effet que toutes les décisions et réflexions menées ont émergé d'une intelligence collective et d'un « tissage » constant entre les deux partenaires en présence.

Concernant justement les deux partenaires, il nous semble que, dans tout projet de recherche collaborative, tous deux doivent ressortir gagnants du processus de collaboration, tant sur le plan pratique que scientifique. Dans ce cas, sur le versant pratique, la recherche indique que la majorité des acteurs engagés dans la procédure d'évaluation (professeurs, observateurs et membres des directions) ont eu le sentiment, notamment grâce à la cohérence apportée par la dimension collaborative, d'être tenus à une évaluation qui, même si coûteuse en énergie et en temps, a eu suffisamment de sens pour être honorée. Par ailleurs, la « publicité » apportée à l'innovation au

travers des présentations et des écrits issus de la recherche lui accorde non seulement du sérieux mais aussi une forme de fiabilité et de reconnaissance. Ce d'autant plus que les deux partenaires sont restés engagés dans le processus de recherche depuis sa conception jusqu'à sa diffusion. Ne négligeons pas enfin les éléments de réponse apportés aux questions posées par tout projet complexe, qu'il soit d'implantation d'une innovation ou de recherche. Dans notre cas, le travail de recherche réalisé a permis d'affirmer et de défendre *in fine* certains principes et valeurs tant face à des décideurs que dans le monde de la recherche. Cela ne peut que renforcer une conviction déjà bien ancrée quant aux enjeux positifs d'une démarche de recherche collaborative.

Au moment de conclure notre réflexion, nous avons conscience que nos réflexions concernant le profil « type » des acteurs d'une recherche collaborative restent subjectives —voire naïves— et surtout, fortement rattachées à l'histoire de *cette* recherche. Difficile voire impossible d'en déduire des généralités. Mais n'est-ce pas là que se fonde une des forces de la recherche collaborative ? Au cœur du *tissage collectif* propre à chaque recherche collaborative, au-delà de profils-types déterminés, il faut peut-être savoir réinventer chaque fois une nouvelle logique de recherche, en fonction des objectifs et des contextes, tout en préservant des rôles distincts, complémentaires, à l'écoute les uns des autres, avec rigueur et cohérence et à la poursuite d'un objectif commun.

7. Bibliographie

Allal, L. (1999). Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation : Promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Ed.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck.

Balslev, K. & Saada-Robert, M. (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Ed.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 89-110). Bruxelles : De Boeck.

Bardin, L. (1977/2001). *L'analyse de contenu.* Paris : Presses Universitaires de France.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens chercheurs. *Revue des sciences de l'éducation*. *23*(2), 371-393.

Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1991). Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles : De Boeck.

Mottier Lopez. L & Carette, V. (2009, janvier). *Recherche collaborative sur les pratiques évaluatives.* Réseau thématique organisé dans le cadre du 21ème colloque de l'ADMEE-Europe, Université catholique de Louvain, Belgique.

Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2009, janvier). *Construire le jugement professionnel dans les pratiques d'évaluation des enseignants : rôle de la triangulation.* Conférence donnée au 21ème colloque de l'ADMEE-Europe, Université catholique de Louvain, Belgique.

Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches qualitatives, Hors-Série Numéro 1, actes du colloque Recherche qualitative et production des savoirs*, 7-34.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park : Sage Publications.

Perréard Vité, A. & Minten, P. (2008). L'évaluation formative des professeurs de la Fédération des écoles genevoises de musique. In J. Weiss (Ed.). *Quelle évaluation des enseignants au service de l'école.* Actes du séminaire AIDEP 2007. Neuchâtel: IRDP.

Perréard Vité, A., Mottier Lopez, L., Minten, P. & Loeffler, A. (2009). Quand l'évaluation formative des enseignements devient source de développement professionnel et institutionnel. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Ed.), *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp.127-144). Bruxelles : De Boeck.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris ; Dunod.

Ria, L., Leblanc, S., Serres, S. & Durand, M. (2006). Recherche et formation en « analyse de pratiques » : un exemple d'articulation. *Recherche et formation, 51*, 43-56.

Schurmans, M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales* (Carnets de la Section des sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.

Vanhulle, S. & Lenoir, Y. (2005). L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Sherbrooke : Editions du CRP.