



**Mémoire du réseau PÉRISCOPE soumis au
Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
dans le cadre de la Consultation nationale sur la réussite éducative**

Renseignements généraux	
Nom :	Comité directeur (CoDir) du Réseau PÉRISCOPE
Prénom :	Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SCOLarité : Persévérance et réussite
Titre :	M. <input type="checkbox"/> M ^{me} <input checked="" type="checkbox"/>
Organisme (si applicable) :	Réseau financé par le FRQ-SC (2015-2020)
Description de l'organisme (si applicable) :	<p>C'est un réseau de 77 chercheur-e-s et 26 partenaires. Son comité directeur (CoDir) est composé de 6 chercheur-e-s, soit Stéphane Allaire (UQAC), Jean Bernatchez (UQAR), Caroline Bouchard (ULaval), Alain Breuleux (McGill), Anne Lessard (USherbrooke) et Nadia Rousseau (UQTR) ainsi que de six partenaires, soit Danielle Boucher (AQPDE), Isabelle Tremblay (FCSQ), Lynn Lapostolle (ARC), Brigitte Simoneau (ADIGECS), Sylvie Théberge et Jacques Tondreau (FSE-CSQ). Valérie Saysett (MEES) y siège à titre d'observatrice. Le CoDir est présidé par la chercheure principale Thérèse Laferrière et la directrice générale du CTREQ, Linda saint-Pierre.</p> <p>Le Réseau est à effectuer une tournée au Québec afin de repérer les besoins, intentions et préoccupations des enseignant-e-s ainsi que des indicateurs potentiels de la réussite éducative, cela afin de s'engager dans la coplanification de projets de recherche-action-collaborative à compter de l'hiver 2017.</p>
Numéro de téléphone :	1-418-580-6786
Adresse courriel : (Nous pourrions communiquer avec vous, au besoin.)	Therese.Laferriere@fse.ulaval.ca

Introduction

Notre mémoire appuie les six propositions du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) ainsi que le mémoire soumis par le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Ces deux organisations ont initié le réseau PÉRISCOPE, suite à l'appel de propositions fait par le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC). Le réseau n'a cessé de grandir depuis ce jour, son plus récent partenaire étant L'école branchée, qui vient de conduire, en coordination avec ICI-PRS (l'infrastructure d'information, coordination, coopération, collaboration et intégration pour la persévérance et la réussite scolaires du réseau PÉRISCOPE), une opération donnant la parole aux jeunes des écoles pendant que se déroule la consultation nationale sur la réussite éducative.

Notre mémoire s'en tient donc au thème 4, celui qui a trait à la qualité de l'enseignement et des pratiques pédagogiques. Plus spécifiquement, nous nous concentrons sur la deuxième piste d'action, soit Favoriser le développement de pratiques pédagogiques innovantes basées sur des connaissances issues de la recherche.

Axe I : L'atteinte du plein potentiel de tous les élèves

Thème 4 : La qualité de l'enseignement et des pratiques pédagogiques (point 3.1.4)

C'est ce thème que le CoDir du réseau PÉRISCOPE a retenu comme principal élément de son mémoire puisqu'il nous interpelle directement en tant que Réseau de recherche en opération depuis un peu plus d'une année. Nous estimons apporter un point de vue que nous sommes seuls à pouvoir formuler dans le cadre de cette consultation nationale sur la réussite éducative.

Piste 2 : Favoriser le développement de pratiques pédagogiques innovantes basées sur des connaissances issues de la recherche.

La pertinence de cette piste d'action

La piste d'action 2 est tout à fait pertinente. C'est en matière de faisabilité et de pérennité que la difficulté réside. Cette difficulté de fonder les pratiques pédagogiques sur des connaissances issues de la recherche n'a pu être surmontée de manière satisfaisante au cours des 50 dernières années¹. Pourtant, ce n'est pas parce que des chercheur-e-s en éducation, à l'international comme au Québec, ne produisent pas de la « bonne recherche » selon le « gold standard » de la recherche scientifique. Notre interprétation est qu'enseigner demeure un art, du moins en partie et ce peu importe les efforts mis à éclairer cette activité avec des connaissances scientifiques. Un art pratiqué dans des conditions de contexte fort influentes par des enseignant-e-s de diverses cultures disciplinaires.

Pour composer avec cet aspect crucial de la pratique d'enseignement, Donald Schön (1983), professeur au MIT, avait proposé un nouveau paradigme, celui du praticien réflexif, pour résoudre le problème du « transfert » que le paradigme dominant, celui de la « rationalité technique », n'arrivait pas et n'arrive toujours pas à résoudre. Ainsi, le débat entourant l'idée d'un institut de recherche nous replonge, plus de trente ans plus tard, au cœur de la distinction entre ces deux paradigmes.

Deux options

En d'autres termes, le Gouvernement est devant un choix concernant l'action à privilégier et les fonds à lui octroyer. Nous formulons les deux options qui s'opposent en ces termes:

- Le Gouvernement reconnaît et renforce les organismes actuels (Conseil supérieur de l'éducation, Direction des statistiques et de l'information décisionnelle du MEES, FRQSC (Actions concertées), réseau PÉRISCOPE et CTREQ). Chacun de

¹ Le premier *Handbook of research on teaching* (Gage, 1963) a voulu faire de l'enseignement une science. Tous les dix ans, ce *handbook* est réédité. La principale association de chercheur-e-s en éducation d'envergure internationale, soit l'*American Educational Research Association*, en assure la coordination. Les éditeurs désignés ont pour mission de faire le point sur la recherche la plus récente qui fait autorité en la matière. Le cinquième de ces *handbooks* vient de paraître en 2016. La table des matières est accessible à l'adresse suivante : <http://www.era.net/Publications/Books/Handbook-of-Research-on-Teaching-Fifth-Edition>.

ces organismes dispose d'une capacité opérationnelle et d'une mémoire organisationnelle dont il serait possible de tirer davantage de synergie s'ils devaient faire la preuve d'une certaine coordination de leurs travaux, incluant leurs activités de transfert de connaissances dans le respect du paradigme du praticien réflexif, qui en appelle, quand il s'agit de passer à l'action, à la capacité délibérative des praticien-ne-s et des décideur-e-s.

- Le Gouvernement mise sur un seul nouvel organisme qui dit vouloir privilégier le paradigme dominant, celui de la rationalité technique. Depuis 50 ans, celui-ci néglige les contextes et les cultures. Aujourd'hui, ses promoteurs font miroiter la faisabilité d'un transfert unidirectionnel des connaissances qui viendrait simplifier la prise de décision du Ministre jusqu'à celle de l'enseignant-e dans sa classe ou du parent auprès de ses enfants.

Les tenants de la mise en place d'un institut de recherche affirment que la voie de la collaboration avec le milieu serait empruntée. Toutefois, leur désir d'imposer un point de vue, des pratiques, ne laisse aucun doute. Le savoir accumulé en matière de collaboration avec les milieux et la nature même de l'activité de recherche en découlant ont fait d'ailleurs l'objet d'un arbitrage récent par un comité scientifique du FRQSC. Le réseau PÉRISCOPE a remporté le concours, assorti d'un financement sur une période de cinq ans (2015-2020).

L'option de reconnaître et de renforcer les cinq organismes existants

Les missions des cinq organismes que sont le Conseil supérieur de l'éducation, la Direction des statistiques et de l'information décisionnelle du MEES, le FRQSC (Actions concertées), le réseau PÉRISCOPE et le CTREQ sont similaires aux missions des organismes qui se retrouvent sous l'*Institute for Education Studies (IES)*², rattaché au Département d'Éducation du Gouvernement américain, mais ces derniers sont d'une ampleur, y compris sur le plan budgétaire, fort peu comparable aux nôtres et ils sont gérés de manière indépendante³. Au Québec, du fait de nos plus petits nombres, nous disposons d'une agilité différente. L'instauration d'un mécanisme de coordination de nos activités paraît à portée de main. C'est déjà commencé d'ailleurs, entre le CRIRES et le CTREQ, au sein du réseau PÉRISCOPE. Plusieurs membres de ce réseau ont soumis des

² Voir le lien <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ies/index.html>

³ Tel que rapporté par leurs divers représentant-e-s qui ont participé à la session IES présentée lors de la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association au printemps 2016 à Washington.

propositions de recherche au récent concours Persévérance et réussite scolaires du FRQSC. Si certains ont obtenu une subvention de recherche, d'autres ont vu leurs propositions être recommandées par le Comité scientifique, mais non financées faute de fonds disponibles. Par ailleurs, le CRIRES souscrit aux travaux du Conseil supérieur de l'éducation. Il s'agit de notre mémoire collective des choix faits en matière d'éducation, une mémoire qui s'accumule depuis bien avant la formation du défunt Conseil des universités. De même, les statistiques ministérielles en matière de réussite scolaire viennent éclairer non seulement la prise de décision au MEES, mais aussi celle de plusieurs chercheur-e-s du réseau PÉRISCOPE. Celui-ci trouverait pertinent de collaborer à la formulation de questions de recherche qui permettraient d'en extraire encore plus grand éclairage.

La métaphore mise de l'avant par notre Réseau, celle du périscope, évoque que chacun-e peut sortir son périscope et, de son propre lieu, dire ce qu'il ou elle repère afin de favoriser la persévérance et la réussite scolaires. D'un côté, ce sont ceux et celles qui œuvrent de l'intérieur de la classe qui peuvent voir de plus près les capacités comme les difficultés des jeunes ainsi que les possibilités d'étayage de leurs parcours. De l'autre côté, ce sont ceux et celles qui œuvrent du dehors de la classe (directions d'établissement, conseiller-ère-s et administrateur-riche-s dans les commissions scolaires, professionnel-le-s au MEES, chercheur-e-s des collèges et des universités et hauts dirigeant-e-s) qui peuvent mettre en place les conditions facilitantes.

Comme son titre l'indique, le réseau PÉRISCOPE se veut une plateforme d'échange en matière de recherche et d'intervention à des fins de persévérance et de réussite scolaires. Il déroule un fil d'Ariane, entrelacé de savoirs théoriques et pratiques, par la voie notamment de la recherche-action participative (ou collaborative), et cela à quatre niveaux distincts de participation, soit la participation dans la classe, la participation dans l'école, la collaboration école-famille-communauté et la participation aux différentes instances de gouverne. Cette stratégie veut faire en sorte que les connaissances, issues de la recherche ou de la pratique sur le terrain, ne se révèlent pas des connaissances inertes parce que non utilisées, d'une part, pour la compréhension et la résolution des problèmes

complexes auxquels les praticien-ne-s font face et, d'autre part, pour la formulation de questions de recherche pertinentes en matière de persévérance et de réussite scolaires.

Il importe de prendre en considération que les chercheur-e-s intéressés à appliquer la méthodologie de recherche la plus respectée en matière de production de « données probantes » suivent des règles de pratique qui les obligent à définir des objets de recherche à distance des préoccupations des praticien-ne-s des milieux et en relation avec ce que d'autres chercheur-e-s ont auparavant avancé. En ce qui concerne l'amélioration de *la qualité de l'enseignement et des pratiques pédagogiques*, de telles données viennent informer les pistes de travail des praticien-ne-s, mais celles-ci demeurent des hypothèses (Kvernbekk, 2011) à vérifier dans le contexte qui est le leur. Ainsi, compte tenu que les chercheur-e-s en éducation connaissent l'état de développement des connaissances dans leur champ de spécialisation et compte tenu de l'existence des organismes ci-dessus mentionnés, la voie de la recherche collaborative nous apparaît la voie à être empruntée.

L'option de fonder un nouvel organisme

Pour les tenants de cette option, c'est l'espoir d'un renouveau qui s'exprime ainsi que la volonté politique de poser un geste concret en matière de réussite éducative, combinée au désir de passer à l'action en rendant disponibles et facilement accessibles (guichet unique ?) des « données probantes ».

Parmi les suppositions qui sous-tendent la piste d'action 2, nous en retenons deux, celle de la pertinence des « données probantes » et celle de leur applicabilité en contexte. Les « données probantes » sont dans l'air du temps. Difficile donc de ne pas s'y arrêter. Nous le faisons ici en y apposant un quadruple bémol puisqu'il nous importe de rappeler que :

- *La production de connaissances scientifiques, notamment en éducation, est soumise à différentes épistémologies, elles-mêmes ancrées dans des valeurs et postures différentes en matière de contrôle et de reconnaissance de la capacité d'analyse réflexive des acteurs à agir dans le contexte qui est le leur (classe, école, commission scolaire, décideurs politiques).*
- *Le transfert des connaissances ne suit pas un modèle linéaire. Au contraire, l'innovation, de préférence impulsée par des résultats de recherche crédibles et*

parlants, procède par cycles successifs de retour sur l'action au moyen, entre autres, de données collectées localement.

- *Les chercheur-e-s puisent abondamment à la recherche produite ailleurs.* Il est donc possible d'avoir accès à ces recherches sans la mise sur pied d'un institut et de limiter les coûts qu'il occasionnera.
- *L'accès à des « données probantes » n'en garantit ni l'usage ni même la prise en considération.* Il faut obtenir l'adhésion des enseignant-e-s. Dans le contexte actuel, avec les normes en vigueur de l'égalitarisme et de l'autonomie de décision au primaire, secondaire et postsecondaire, c'est peu réaliste⁴. Les avis non sollicités sont généralement peu appréciés et ne trouvent pas ancrage dans la pratique. Ce n'est d'ailleurs pas une façon de valoriser une profession qui en a pourtant bien besoin. En d'autres mots, l'enseignant-e peut demander de l'aide, mais lui fournir des avis non sollicités a peu d'impact réel sur sa pratique (Little, 1990).

Devant le constat, par les facultés et départements de sciences de l'éducation, de la difficulté de transférer des connaissances aux praticien-ne-s des terrains, le ministère de l'Éducation avait mandaté le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)⁵ pour faire un état des lieux en matière de transfert (CTREQ, 2011). Les facultés d'éducation et le MELS ont par la suite convenu de tenir le 1^{er} Symposium en décembre 2011. Les deux symposia qui ont suivi, soit en 2014 et en 2016, ont été sous la responsabilité du Comité de concertation pour le transfert des connaissances dont la mise sur pied avait été confié au CTREQ. Le troisième a réuni plus de 600 acteurs de l'éducation. Il aura permis la présentation d'une quarantaine d'expériences de recherche et de transfert réalisées en collaboration.

Somme toute, nous souhaitons fortement que les décideurs aient à l'esprit que, même dans des disciplines des sciences dites exactes, le transfert d'une « donnée probante » à un contexte passe par une recontextualisation de celle-ci, souvent menée dans le cadre de

⁴ Depuis au moins 35 ans, les chercheurs (Lortie, 1975; Smylie, 1992; Riel et Becker, 2000; Struyve et al., 2014) mettent cette observation en évidence.

⁵ Créé à la même époque que d'autres centres de transfert de connaissances dans divers champs de pratique (par ex., le CEFRIO et le CLIPP), le CTREQ et ces autres centres de transfert ont développé une expertise unique au Canada en matière de transfert de connaissances.

la R&D. Par exemple, les constructions en ingénierie s'appuient toutes sur la loi universelle de la gravitation. Or, même si on sait cela, son application ne va pas de soi et variera selon qu'on construit un bâtiment fait strictement de béton, ou qu'on combine différents matériaux comme le béton et le bois; l'aluminium et le bois, etc. Ces matériaux, qui ont leurs propres caractéristiques et qui s'apparentent à ce qu'on appelle nous des contextes, viendront influencer la façon dont la loi de la gravité se déploiera.

Autre piste d'action

Faire appel aux « données probantes » existantes au moment jugé opportun

Les données reconnues comme les plus probantes, en matière de *qualité de l'enseignement et des pratiques pédagogiques*, tiennent sur une page recto-verso⁶. Le CRIRES, les chaires de recherche et d'autres centres de recherche, rattachés ou pas au réseau PÉRISCOPE, se tiennent à l'affût⁷ de l'évolution des résultats de recherche dans leurs domaines respectifs et ceux-ci alimentent leurs activités d'enseignement (formation initiale et continue). Toutefois, lier théorie et pratique demeure un bon défi. La recherche collaborative, partenariale, se révèle ici fort pertinente, sinon incontournable.

Le réseau PÉRISCOPE compte sur une solide expérience de recherche en partenariat avec des enseignant-e-s et sur la qualité de son dialogue avec les syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) ainsi que sur leurs pratiques d'analyse réflexive. Comme l'a montré Schön (1983), l'enseignant-e fait habituellement appel à sa « théorie-en-usage », celle à laquelle il fait confiance afin que la situation d'enseignement-apprentissage réussisse. Mettre en pratique une autre théorie, soit une « théorie épousée », exige de la confiance et de la prise de risque, du soutien et du temps ainsi que des résultats qui vont en s'améliorant. Pour une équipe de recherche, « faire avec » plutôt que « par-dessus » les enseignant-e-s, c'est suggérer des reformulations ou des pistes « juste-à-temps », soit au moment où l'interrogation est présente chez l'enseignant-e ou lorsque le groupe d'enseignant-e-s est en quête de nouvelles façons de résoudre un problème. C'est aussi adopter une logique d'action qui a ses propres exigences en termes du temps, car il leur faut se déplacer sur le terrain (négociation et coplanification d'objets de recherche,

⁶ Suivre le lien http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/donnees_probantes_synthese.pdf

⁷ Par exemple, en consultant le *What Works Clearinghouse* de l'IES.

cofabrication ou adaptation d'instruments de collecte de données inédits, discussion informée par des données à des fins d'amélioration des pratiques des un-e-s et des autres, cela de manière itérative). L'usage de plateformes numériques de collaboration permet d'augmenter les interactions à des fins d'échange.

La recherche en partenariat se veut essentiellement collaborative et orientée vers des résultats axés sur le design, soit la réussite de l'activité, l'atteinte du but poursuivi (en anglais, *design research*, Brown, 1992; Cobb et al., 2003; Collins, 1992; Collins et al., 2004; en français, les devis sociotechniques, Breuleux et al., 2002). L'intervention formative (*formative interventions*, Sannino et al., 2016) est une méthodologie qui insiste particulièrement sur l'importance d'un rapport plus horizontal entre les chercheur-e-s et les praticien-ne-s sur les terrains. Les partenariats recherche – pratique se préoccupent de la pérennité et de l'essaimage d'une nouvelle pratique pédagogique (*Design-based Implementation Research*, DBIR, Fishman et al., 2013; Coburn et al., 2013; Penuel et al., 2015).

Les chercheur-e-s qui étudient l'innovation en éducation font consensus à l'effet qu'il n'en revient pas qu'aux enseignant-e-s de modifier leurs pratiques puisque tous les niveaux du système éducatif sont interpellés à le faire. Ceux qui ont mis sur pied la Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves, sous la responsabilité de la professeure Anne Lessard de l'Université de Sherbrooke, ou la Chaire de recherche Normand-Maurice, sous la responsabilité de la professeure Nadia Rousseau, l'ont bien compris. Il en va de même des partenaires interordres dont les activités s'inscrivent dans le cadre du Consortium régional de recherche en éducation du Saguenay-Lac-St-Jean. Les chercheur-e-s qui étudient l'innovation savent aussi que la prise de décision en éducation est essentiellement normative.

Ainsi l'ère est-elle aux approches écosystémiques et aux réseaux dans la littérature scientifique pertinente. Dans un récent article, Gomez et al. (2016) suggèrent que les problèmes difficiles, voire complexes, notamment ceux de l'égalité des chances et de la réussite scolaire, requièrent l'action collective de réseaux. Le réseau PÉRISCOPE a été

créé en 2015 dans le cadre d'une action concertée FRQSC –MEES – Fondation Antoine-Turmel. Sa mission est de réduire les angles morts des regards respectifs de ses partenaires, que l'on soit chercheur-e, praticien-ne sur le terrain ou administrateur-riche de l'éducation, afin de prendre des décisions plus éclairées en matière de recherche et d'intervention. Ses chercheur-e-s pratiquent donc le partage, au bénéfice de l'amélioration des pratiques, de leurs points de vue respectifs avec ceux des partenaires des terrains qui ont tous leurs propres réseaux. PÉRISCOPE propose d'ailleurs, à l'ACFAS 2017, un colloque qui s'intitule : Les passages frontaliers (*boundary crossing*) entre les pratiques collaboratives de recherche et d'enseignement.

Le CRIRES, qui opère à partir de la devise *Pas de recherche sans intervention et pas d'intervention sans recherche*, adoptait en 2009 le métacadre de la théorie de l'activité afin de composer avec plus de compétence avec les tensions et contradictions qui se produisent entre des résultats de recherche en provenance de perspectives théoriques différentes, entre des résultats de recherche et les implications de leur application en contexte de classe⁸. Il organise à Québec en août 2017 le congrès de l'International Society for Cultural-historical Activity Research (ISCAR), soit celui qui réunit, aux trois ans, les chercheur-e-s qui se soucient des contextes et des adaptations nécessaires qu'il importe de faire et des conditions qui doivent être présentes lorsque des « données probantes » sont prises en considération.

Autre action à envisager

- Un soutien financier massif à la recherche en partenariat université/collège – milieux.

⁸ Selon Dylan William, de l'Institute of Education (London, UK), la recherche ne peut dire ce qui va concrètement se produire dans un contexte donné.

Conclusion

Oui à un projet de politique sur la réussite éducative.

Oui à la prise en considération des données reconnues comme les plus probantes.

Oui à la mise en place des conditions permettant leur applicabilité.

Oui à toute action favorisant une meilleure coordination entre les cinq organismes déjà fort actifs en matière de persévérance et de réussite scolaires et éducative.

Non à un institut de recherche qui éliminerait des organismes, leurs mémoires collectives et leurs savoirs faire respectifs.

Oui à une meilleure coordination entre ces organismes tout en préservant leur autonomie pour l'accomplissement de leurs missions propres et autonomes, mais exercées de manière complémentaire.

Références

- Breuleux, A., Erickson, G., Laferrrière, T., & Lamon, M. (2002). Devis sociotechniques pour l'établissement de communautés d'apprentissage en réseau pour l'intégration pédagogique des TIC en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 411-434. Accessible à : <http://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n2/007361ar.html>
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions. *Journal of the Learning Sciences*, 2 (2), 141-178.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educ. Res*, 32(1), 9-13.
- Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Geil, K. (2013). *Research-practice partnerships at the district level: A new strategy for leveraging research for educational improvement*. Berkeley, CA and Boulder, CO: University of California and University of Colorado.
- Collins, A. (1992) Toward a design science of education. In E. Scanlon & T. O'Shea (Eds.) *New directions in educational technology*. Berlin: Springer-Verlag, 1992.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: theoretical and methodological issues. *J. Learn.Sci*, 13(1), 15-42.
- Fishman, B. J., Penuel, W. R., Allen, A.-R., & Cheng, B. H. (Eds.). (2013). Design-based implementation research: Theories, methods, and exemplars. In *National Society for the Study of Education Yearbook*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gage, N. (1963). *First handbook of research on teaching*. Voir aussi l'annonce du 5e handbook à : <http://www.aera.net/Publications/Books/Handbook-of-Research-on-Teaching-Fifth-Edition>
- Gomez, L. M., Russell, J., L, Bryk, A. S., LeMahieu, P. G., & Mejia, E. M. (2016). The right network for the right problem. *Phi Delta Kappan*, 98(3), 8-15.
- Kvernbekk, T. (2011). The concept of evidence in evidence-based practice. *Educational Theory*, 61(5), 515-532.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91, 509-536.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. London: University of Chicago Press.
- Penuel, W. R., Allen, A.-R., Farrell, C., & Coburn, C. E. (2015). Conceptualizing research-practice partnerships as joint work at boundaries. *Journal for Education of Students at Risk (JESPAR)*, 20(1-2), 182-197.
- Riel, M. M., & Becker, H. J. (2000). *The Beliefs, Practices, and Computer Use of Teacher Leaders*. [PDF file]. Center for Research on Information Technology and Organizations. Accessible à : <https://erlc.wikispaces.com/file/view/Beliefs%20and%20Practices.pdf/219483152/Beliefs%20and%20Practices.pdf>
- Sannino, A., Engeström, Y., & Lemos, M. (2016). Formative Interventions for Expansive Learning and Transformative Agency. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 599-633.
- Smylie, M. (1992). Teachers' Reports of Their Interactions with Teacher Leaders concerning Classroom Instruction. *The Elementary School Journal*, 93, 85-98.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Struyve, C., Meredith, C., & Gielen, S. (2014). Who am I and where do I belong? The perception and evaluation of teacher leaders concerning teacher leadership practices and micropolitics in schools. *Journal of Educational Change*, 15, 203-230. DOI 10.1007/s10833-013-9226-5.