
Le développement professionnel des répondants

Au centre d'un dispositif d'accompagnement de projets d'établissements scolaires : le répondant - ses rôles prescrits, ses rôles joués, son développement professionnel.

Marlyse Pillonel*, Marc Luisoni, Jean Rouiller*****

**Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DICS)*

1, rue de l'Hôpital

1700 Fribourg

marlyse.pillonel@hefr.ch

***Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DICS)*

1, rue de l'Hôpital

1700 Fribourg

marc.luisoni@fr.ch

****Haute école pédagogique de Fribourg (HEP-Fr) & Université de Fribourg*

36, rue de Morat

1700 Fribourg

rouillerj@eduf.fr.ch

RESUME L'étude développée s'insère dans une problématique traitant du statut du répondant dans la mise en place de projets d'établissements scolaires, notamment en ce qui touche à son rôle de relais entre le dispositif d'accompagnement des écoles en projets et son groupe de pairs. Le répondant est un acteur clé du dispositif de mise en place et de développement des projets d'établissements. Enseignant coopté par ses pairs, il a notamment comme rôles essentiels, un leadership pédagogique dans le développement du projet au sein de son établissement et un questionnement de ce dernier au sein du réseau des écoles en projet. La recherche s'intéresse, d'une part, aux effets du dispositif d'accompagnement des projets sur le développement professionnel du répondant, et, d'autre part, aux apports et aux enjeux liés aux divers rôles que celui-ci est amené à jouer de par, notamment, son statut particulier de leader pédagogique au service de la professionnalisation de ses collègues.

MOTS-CLES : développement professionnel, prescription, normes sociales, transactions, statut du répondant, leadership, projet d'établissement.

1. Introduction

La recherche présentée se situe dans un contexte de mise en place et d'accompagnement de projets d'établissements scolaires (degrés pré-scolaires et primaires) dans le canton de Fribourg en Suisse. Reconnue comme une priorité institutionnelle, la mise en œuvre de ces projets bénéficie d'un dispositif d'accompagnement¹ composé de chercheurs et de consultants mandatés par le département de l'instruction publique². La présente contribution tente d'évaluer les apports de ce dispositif d'accompagnement, existant depuis une dizaine d'années, sur le développement professionnel d'un de ses acteurs clé : le répondant. Garant interne de la mise en œuvre du projet d'établissement dans son école, enseignant coopté par ses pairs, ce dernier a notamment pour mission d'exercer un véritable leadership pédagogique auprès de ses collègues. De par son rôle de coordinateur du projet d'établissement, il bénéficie d'un lien privilégié avec toute la structure d'accompagnement.

La recherche développée vise à rendre compte d'une étude portant sur le développement professionnel du répondant au sein de son établissement scolaire et du dispositif d'accompagnement. Dans la première partie du texte, une mise en contexte de l'étude et de sa problématique est exposée. Le champ conceptuel de la recherche aborde, notamment, la notion de prescription liée aux rôles et aux enjeux de l'appartenance à une communauté d'apprentissage. Il s'attarde également à préciser les thématiques de développement professionnel en référence aux notions de réflexivité et de compétences. La méthode de recherche est développée en deuxième partie de chapitre. La dernière partie du texte discute des résultats de l'étude.

En questionnant les impacts du dispositif d'accompagnement des projets d'établissements scolaires sur le développement professionnel du répondant, la recherche met en lien tant les apports que les enjeux vécus d'un positionnement institutionnel occupé par le répondant avec le développement de sa professionnalisation.

2. Contextualisation

Les objectifs visés par le dispositif d'accompagnement fribourgeois des écoles en projets d'établissements³ participent au processus de professionnalisation de ses acteurs. Ce dispositif travaille quatre domaines en interaction : la coopération entre enseignants, la confrontation de leurs savoirs d'expérience (pédagogiques, organisationnels, d'analyse et de gestion de problématiques diverses), la co-réflexion pédagogique, par une mise en lien de la théorie et de la pratique, notamment au travers d'une analyse des pratiques professionnelles, ainsi que l'appartenance à un réseau d'acteurs.

Le dispositif vise le développement professionnel de l'ensemble des enseignants au sein des établissements scolaires. Il a fait du répondant un acteur principal de la mise en place et du développement du projet d'établissement, cherchant à développer différents rôles centrés autant sur le leadership auprès de ses collègues que sur le dialogue avec les autorités scolaires et les membres du dispositif d'accompagnement des projets. De par son statut, le répondant bénéficie d'un accompagnement privilégié au sein du dispositif. Il va rejoindre, mensuellement, le réseau des autres répondants des écoles en projets, lui permettant ainsi de travailler régulièrement les quatre domaines de professionnalisation cités précédemment. De fait, le dispositif d'accompagnement des projets focalise sur la professionnalisation du répondant, postulant qu'à partir du développement de ses propres compétences de leadership et de sa posture réflexive, il va aider à la professionnalisation des autres acteurs.

3. Problématique

Pour bon nombre d'enseignants, la prise du statut de répondant est, dans un premier temps, le moyen de répondre à une prescription : « ... puisqu'il faut bien que quelqu'un le fasse ! ». Dans un second temps, malgré le fait d'avoir accepté de prendre ce statut avec peu de sentiment positif, les répondants maintiennent, les années

¹ Pour de plus amples informations sur ce dispositif d'accompagnement et de mise en œuvre de projets d'établissements scolaires, se référer à : Pillonel, M., & Rouiller, J. (2004). Consultance et formation : analyse d'un accompagnement de projets d'établissements. Dans G. Pelletier (éd.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, pp.189-210. Paris : L'Harmattan.

² En Suisse, l'instruction publique relève de la seule autorité cantonale et non de l'autorité fédérale.

³ Ce dispositif a pour intention de mettre en réseau les établissements scolaires en projets. Il regroupe tous les enseignants de ces écoles ainsi que leurs accompagnateurs, personnes externes exerçant des rôles d'amis critiques permettant la progression continue des projets.

suivantes, ce statut alors que rien ne les y oblige. Comme, de manière générale, les opérateurs « se débrouillent » pour réussir ce qui leur est confié (Jobert, 1999), il a paru intéressant aux auteurs de l'étude de considérer à la fois les rôles joués par les répondants et les effets de leur développement professionnel.

Pour cette recherche, les auteurs ont choisi d'interroger les répondants des écoles en projets depuis au moins deux ans.

La volonté institutionnelle de voir l'ensemble des écoles mettre en œuvre un projet d'établissement et la structure du dispositif mise en place dans une perspective d'accompagnement de ces équipes de professionnels exerce une influence à la fois sur le collectif et sur l'enseignant prenant en charge la fonction de répondant. Le statut de répondant contraint celui-là à exercer un leadership au cœur de son groupe de pairs, modifiant la structure du groupe et l'obligeant à une prise en compte de la complexité inhérente à tout collectif au travail. Autour de ce rôle de répondant s'exercent à la fois les attentes des collègues de l'établissement et celles du dispositif d'accompagnement. Afin d'être en mesure de répondre à cette double attente, le dispositif d'accompagnement met à disposition des répondants un espace d'échange et de formation autour des questions liées à ce statut.

Au sein du dispositif d'accompagnement des écoles en projets d'établissements, la prescription institutionnelle, adressée au répondant de conduire son équipe de pairs, y est explicite dans une visée d'efficacité du développement du projet. En parallèle, l'inscription de cette prescription dans la complexité des collectifs ne se fait pas sans impact. Enfin, pour le répondant lui-même, cette modification de son statut initial ne saurait être considérée comme quelque chose d'anodin.

Dans ce contexte, l'étude vise à répondre à la question de recherche suivante : *De la prescription aux rôles joués par le répondant : quels sont les enjeux de l'appartenance à une communauté d'apprentissage ?*

4. Cadre conceptuel

La conceptualisation s'appuie sur les notions de communautés d'apprentissage, de développement professionnel en enseignement et de prescription. L'articulation de ces concepts permet de confronter et de questionner les buts visés à travers la mise en place du dispositif d'accompagnement des écoles en projets d'établissements et le vécu du répondant à l'intérieur de ce dispositif. Le projet d'établissement est conçu comme un instrument de réflexion au service d'un développement des pratiques professionnelles des enseignants en vue de l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves. Ce dispositif d'accompagnement est construit dans l'optique d'une communauté d'apprentissages en privilégiant la co-formation et la co-construction de sens et ce autant au sein de chaque établissement qu'au sein du collectif des répondants. Le développement professionnel des enseignants y est un objectif central. Il importe, dès lors, de développer les concepts de communautés d'apprentissages et de développement professionnel afin d'explicitier les fondements de ce dispositif tout en l'évaluant par rapport au contexte sociologique dans lequel le répondant, acteur clé de ce dispositif, évolue. Nous avons dès lors choisi le concept de la prescription pour analyser sociologiquement les réalités dans lesquelles s'insèrent ce dispositif et le travail du répondant.

4.1 Des notions de communautés d'apprentissages

Akkari (2006) distingue la communauté d'apprentissage de la communauté de pratique, accordant à la première un rôle-clé de développement professionnel au sein d'un cadre éducatif et collaboratif formel et, à la seconde, un but de partage d'expériences professionnelles en milieu de travail. Groupe structuré réunissant des personnes aux regards divers assumant des rôles différents, la communauté d'apprentissage, sur laquelle nous nous appuyons, se fonde sur un processus de développement professionnel de type essentiellement socio-constructiviste, critique, tenant compte de démarches pédagogiques variées autour d'un projet commun. Le but premier de la communauté d'apprentissage consiste en l'amélioration de la pratique professionnelle de ses membres dans une visée de « (...) co-formation et co-construction de sens. » (Savoie-Zajc, 2007, p. 66). C'est, prioritairement, dans une visée de collaboration entre enseignants que la communauté d'apprentissage prend sens et participe ainsi à des évolutions et à des transformations tangibles dans les pratiques professionnelles de ses membres (Dionne, 2010). Elle a l'avantage de permettre aux enseignants d'échanger sur leurs pratiques, de leur donner sens, de les valoriser et ainsi de leur permettre d'acquérir de nouveaux savoirs d'expériences, notamment grâce à l'apport de personnes-ressources.

4.2 Du concept de développement professionnel en enseignement

De nombreuses études internationales se sont penchées, ces vingt dernières années, sur le concept de développement professionnel en enseignement (notamment Charlier, 1998 ; Huberman, 1989 ; Moreira, 1996 ;

Uwamariya & Mukamurera, 2005). A la lecture de ces recherches, le lecteur est surpris par le caractère polysémique attribué au développement professionnel des enseignants au travers d'acceptions multiples telles celles de formation continue, de perfectionnement professionnel, de développement pédagogique, de carrière professionnelle, d'apprentissage tout au long de la vie, de croissance professionnelle ou encore d'évolution professionnelle. Ces diverses expressions ramènent à une multitude de sens. Ainsi, les chercheurs adoptent des définitions variées en fonction de l'angle théorique qu'ils privilégient. La synthèse d'Uwamariya et Mukamurera (2005) propose une approche intéressante du concept au travers de deux perspectives, distinctes mais complémentaires, souvent évoquées par nombre d'auteurs, à savoir les perspectives de développement et de professionnalisation.

Dans une perspective développementale, l'évolution professionnelle en enseignement est perçue comme une croissance personnelle et professionnelle générant des changements importants chez ses acteurs. Ces transformations dynamiques se réalisent dans un mouvement progressif, au fil du temps, à l'image des stades du développement piagétien. Cette approche développementale s'inscrit dans une logique linéaire partant de la formation initiale pour s'acheminer vers les différents stades de la carrière professionnelle.

Au contraire de la perspective développementale, dans une perspective axée sur la professionnalisation, le développement professionnel en enseignement est alors vu comme un processus d'apprentissage à long terme, privilégiant une recherche continue et une réflexion sur la pratique, conduisant à des transformations des compétences et des composantes identitaires de l'enseignant. La construction de cette professionnalité se compose de réflexions sur la pratique, d'échanges, de collaborations variées, de formations continues et, naturellement, d'une praxis. Ce processus de professionnalisation se réalise notamment dans un espace dialogique avec autrui. Pour Dewey (cité par Saussez, Ewen & Girard, 2001), l'expérience réflexive est alors le résultat d'une démarche d'investigation qui suppose un processus émergent de prise de conscience du caractère problématique d'une situation conduisant l'acteur à l'élaboration conceptuelle de l'expérience et au raisonnement à propos d'hypothèses d'actions pour transformer celles-ci. L'investigation est, de ce fait, un processus clé de l'adaptation du sujet à son environnement. Elle permet à la personne de reconstruire une stabilité dans son expérimentation du monde. Selon Jorro (2005), la recherche dans le champ de la professionnalisation valorise la figure du praticien réfléchi, gagnant une autonomie de pensée et d'action. Le professionnel, responsable de ses actes, développe des compétences d'analyse de sa pratique, d'interprétation, d'argumentation et de régulation. Prêt à être confronté à l'incertitude et à la conflictualité potentielle des situations, le praticien mobilise, à bon escient, ses compétences professionnelles. Schön (cité par Paquay & Sirota, 2001) a montré que la pratique professionnelle n'est pas un domaine d'application de théories élaborées en dehors d'elle. Elle est le lieu de productions constantes de solutions à des problèmes nouveaux et un lieu de développements de compétences professionnelles. Le professionnel n'est pas évalué comme un applicateur de principes théoriques ou de schémas a priori. Il construit son savoir professionnel par l'action et la réflexion dans et sur l'action, en ce sens, Donnay et Charlier (2008) le qualifie de 'cré-acteur' construisant des solutions nouvelles aux difficultés rencontrées dans l'action. Pour ces auteurs le développement professionnel est alors vu comme étant un processus dynamique, récurrent, intentionnel ou non, qui s'effectue dans son rapport à l'autre transformant ainsi son identité professionnelle et développant des compétences en lien avec des valeurs éducatives et une éthique professionnelle.

De ces deux approches complémentaires ressort l'idée que « (...) le développement professionnel est un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique. » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 148).

4.3 De la notion de prescription

Dans son sens premier, la prescription s'insère dans la question globale des normes. Selon Schwartz (2002), il est intéressant de distinguer les normes qu'il qualifie d'antécédentes, ayant une certaine proximité avec les situations de travail, des prescriptions qui visent l'anticipation et l'encadrement de l'activité professionnelle. Dans une acception plus forte, Perrenoud (2005) identifie la prescription au sens strict à la prescription médicale qui dépasse les seuls conseils et désirs pour diriger, voire même sanctionner l'activité de travail. Pour nombre d'ergonomes la prescription correspond à l'idéal taylorien de prédiction et de contrôle de l'activité. Dans cette optique, la prescription répond à une injonction à l'action formulée par une autorité supérieure (Daniellou, 2002). Intégrée à des règlements, à des procédures ou consignes de travail à respecter, ou encore à des notes de service, la prescription formalise le travail à réaliser et, par là, les conditions de son exécution (Guillevic, 1992). Dans une même direction de définition, la prescription peut également faire référence à des textes juridiques. Ainsi définie dans son sens strict, la prescription renvoie à une hiérarchie qui détermine au travers elle l'activité des travailleurs, et, en définitive, la production visée.

Cette définition stricte de la prescription, très étroite, s'avère trop restrictive pour permettre d'appréhender la complexité du travail enseignant, notamment dans ce qui motive l'enseignant à agir dans le cadre de son activité. La complexité de la prescription est nettement plus grande qu'il n'y paraît. Ainsi, si très souvent celle-ci est déterminée hiérarchiquement, elle peut aussi intervenir indépendamment de l'autorité supérieure. Ainsi, pour Hatchuel (2002), suivant les situations rencontrées, chacun peut devenir tour à tour prescripteur ou suiveur de prescriptions. En ce sens, le rapport à la prescription constitue le socle de la coopération professionnelle. Dans une acception large, la prescription peut alors être considérée dans une complémentarité d'une définition la circonscrivant comme une « injonction émise par une autorité » (Daniellou, 2002, p. 10) à une définition basée sur une approche multiple de la prescription vue comme des pressions diverses exercées sur l'activité de quelqu'un, de nature à en modifier l'orientation (Luisoni, 2007).

5. Aspects méthodologiques

La complexité du dispositif d'accompagnement des projets d'établissement, dans lequel évoluent tous les acteurs y compris les chercheurs nous a amenés à privilégier une posture de recherche issue de la théorie ancrée (Strauss & Corbin, 2004). Cette approche méthodologique nous permet de mettre à profit et en tension la compréhension du contexte, deux auteurs de cette recherche sont partie prenante du dispositif, et une incessante mise en lien entre la prise de données et l'analyse. L'étude s'appuie sur une méthodologie qualitative réalisée dans une optique exploratoire. Dans cette visée, des entretiens compréhensifs et d'explicitations ont été conduits auprès de répondants d'écoles en projets d'établissements.

Deux des trois chercheurs qui ont mené cette étude sont responsables de la mise en place et du suivi des projets d'établissements. Ils se sont associés à un troisième chercheur travaillant hors de ce cadre et, dès lors, hors des enjeux en présence ; ce, afin de croiser la lecture et l'analyse de la problématique.

5.1 Population et modalités d'entretiens

Dans une analyse transversale sont restitués et confrontés les propos des répondants quant à leurs rôles et à leurs activités respectives.

Une explication du contexte de cette recherche ainsi qu'une demande à participer à un entretien ont été transmises aux treize répondants exerçant cette fonction pour la deuxième ou la troisième année. Nous avons choisi de proposer à ces sujets de participer à notre recherche étant donné qu'ils possédaient à la fois une vision assez globale du dispositif, après y avoir été intégrés durant au moins une année scolaire, tout en étant encore très régulièrement accompagnés. Les entretiens ont été menés conjointement à une analyse jusqu'à saturation des données. Au final, neuf répondants ont participé à la recherche.

Les entretiens ont été menés par un duo de chercheurs sur la base d'un canevas alliant une phase d'explicitation d'une situation d'animation de réunion et une phase d'entretien de type compréhensif autour des rôles, des attentes, des apprentissages en lien avec le rôle de répondant. Les entretiens ont été entièrement enregistrés et retranscrits en vue de l'analyse.

En fonction de la posture méthodologique choisie, des généralisations ou des conclusions quant à d'éventuelles proportions d'expressions d'opinions émises par les personnes interrogées ne peuvent être tirées. Pourtant, les propos relevés expriment une certaine représentativité d'un type de positionnement des répondants en ce qui concerne la problématique d'étude traitée. Contrastées, les neuf interviews conduites proviennent de personnes différentes, tant par leurs cursus de formation et leurs trajectoires professionnelles que par leurs caractéristiques personnelles (âge, sexe et vécu). Mais, au-delà de cette singularité des parcours et des réflexions individuelles, des traits communs émergent.

5.2 Thématisation

La lecture des entretiens, en regard de la problématique émergente, nous a permis de mettre en évidence des thématiques saillantes, présentées dans la section suivante. La thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus de données en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de la recherche (Paillé & Mucchielli, 2003).

Chaque thématique a été décomposée en catégories comprenant les principaux propos des répondants. Ces catégories nous permettent une lecture plus approfondie de la problématique.

Prescriptions

Cette thématique met en évidence les divers niveaux de prescriptions qui servent de guide et d'appui au répondant dans son activité. Il va devoir en tenir compte dans ses transactions avec le collectif. Les catégories suivantes ont été identifiées :

- les normes institutionnelles
- les normes du dispositif
- les normes de l'établissement

Transactions

C'est dans l'interaction, en fonction des normes sociales, conscientisées ou non, que le répondant va réaliser des transactions sur ses rôles afin de maintenir en équilibre son statut. Les catégories n'ont pas toutes le même statut puisque certaines sont déjà le fruit d'une interprétation :

- le répondant joue ses rôles sous l'influence d'un certain nombre de normes sociales négociées souvent de manière implicite ;
- le répondant joue ses rôles en revendiquant de « rester comme les autres » et s'appuie sur la structure du dispositif, à la manière d'un élément tiers, en cas de besoin ;
- le répondant bénéficie du soutien informel mais explicite d'une minorité de ses collègues ;
- le statut du répondant n'est pas questionné par le collectif, tant que l'école est reconnue « en projet » par l'institution et que les normes sociales du groupe sont maintenues dans un état d'équilibre ; et
- le statut du répondant n'est pas envié ou désiré par les autres membres de l'équipe. Celui qui l'assume le fait pour le groupe. Une fois que le répondant est intégré dans le dispositif, il ne valorise pas son rôle, comme pour laisser l'impression de « don gratuit pour la communauté ».

Développement professionnel dans le cadre de la communauté d'apprentissage

Cette thématique s'intéresse au développement professionnel du répondant en analysant les compétences et les apprentissages qu'il dit avoir construits dans le cadre du dispositif. Les catégories retenues sont :

- le développement du leadership (animation des réunions, gestion des groupes, planification et suivi annuel du projet...) ;
- l'acquisition de connaissances conceptuelles sur le projet et la pratique enseignante ;
- le développement d'une posture réflexive (identification et prise en compte de savoirs d'expérience, analyse de pratiques...) ; et
- l'intégration du projet et des concepts de formation dans la pratique de la classe.

Tableau 1. *Présentation des thématiques et des catégories d'analyse*

- le leadership transactionnel inscrit dans l'amélioration de la gestion du collectif, définissant les modalités de l'échange des services et/ou de compétences entre les enseignants ; et
- le leadership transformationnel visant l'amélioration des compétences collectives et individuelles en vue de la modification des pratiques au service de l'amélioration des compétences des élèves de l'établissement.

La prescription de l'établissement englobe l'ensemble des règles et des normes de fonctionnement que les écoles définissent. Un nombre non négligeable de ces éléments fait partie intégrante du projet rédigé par l'équipe enseignante. Ce cadre contraignant fixe, entre autres, les modalités de fonctionnement du collectif, les attributions de chacun, les activités prévues en lien avec les objectifs fixés. Comme présentée dans la partie conceptuelle, toute prescription s'entend dans un sens plus large que les normes explicites et est considérée comme faisant partie de la prescription de l'établissement scolaire au sein duquel le répondant travaille. L'ensemble des normes sociales, souvent implicites, parfois inconscientes, qui détermineront les interactions entre professionnels servent également de fondement à la culture de l'établissement.

Les normes institutionnelles sont peu mentionnées. Quand elles le sont, c'est en référence aux autorités scolaires, dont, notamment, l'importance de la reconnaissance accordée au projet de l'école par l'inspecteur d'arrondissement, qui en est le garant externe.

Lorsqu'on interroge les répondants sur les changements opérés depuis la mise en œuvre de leur projet d'établissement, ils se réfèrent systématiquement aux normes du dispositif, les intégrant dans leurs projets. Les principales normes relevées se rapportent aux changements de pratiques exigées à travers la mise en place et le suivi de leur projet d'établissement, à l'autoévaluation annuelle demandée et à la présence d'un répondant au sein de l'école.

Quant aux normes de l'établissement, elles se retrouveront principalement dans l'analyse des transactions en section 6.2.1.

6.2 Transactions

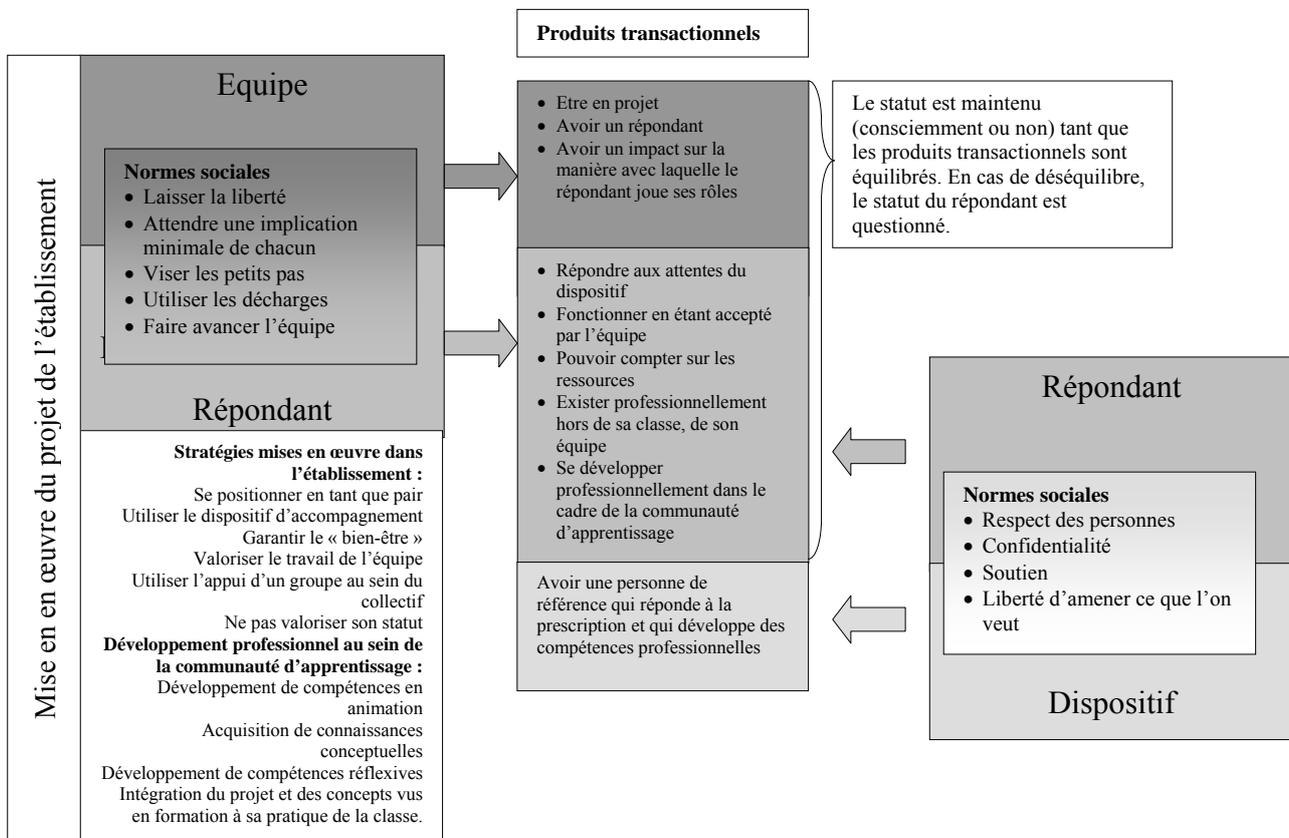


Figure 2. Emergence de divers produits transactionnels en fonction des lieux d'interaction

Dans le cadre de la définition de la problématique, la question de la transaction sociale a rapidement trouvée une place centrale. Ce concept, qui « attire l'attention sur les jeux multiples entre le rationnel et l'affirmation de sens, le formalisé et le diffus, le continu et le discontinu, l'interaction et l'interdépendance » (Fusilier, 2005, p. 84), donne une clé de lecture intéressante à la problématique du répondant aux prises avec son équipe dans le cadre de la mise en œuvre d'un projet d'établissement. En effet, le répondant, de par son statut et ses rôles avec le collectif auquel il appartient, se doit de transiger dans le dessein d'obtenir, au minimum, un produit transactionnel répondant aux injonctions de la prescription décrite dans la section 6.1. Dans le cadre des transactions mises en œuvre et des stratégies d'acteur que le répondant développe, deux champs d'apprentissages professionnels distincts apparaissent. Le premier se rapporte aux stratégies « bricolées » qui ne sont pas issues directement des apprentissages réalisés dans le cadre du dispositif d'accompagnement des projets d'établissements et qui ne font pas partie conceptuellement du développement professionnel. Néanmoins, nous le considérons comme important dans les apprentissages réalisés au travers des rôles joués. Ce champ d'apprentissage est analysé dans ce chapitre consacré aux stratégies du répondant dans le cadre de l'équipe. Le champ du développement professionnel provenant du dispositif fait l'objet du chapitre 7.

La situation étant complexe en raison des relations multiples et des différents enjeux existants entre les diverses parties du système, l'analyse consacrée aux transactions est structurée en deux étapes distinctes cherchant à illustrer, dans un premier temps, le jeu des transactions au sein de l'établissement puis, dans un deuxième temps, les aspects transactionnels liés au dispositif d'accompagnement.

6.2.1. Normes sociales, transactions et stratégies dans le cadre de l'équipe

6.2.1.1. Normes sociales

A l'image de tout collectif, un établissement en projet verra ses relations internes se développer en fonction de sa culture et de normes sociales souvent implicites. Dans le cadre de l'analyse des entretiens, certaines de ces normes ont été mises en évidence. Elles sont décrites dans cette section.

La liberté est laissée à chaque enseignant de se mobiliser plus ou moins dans la mise en œuvre de son projet d'établissement. Le répondant ayant un statut peu clair et aucun pouvoir sur ses collègues, le professionnalisme de chacun n'est jamais questionné et le fait de laisser à tout enseignant la liberté de faire ou non ce qui est décidé semble être une norme sociale forte.

« Pour les réunions du mercredi, on commence toujours par ce qui intéresse tout le monde, pour que, par la suite, ceux qui ne sont pas concernés puissent partir... » (répondant 1)

« On avait planifié deux activités de lecture : une jusqu'à Noël et une autre jusqu'à Pâques... Je n'ai pas le retour des personnes... J'ai demandé et, apparemment, pas tout le monde ne les a faites... » (répondant 2)

Une implication minimale de chacun est attendue étant donné le cadre assez clair de la prescription du dispositif. Par contre, les significations mises à l'endroit de ce minimum sont propres à chaque collectif.

« C'est vrai que je ressens des fois que c'est un peu des bons élèves. Ils font ce qu'on leur dit de faire... » (répondant 1)

« Il y a toujours un tour de table à la fin, après c'est moi qui gère. Mais, quand il y a des travaux en groupes, ils savent que, d'une fois à l'autre, ils devront présenter aux autres... » (répondant 3)

Le fait de se mettre en projet signifie d'avancer par petits pas pour les collectifs. Si certains ont envie d'aller plus vite ou plus loin, ils ne doivent pas l'imposer au groupe. L'avancée commune se fait petit à petit ou ne se fait pas.

« Là, je vois qu'il faut rester très terre à terre, petit, concret... c'est peut-être avec les années que ça pourra aller plus loin... » (répondant 3)

« Personne n'a envie de tout changer en une fois, on fait des petits pas, on s'entend bien... » (répondant 2)

Avec la reconnaissance institutionnelle de son projet, l'école bénéficie de décharges horaires pour lui permettre de mettre en œuvre les objectifs visés. Ces heures vont, en principe, être prises par le répondant. Leur gestion étant restée assez souple, les collectifs ont intégré ces décharges dans leurs propres normes sociales.

« Mes collègues disent : pour le cadre et toute l'organisation, tu as les décharges, c'est à toi de faire... mais pour ce qui est du reste du travail, si un groupe doit organiser quelque chose, pour eux c'est ok, ce n'est pas à moi de le faire... J'ai les décharges, mais je ne gère pas tout... » (répondant 3)

Le répondant doit faire en sorte que l'ensemble de l'équipe avance dans la planification de son projet. Une fois encore, comme chaque établissement produit des normes qui lui sont propres, les attentes envers son répondant vont également être différentes.

« Les autres ont besoin que je leur donne un cadre, des échéances et qui fait quoi... » (répondant 1)

« Dans mon école, ils attendent de moi que j'organise la séance, que j'anticipe... Ce rôle pour moi est assez lourd dans le sens où je dois dire « on fait ça ». C'est moi qui valide et je leur propose aussi ce que l'on va faire... » (répondant 4)

6.2.1.2. *Les produits de la transaction*

L'identification des produits de la transaction entre les membres du collectif et le répondant fait apparaître de manière assez claire que ce qui est vécu, certainement de manière inconsciente, est d'arriver à une situation d'équilibre entre les produits transactionnels recherchés par l'équipe et par le répondant.

Pour l'équipe, le premier élément est d'être reconnu « en projet » par l'institution et, de fait, satisfaire ainsi à la prescription. Le deuxième élément est d'avoir un répondant, un membre du collectif chargé de faire le lien entre l'établissement et le dispositif et de satisfaire à la prescription du dispositif. Le dernier élément essentiel sur lequel porte une grande partie de la transaction est, pour le collectif, d'avoir une certaine emprise sur le répondant, du moins sur les rôles qu'il joue. Le collectif se pliant à la prescription va transiger sur les modalités d'expression de cette prescription. Dès lors, les actions définies par l'établissement et la latitude de fonctionnement laissée à son répondant vont viser la réponse à la prescription tout en tentant de maintenir les *habitus*.

Pour le répondant, le produit de cette transaction avec le collectif va résider, avant tout, dans la possibilité de répondre aux attentes du dispositif en lien avec son statut. Ce point est indéniablement lié au fait de pouvoir jouer les différents rôles en étant accepté par son collectif.

S'il y a une situation d'équilibre entre les différents produits transactionnels, le statut du répondant n'est pas questionné et ce dernier peut continuer à fonctionner dans son rôle.

« Ça, je leur ai dit, mais si vous n'êtes pas contents... mais ils ne m'ont jamais fait de reproches... » (répondant 2)

« Pour l'instant, il ne m'ont pas trop mal accepté, mais tu pourrais te faire envoyer sur les roses... » (répondant 4)

C'est souvent au répondant de lire la situation et de tenter de maintenir cette situation d'équilibre.

« Il n'y a jamais rien qui n'est rediscuté dans le collectif, tout va toujours très bien... Mais, des fois, il y a des bruits de couloir qui laissent transparaître que tout ne va pas si bien que ça... » (répondant 1)

Parfois l'équilibre est rompu, par exemple lorsqu'il y a de nouvelles personnes qui rejoignent le collectif et que les normes sociales évoluent ou, lorsque la manière de jouer les rôles d'un nouveau répondant ne correspond pas aux normes sociales de l'équipe. C'est le répondant qui fait les frais de ce déséquilibre.

« C'est difficile pour eux que je fasse tout, au début ça les arrangeait. Maintenant, il leur manque quelque chose... Ils n'ont pas osé dire, et voilà... » (répondant 5)

« Du moment que je prends ce rôle, je dirige un peu, on est un peu autoritaire... L'année dernière, j'ai pris quelques coups dans l'aile. Ils n'aiment pas et ils me le font sentir... » (répondant 6)

6.2.1.3. Les stratégies du répondant

Lors de l'analyse, certaines stratégies « personnelles », « intuitives » qui ne se rapportent pas à des éléments travaillés dans le cadre du dispositif ont été mises en évidence. Elles sont mises en œuvre par le répondant dans le cadre de ses transactions avec le collectif dans la visée d'arriver à un produit transactionnel équilibré. Les stratégies issues du développement professionnel seront reprises au chapitre 7.

Se positionner en tant que pair dans le collectif est une stratégie très fortement marquée chez tous les répondants interrogés.

« Je discute de ce que je fais dans ma classe... dans des échanges informels, à bâtons rompus. Je leur parle de ce que je fais, voilà ! Mais pas parce que je suis répondant ; mais parce que je suis enseignant... » (répondant 5)

Lorsque les répondants sentent qu'ils doivent quitter ce rôle de pair dans le but de recadrer l'équipe, ils font référence au dispositif en tant qu'élément tiers afin de maintenir cette impression d'être « comme les autres ».

« J'étais presque déçue que le retour de l'autoévaluation soit trop bon. J'en aurais eu besoin pour les 'titiller' un peu, pour les relancer... On risque de se reposer sur nos lauriers... » (répondant 3)

« Ce n'est pas grave que ça 'péclote' dans ce cycle, mais il faut faire quelque chose et c'est mieux que ce soit l'accompagnateur qui le fasse, plutôt que moi qui suis une collègue proche... » (répondant 4)

Une stratégie utilisée par le répondant est de faire en sorte que tout se passe dans un climat le plus serein possible. Il s'agit pour lui d'analyser l'état « de santé » de son collectif et de s'y adapter, sans quoi, l'équilibre risque d'être rompu...

« Cette année, c'est mieux géré, il y a moins de temps perdu, on est moins fatigué et mes collègues sont contents que ça se passe mieux. » (répondant 7)

« Dans la préparation de mes séances, je dois prendre en compte comment sont les gens, comment est l'équipe, quel est le niveau de stress... » (répondant 1)

Le répondant va également faire en sorte de valoriser le travail de son équipe. Pour cela, il va parfois faire référence au réseau pour comparer son établissement aux autres écoles.

« Je suis contente de ce qui a été fait l'année dernière et je l'ai relevé... Je valorise des choses positives... Je ne dis pas les choses négatives... » (répondant 1)

« Avec les réunions du dispositif, il y a plein de choses à partager avec les autres écoles ; là, j'ai dit à mes collègues qu'il y avait pire ailleurs... » (répondant 4)

Le répondant va développer un réseau d'appuis explicites mais parfois informels au sein de son établissement. Il va pouvoir en bénéficier dans le cadre des transactions avec le collectif, et également comme moyen de récolter des données sur l'avancement des travaux auprès des personnes avec lesquelles il ne collabore pas directement sur les questions pédagogiques.

« Je sais que je peux compter sur certains qui m'appuient dans le cadre du projet... » (répondant 3)

« Il y a aussi une collègue dans le cycle 2, alors je discute avec elle comme ça je garde un œil dessus... Au troisième cycle, j'ai mon autre collègue avec qui je m'entends bien... » (répondant 4)

La dernière stratégie mise en évidence concerne la non valorisation du statut de répondant. Chaque équipe pédagogique en projet se doit d'avoir un répondant. Au moment du choix, l'enseignant qui accepte cette charge le fait rarement de gaité de cœur et il est extrêmement rare qu'une école ait plusieurs personnes intéressées par ce mandat. Or, une fois intégrés au dispositif, les répondants ont du plaisir à assumer cette charge. Cependant, dans le cadre de leur équipe, ils ne valorisent pas leur statut, cachant ce qu'ils apprennent et les compétences qu'ils développent. Nous postulons qu'en agissant de la sorte, ils donnent l'impression de ne l'assumer que pour le bien du collectif.

« Quand il a fallu me remplacer pendant mon congé maternité, il y a eu des grands moments de solitude... Après plusieurs séances où je revenais là-dessus, il y a quelqu'un qui en désespoir de cause a dit... : « Bon ben moi... mais je ne ferai certainement pas aussi bien... »... mais c'est vraiment pas la question... » (répondant 1)

6.2.2. Normes sociales et transactions dans le cadre du dispositif

Le répondant, dans ses interactions avec le dispositif d'accompagnement, va devoir transiger en fonction des normes sociales propres à ce collectif. Ces transactions ne sont pas analysées de manière fine ici, mais leur produit est interrogé.

6.2.2.1. Normes sociales

A l'intérieur du dispositif, les normes sociales sont avant tout basées sur le respect des personnes, le soutien, la confidentialité et l'absence de jugement. Les répondants peuvent y amener ce qu'ils veulent, sans qu'aucun compte ne leur soit demandé, si ce n'est d'honorer les points décrits dans la prescription du dispositif.

« Aux réunions, je ne me suis jamais senti jugé. On nous encourage... » (répondant 4)

« Aux réunions, je me sens très bien, c'est une 'bouchée' d'air frais... Dans les discussions, on est peu nombreux, on ose dire les choses... mais, par exemple la dernière fois, j'avais pas envie d'amener un problème de mon école. Je l'ai pas fait... » (répondant 7)

6.2.2.2. Produits transactionnels

Pour l'équipe de suivi, le produit de la transaction avec le répondant est d'avoir une personne de référence qui va pouvoir servir de relais entre le dispositif et l'établissement, lui redonnant ainsi des données sur le développement de son projet. Le deuxième aspect concerne le développement de compétences nouvelles chez le répondant. En effet, le dispositif table sur un développement des établissements qui, après leur mise en projet, poursuivent leur évolution à partir du développement des compétences de l'un de leurs membres.

Pour le répondant, le produit des transactions, issu de son appartenance au dispositif, va être très important puisqu'il intervient dans l'équilibre du produit transactionnel entre lui et l'équipe de son établissement pour devenir des « mobiles » qui vont influencer sa décision de maintenir son statut.

Le premier élément identifié est la prise de ce statut lié à la possibilité de montrer, de renforcer ses compétences et de trouver de l'intérêt en étant intégré au dispositif d'accompagnement.

« C'est vrai que moi, ça m'intéresse. C'est pour cela que j'ai pris ce rôle... » (répondant 9)

« J'ai pris ce rôle parce que j'aime bien l'organisationnel et j'ai de la disponibilité... Je le fais pour moi... » (répondant 7)

Le deuxième élément est l'occasion pour le répondant d'exister professionnellement, hors de sa classe et hors de son équipe.

« Je ne veux pas être associé aux enseignants qui ne veulent pas voir que l'école bouge... » (répondant 1)

« J'aime venir aux réunions, je pense que j'ai de l'avance avec mes idéaux par rapport à mes collègues. J'ai l'impression de stagner dans mon équipe... » (répondant 6)

Le troisième élément, issu de la transaction entre dispositif et répondant, est la possibilité pour ce dernier de pouvoir compter sur des ressources, en termes de concepts ou de personnes, qui vont lui permettre d'accroître son sentiment de sécurité.

« Ça me donne de l'assurance de venir aux réunions du dispositif. J'ai l'impression d'être au clair... » (répondant 9)

« Comme répondant, moi je sais que dans le dispositif d'accompagnement, il y a des gens chez qui je peux aller en cas de problème... » (répondant 3)

Le dernier aspect identifié dans l'analyse va avoir une très grande influence sur la situation d'équilibre du répondant, puisqu'il s'agit des apprentissages qu'il va effectuer en jouant les nombreux rôles de son statut et en rejoignant le dispositif d'accompagnement.

« C'est une formation continue pour moi de venir aux réunions... » (répondant 4)

« La chance que j'ai, c'est de pouvoir avancer personnellement, d'avoir des formations... » (répondant 3)

Cet aspect du développement professionnel du répondant fait l'objet du chapitre suivant.

7. Développement professionnel des répondants dans le cadre de la communauté d'apprentissage

Le dispositif de mise en place et d'accompagnement des projets d'établissements scolaires (DAF) se veut être un dispositif de formation et de professionnalisation des différents acteurs en présence. Il est conçu autour des rôles découlant des différents statuts de ces derniers. Les responsables du dispositif proposent des formations aux répondants et les accompagnent dans un processus de professionnalisation centré sur les différents leaderships que ceux-ci ont à jouer.

De par l'appartenance à la communauté d'apprentissage du dispositif d'accompagnement, le répondant bénéficie de deux types d'apports. Le premier satisfait ses intérêts personnels se rapportant au champ professionnel, comme mis en évidence dans le chapitre précédent, et, le second, lui permet d'acquérir principalement des compétences au service de ses différents rôles liés à son statut ; statut visant à maintenir des produits transactionnels équilibrés.

L'analyse du développement professionnel du répondant a permis de mettre en évidence quatre catégories, décrites ci-après.

7.1 Compétences en animation

Dans le cadre du dispositif de mise en place et d'accompagnement des projets d'établissements scolaires (DAF), la formation et la professionnalisation centrées sur la gestion des groupes et du projet constituent un axe important. Les répondants mettent en évidence ces apprentissages acquis au sein du dispositif.

« On a fait des évaluations de fin de cycle. On est plus efficace. On voit que les élèves progressent. » (répondant 2)

« J'ai absorbé beaucoup de choses pour comprendre comment fonctionnait l'équipe. » (répondant 1)

« L'année passée, on était vraiment stressés avec ces données. Alors, cette année, j'ai vraiment appris à anticiper. » (répondant 3)

7.2 Acquisition de connaissances conceptuelles du répondant

Lors des rencontres officielles entre les répondants et le dispositif, des liens entre la théorie et la pratique sont toujours présents, voire dominants dans la structure, permettant à la communauté d'apprentissage de se développer. Les répondants insistent sur l'obtention de deux types de connaissances, la première se rapporte au projet d'établissement : son concept, sa gestion, ses buts, les aspects des innovations... La seconde touche à l'enseignement : les évolutions possibles, les questionnements, les innovations...

« Les rappels théoriques sont importants. Les DAF-formation donnent un coup de fouet, des piqûres de rappel... une réflexion sur la manière de faire l'école, sur la définition de projet. » (répondant 8)

« Les récoltes de données, je n'y comprenais rien au début. Maintenant, je comprends beaucoup mieux. » (répondant 4)

« On fait des meilleures observations avec les enfants, on est plus pointu, et on met en place une autoévaluation rigoureuse. » (répondant 2)

7.3 Développement de compétences réflexives

Le dispositif vise prioritairement le développement d'une posture réflexive auprès des répondants. Pour ce faire, les échanges de savoirs d'expérience, leur conscientisation, leur questionnement ainsi que les analyses de pratiques sont des objets de travail réguliers avec les répondants. Néanmoins, aucune autoévaluation ne leur est

demandée. Les répondants amènent en toute liberté ce qu'ils veulent, ou peuvent amener, dans leur quotidien professionnel de répondants. Ils se sentent, selon leur propos, en sécurité dans ce dispositif. L'importance des échanges entre répondants ressort des entretiens ; échanges qui les amènent à conscientiser, à questionner certaines expériences.

« Ce que je trouve bien au DAF, c'est les analyses de pratiques, ça je trouve génial, c'est hyper enrichissant pour tout le monde. La personne qui analyse sa pratique et les autres qui peuvent transférer... J'ai appris énormément. » (répondant 2)

« Je parlais du principe que tout le monde devait fonctionner à mon rythme ; j'ai compris que non... » (répondant 1)

« Le fait de voir d'autres dynamiques, d'y réfléchir, j'apprends et je transfère... » (répondant 7)

7.4 Intégration du projet et des concepts de formation dans la pratique de la classe

En étant en lien avec le dispositif d'accompagnement, les répondants développent une meilleure compréhension du concept de projet d'établissement et des enjeux qui lui sont liés. Ils sont, de fait, les premiers capables au sein de leurs équipes, d'intégrer les éléments du projet d'établissement à leur propre pratique enseignante.

« Moi, je donne les maths... En donnant les maths, j'ai toujours une pensée « lecture », comme dans le cadre des consignes par exemple. J'ai vraiment plus le réflexe « lecture » que je ne l'avais avant... » (répondant 2)

« A la suite des discussions avec notre accompagnateur, j'ai remis en question ma manière d'enseigner l'orthographe, de faire des dictées... » (répondant 8)

Les répondants modifient leurs pratiques d'enseignement en fonction d'éléments abordés dans le cadre de formations proposées par le dispositif.

« Le dispositif m'a beaucoup fait évoluer sur la différenciation, parce qu'on en a beaucoup parlé... Je fais moins de choses en collectif. Je fais plus de mises en commun. Je prends plus de temps là où je passais plus vite... » (répondant 2)

« Il y a beaucoup de choses qui ont changé dans ma pratique... Par exemple, après la formation sur le travail en modules, j'ai revu toute ma planification en français... » (répondant 1)

Il est intéressant de noter que ces changements de pratiques se font sans être communiqués aux autres membres de l'équipe enseignante. Ce dernier aspect montre de manière assez parlante la difficulté pour le répondant de s'inscrire dans un véritable leadership pédagogique.

6. Conclusion et perspectives

Au centre de la problématique et du questionnement de la recherche se trouve le répondant et son statut particulier qui le place, pour tout ce qui concerne la mise en œuvre du projet de son établissement, dans une position de relais entre le dispositif d'accompagnement des projets d'établissements scolaires (DAF) et l'équipe enseignante de son école. Les apprentissages mis en évidence dans cette recherche, en regard du développement professionnel, constituent un capital important pour le répondant, dans la mise en œuvre des différents rôles liés à son statut. Le chapitre sur les transactions a permis de mettre en évidence tout un champ d'apprentissages professionnels hors du développement professionnel issu du dispositif. Ayant pu l'analyser, il semble pertinent de pouvoir l'intégrer dans le cadre d'une communauté d'apprentissage, en travaillant plus spécifiquement sur le changement identitaire du répondant. Maintenir l'équilibre entre la prescription et son établissement est un rôle central du répondant, rôle pour lequel il se trouve peu accompagné.

Postuler que la professionnalisation du répondant va permettre celle de l'équipe enseignante questionne à la lecture des données récoltées. Les répondants, de par leur statut difficile à maintenir et leur recherche constante d'un équilibre précaire entre prescription et collectif, parviennent difficilement à relayer tout ou partie de ce processus de professionnalisation au reste de l'équipe. Nous avons observé que, pour le répondant, les acquisitions de connaissances et le développement de compétences dans le cadre du dispositif d'accompagnement pesaient de tout leur poids dans les transactions qu'il allait avoir avec son équipe. L'ensemble des éléments qui constituent ce développement et qui, selon eux, est vécu comme quelque chose de très positif, n'est pas communiqué au reste de l'équipe. Ces observations nous laissent entrevoir que, pour le répondant, les éléments qu'il associe à son développement professionnel sont perçus comme une part d'un « salaire symbolique » lié à cette charge et lui revenant en plein. A la vue de ces mécanismes complexes qui mettent en œuvre dons et contre-dons, il nous apparaît comme nécessaire d'envisager le développement de

l'ensemble de l'équipe en mettant en œuvre de nouveaux moyens permettant un renforcement du lien qu'entretient le dispositif avec l'équipe de l'établissement.

Les perspectives de réflexion et d'amélioration du dispositif ouvertes par cette recherche nous amènent, en premier lieu, à questionner le dispositif par le biais du concept de compétence. Nous avons mis en évidence qu'une partie des stratégies développées par les répondants n'étaient pas en lien direct avec les éléments visés dans le cadre du dispositif. Il apparaît donc de manière assez évidente que les répondants, dans leur rapport au réel de leur contexte, « bricolent » afin de maintenir l'équilibre. Une première observation de ces faits nous amène à dire que ce qui est développé à ce niveau n'appartient pas encore véritablement à des compétences puisque, bien qu'il s'agisse de stratégies largement ancrées dans un contexte professionnel, il manque, chez bon nombre des répondants, la réflexion sur leur action. Or, sans réflexivité, on ne peut réellement parler de compétence.

Ce questionnement à l'aide du concept de compétence, nous amène également à réfléchir sur le cœur même de notre dispositif. Il nous apparaît plus clairement que, malgré nos efforts, la notion du contexte dans lequel doivent s'exprimer les compétences du répondant a été sous-estimée. En fait, le répondant développe, dans le cadre du DAF, des compétences qui sont propres au contexte particulier de ce dispositif et rencontre d'importantes difficultés à transférer les compétences visées dans sa pratique de répondant. Le développement des compétences qui permettent d'exercer un leadership pédagogique ne peut faire l'impasse sur une analyse extrêmement fine du contexte dans lequel il est sensé s'exercer. Ce dernier point manque encore au dispositif, ce qui pourrait expliquer la difficulté que peuvent rencontrer les répondants dans le transfert des compétences développées dans le cadre du dispositif au contexte de leur école.

Dans le cadre de ces perspectives d'amélioration, un des axes possible de travail concerne la posture réflexive que le dispositif tente de développer chez les répondants. Nous avons pu observer que l'autoévaluation liée à leur activité est peu exploitée puisque le dispositif d'accompagnement des projets d'établissements scolaires est surtout axé sur les savoirs d'expériences et l'analyse de la pratique. Or, une posture réflexive nécessite également une autoévaluation méthodique qui devrait permettre de travailler l'identité professionnelle liée au statut du répondant. L'apprentissage de cette autoévaluation, dans laquelle le contexte de l'établissement aurait une place prépondérante, participerait certainement à la régulation et au développement des compétences qui permettent le leadership qu'exerce le répondant au cœur de son école.

7. Références bibliographiques

- Akkari, A.J. (2006). Communautés d'apprentissages et conditions de réussite dans une classe multiculturelle. Dans J.C. Kalubi (éd.), *Communautés apprenantes et interventions éducatives. L'éducation en débats : analyse comparée* (pp.79-94). Bienne : Carte Blanche.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. Conférence inaugurale du XXXVII^{ème} congrès de la SELF. *Actes du 37^{ème} congrès de la société d'ergonomie de langue française*, Thème 1 : les évolutions de la prescription. GREACT.
- Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DICS) (2008). *Pilotage d'établissements et conduite de projets à l'école infantine et primaire. Texte général d'orientation*. Fribourg : document inédit.
- Dionne, L. (2010). La communauté d'apprentissage didactique pour satisfaire au développement professionnel des enseignants en sciences dans une école franco-ontarienne au Canada. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset-Bagnoud, & L. Savoie-Zajc (éds.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies et paradoxes. Apprentissages individuels, compétences collectives et développement professionnel en organisation* (pp. 127-137). Bruxelles : De Boeck.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par analyse de pratiques*. Namur : Presses universitaires.
- Fusilier, B. (2005). Négociation et transaction sociale. Note introductive et entretien avec Jean Remy. *Négociation, 1*, 81-95.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Guillevic, C. (1992). *Psychologie du travail*. Paris : Nathan.
- Hatchuel, A. (2002). Coopération et conception collective. Variété et crise des rapports de prescription. Dans G. de Tersac, & E. Friedberg (éds.), *Coopération et conception* (pp. 101-121). Toulouse : Octares.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. Dans P. Carré, & P. Caspar (éds.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 205-221). Paris : Dunod.

- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes, *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Luisoni, M. (2007). *Ce qui change un établissement en projet. De la construction d'un collectif aux changements des pratiques*. Mémoire de licence inédit. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Moreira, M.J. (1996). Approaches to teacher professional development : A critical appraisal. *European Journal of Teacher Education*, 19(1), 47-63.
- Paquay, L., & Sirota, R. (2001). Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation*, 36. Paris : INRP.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Colin.
- Perrenoud, P. (2005). La prise en compte du travail réel dans les stratégies d'innovation. Version de travail de la conférence introductive : *Séminaire CUSO 3^{ème} cycle romand 2005*, organisé par le Laboratoire de recherche LIFE (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Université de Genève, 28.09-1.10.05, Jongny (Suisse).
- Pillonel, M., & Rouiller, J. (2004). Consultance et formation : analyse d'un accompagnement de projets d'établissements. Dans G. Pelletier (éd.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation* (pp.189-210). Paris : L'Harmattan.
- Saussez, F., Ewen, N., & Girard, J. (2001). Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? *Recherche et formation*, 36, 69-87. Paris : INRP.
- Savoie-Zajc, L. (2007). L'accompagnement aux ajustements de pratiques professionnelles de personnels scolaires par la recherche-action. Dans F. Cros (éd.), *L'agir innovatif : entre créativité et formation* (pp. 63-75). Bruxelles : De Boeck.
- Schwartz, Y. (2002). Schéma de la présentation donnée au XXXVII^{ème} congrès de la SELF. *Actes du 37^{ème} congrès de la société d'ergonomie de langue française*, Thème 1 : les évolutions de la prescription. GREACT.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative*. Fribourg : Academic Press.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.