

# Recherche collaborative et développement professionnel des acteurs

Anne JORRO, Marie-Odile MAIRE SANDOZ, Martine WATRELOT

Université de Toulouse (UMR-EFTS), École normale supérieure de Lyon  
–Institut français d'éducation (ENS Lyon –IFÉ)

---

**RÉSUMÉ •** Conduite dans trois collèges présentant toutes les caractéristiques d'établissements de l'Éducation prioritaire, la recherche collaborative qui sera ici étudiée, porte sur l'évaluation de la compétence « Écrire en maîtrise de la langue en 6<sup>e</sup>, pilier 1 du socle commun ». L'analyse de la recherche collaborative en cours permet de mettre en évidence le développement professionnel des acteurs quant à l'expérience d'accompagnement par la recherche. Les conceptions de la recherche constituent un enjeu de réflexion et de questionnement aussi bien pour les membres du comité de pilotage que pour les équipes enseignantes. Les quiproquos qui émergent montrent l'intérêt de clarifier les postures d'accompagnement des équipes enseignantes et d'analyser les représentations et les habitus professionnels.

**MOTS-CLÉS •** recherche collaborative, développement professionnel, systèmes d'attente, posture d'accompagnement.

---

Dans cette communication, nous présenterons l'analyse d'une démarche de recherche co-construite entre professionnels de l'enseignement, de la formation et de la recherche. Conduite dans trois collèges présentant toutes les caractéristiques d'établissements de l'Éducation prioritaire, la recherche collaborative prévue sur 2 années (2010-2011) porte sur l'évaluation de la compétence « Écrire en maîtrise de la langue en 6<sup>e</sup>, pilier 1 du socle commun ». L'analyse de la recherche collaborative en cours permet de mettre en évidence les représentations et les habitus professionnels. Si la recherche commence dès la constitution du comité de pilotage et se poursuit par l'accompagnement des enseignants, elle ne revêt pas le même sens pour chaque acteur. Les quiproquos qui émergent montrent la place occupée par les systèmes d'attentes autour de la transmission de démarches au détriment de processus de problématisation. Les habitus du monde de la formation, de celui de l'enseignement interfèrent quelque peu avec l'entrée dans la démarche de recherche collaborative.

# 1. Le dispositif

Cette recherche est née d'une demande de formateurs auprès du centre Alain Savary de l'Institut national de recherche pédagogique (ex-INRP), suite à l'expérimentation d'un dispositif académique « Maîtrise de la langue » pour des élèves de 6<sup>è</sup> de collèges « Éducation prioritaire » d'une des villes les plus pauvres de France. Les résultats de ce dispositif semblaient peu probants aux formateurs si bien que le projet d'un accompagnement par la recherche a pu être engagé, avec l'aval des autorités académiques et des chefs d'établissements.

## 1.1. La constitution d'une équipe

Une équipe se constitue au cours des premiers mois de définition du projet et du premier recueil de données de « premiers jets » d'écriture des élèves et de leur évaluation par les enseignants.

Les quinze personnes engagées sont différentes de par leur statut, leur fonction, leurs représentations des problématiques exposées, leur proximité avec les élèves concernés. L'hétérogénéité de l'équipe se caractérise aussi parce que les questions abordées et les problèmes soulevés s'inscrivent dans des registres variés en référence aux domaines disciplinaires et de compétences de chaque protagoniste : huit enseignants de français, d'histoire-géographie et de SVT qui sont tous dans des classes de sixième mais dont certains occupent d'autres fonctions comme celles de formateurs ou de préfet des études ; deux formateurs ressources en contact quasi quotidien avec certains enseignants et élèves du projet ; une formatrice IUFM impliquée localement mais avec des interventions cadrées dans un plan académique de formation ; une chargée d'études et de recherches du avec une mission d'interface entre recherche et pratique dans le domaine de l'Éducation prioritaire ; une chargée d'études et de recherches en enseignement du français ; la responsable du centre Alain Savary garante de la logistique en adéquation avec les objectifs de recherche du projet lui-même et du projet scientifique de l'institut ; une chercheuse en sciences de l'éducation, spécialiste de l'évaluation.

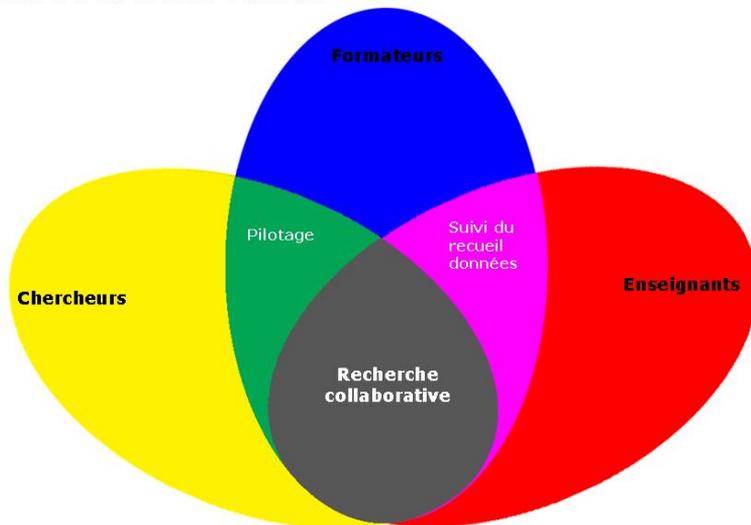
La nature des problèmes posés par les enseignants et les formateurs induit *de facto* d'élaborer un projet à la croisée de la didactique du français et de l'analyse du travail enseignant. Il en résulte, d'une part, une re-problématisation des difficultés rencontrées par les enseignants dans les classes en un objet de recherche « l'évaluation de la compétence écrire » avec une focalisation au niveau micro sur les processus d'apprentissage de l'écrit et, d'autre part, l'engagement dans des démarches innovantes relevant de la recherche. Celles-ci imposent aux acteurs de se décentrer par rapport à leurs pratiques habituelles, de nouvelles postures sont requises qu'enseignants, formateurs et chercheurs découvrent et s'approprient progressivement, non sans difficultés.

Chaque professionnel engagé dans cette démarche collaborative, est en situation de revenir sur ses pratiques professionnelles parfois bien enracinées pour les questionner. La dynamique du travail collectif permet alors de trouver les ressorts d'évolution même si cela demande du temps.

La recherche collaborative peut être résumée de la façon suivante :

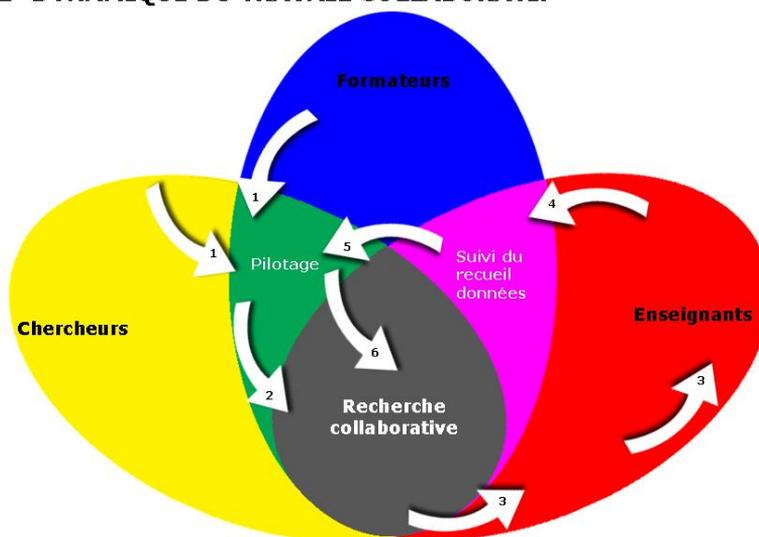
- hétérogénéité caractérisée des participants ;

### 1. ACTEURS & DISPOSITIFS



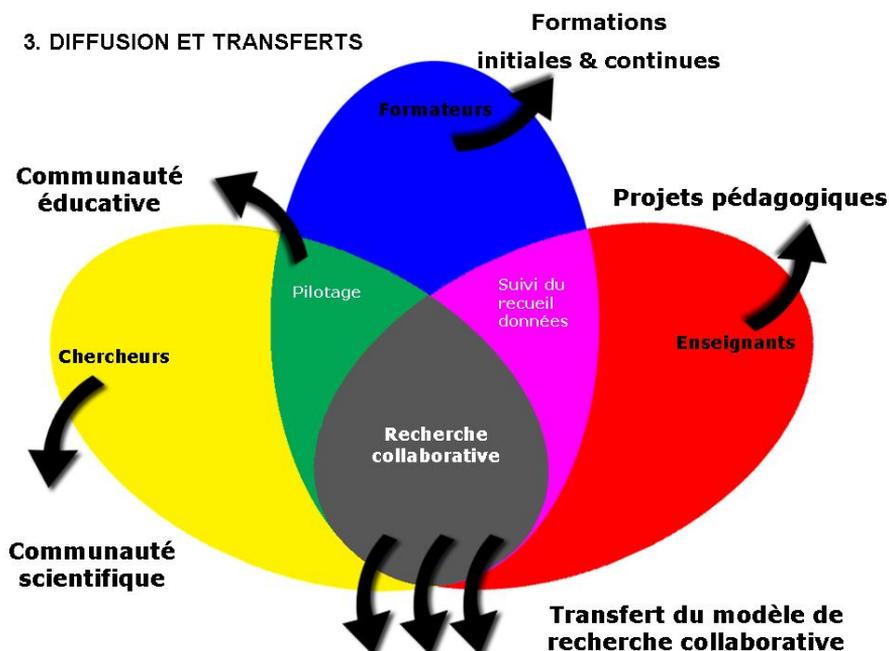
- mise en œuvre de dispositifs qui optimisent l'efficacité du travail collaboratif et qui indiquent l'organisation de l'activité entre les partenaires ;

## 2- DYNAMIQUE DU TRAVAIL COLLABORATIF



- recherche d'effets d'irrigation, de diffusion, de transfert pendant la recherche et de manière prospective.

## 3. DIFFUSION ET TRANSFERTS



## **1.2. L'objet de la recherche collaborative : la compétence Écrire en classe de 6<sup>e</sup>**

La compétence d'écriture est difficile à construire même si, en milieu scolaire, par le droit à l'erreur, elle a un statut relativement « libéral », tandis qu'une attente sociale forte exige de l'école qu'elle remplisse ses fonctions d'apprentissage d'une expression écrite normée, devenue opérateur de la sélection professionnelle. Alors que la polémique autour de l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe disqualifie les modèles d'enseignement actuels, quelle place faire à l'écart (par à la rapport norme) en milieu scolaire ? Le recueil des matériaux et l'analyse qui en est faite permet de travailler avec les enseignants sur des clés d'analyse, qui sont discutées, débattues, mises en perspective avec les préoccupations de chaque enseignant.

De travailler en réseau d'établissements avec des enseignants de différentes disciplines soulevait deux questions :

- quel est l'effet du rapport à l'écriture propre à chacun des enseignants, et à leurs élèves, dans le développement des compétences du scripteur ?

- les dispositifs d'enseignement de la production écrite peuvent-ils être adaptés à la spécificité des publics et des contextes d'enseignement ?

Les enseignants de français focalisent jusqu'à l'excès parfois leur attention sur la norme langagière, alors que leurs collègues des autres disciplines se saisissent de l'activité d'écriture comme occasion de ressassement et de réinvestissement de savoirs disciplinaires d'abord, puis secondairement et avec tolérance comme occasion d'apprentissages de la cohérence textuelle et de l'orthographe. Les préoccupations actuelles posent à nouveau la question d'une écriture scolaire désolidarisée de ses usages sociaux.

Dans les années quatre-vingt-dix, les travaux du groupe EVA de l'INRP avaient mis en évidence la complexité des dimensions d'un texte, et des compétences que réclame l'acte d'écrire. Ils montraient également que les dispositifs didactiques multidimensionnels mis en œuvre par les enseignants, visaient à donner aux élèves les moyens de réaliser, et si possible réussir, la tâche demandée, ce qui est le cas aussi dans notre étude.

L'articulation entre les recherches en didactique de l'écriture et l'activité de l'élève, s'organise autour de l'idée que c'est en écrivant que l'on apprend à écrire. Elle attire ainsi l'attention sur les phases de réécriture dans le brouillon, s'ouvre à une conception artisanale de la production textuelle.

Jusqu'alors les prescriptions de l'institution avaient imposé deux autres voies d'apprentissage de l'écriture : celle qui préconisait d'imiter l'art des maîtres de l'écriture, soit reproduire les modèles avant de commencer à écrire ; et celle qui considérait qu'il fallait apprendre à écrire, au sens de produire un texte normé, après s'être exprimé librement (libre expression des années soixante-dix).

En se basant sur l'avancée des travaux des recherches littéraires sur la génétique des textes, Fabre-Cols (1990, 2002) donne au brouillon d'élève le statut d'objet didactique, polarise l'attention sur les processus de révision et sur la réécriture qui vise à l'amélioration des textes scolaires. Dans les classes de 6<sup>e</sup>, la question de l'épaississement du texte importe aux enseignants qui renvoient aux élèves la nécessité d'améliorer leur production sans que cette demande fasse sens pour ces derniers.

Pour alléger la surcharge cognitive induite par l'activité scripturaire, les enseignants ont tendance à décomposer la tâche d'écriture en item ou strates censés la simplifier, mais comment les élèves peuvent-ils dès lors s'y investir ? Ceci pose aussi la question du moment où l'on envisage le texte comme ayant acquis une globalité de sens, et interroge les capacités d'intériorisation, faite par l'élève, de ces diverses fiches de guidances dont on l'outille pour délester et étayer son activité.

Le travail de tissage du texte dans la durée constitue un enjeu de réflexion pour la recherche collaborative. Des tensions s'installent entre :

- la temporalité de l'écriture pour l'élève : « Passer du temps » face à une tâche d'écriture, les élèves vont être amenés à passer leur temps de manière différente selon qu'ils perçoivent l'activité d'écriture comme « un quart d'heure » à passer ; ou qu'ils acceptent la récursivité de l'écriture qui entremêle planification, textualisation et révision, et donc de passer du temps sur la tâche jusqu'à l'achèvement du processus. Cette année scolaire-ci, les élèves rentreraient plus volontiers dans la tâche, mais sur quels critères apprécie-t-on cette acceptation de l'activité : si de triturer les outils d'écriture n'est pas entrer dans l'activité pour l'enseignant, du point de vue de l'élève oui (rite de protection ?) ;

- la temporalité de l'écriture pour l'enseignant : « capitaliser et rentabiliser le temps » pour être sur tous les fronts à la fois (les contenus, les apprentissages, la séquence, la séance, etc.). De ce fait le processus de réécriture se réduit à deux temps celui du premier jet et celui du brouillon dont le statut est incertain : réécrire, est-ce faire un brouillon (Bernanoce, 2006) ? Certaines propositions chronophages sont écartées : le choix de travailler sur la « cohérence textuelle » (et non la narration) est facile à inscrire dans les séances en cours mais apparaît redoutable. Pour l'enseigner il faut se demander : « Qu'est-ce qu'un texte ? », chercher à améliorer le fonctionnement singulier de ce texte et l'évaluer dans son ensemble. Comment les enseignants et les élèves évaluent-ils le texte produit ? Souvent selon les entrées des grilles du groupe EVA qui prennent peu en compte la liberté du scripteur et ne s'ouvrent pas à une didactique de l'iconique ou du pré rédactionnel dont il est question ici

(Lumbroso, 2008). Ces modalités d'évaluation sont en mutation encore instable ;

- la spatialité de la feuille : les brouillons d'élèves sont généralement « propres ». Pour certains élèves en difficulté, écrire se confond avec couvrir la feuille de signes (écrire grand) et cesser l'activité faute de place (une feuille correspond à un texte). La manière qu'ont les enseignants (Pilorgé, 2004, 2010) d'intervenir sur la copie des élèves interroge la pertinence de modalités de fonctionnement partagées par l'enseignant et l'élève dans le contrat d'écriture (j'écris pour être lu). En fonction des enseignants et des établissements, on relève dans les copies des élèves, une variabilité de traces laissées par le processus d'écriture en tant que tel, avec hésitations, allers et retours, et repentirs. Pourtant une étude attentive de certains supports montre que l'usage du crayon de bois et de la gomme est un choix volontaire de l'élève pour faire le mieux possible (« réécrire un nouveau texte » ; « j'avais pas bien imaginé ») et pose la question d'une lecture de ces traces pour déterminer éventuellement des modalités d'auto-évaluation produites par l'élève. Qu'est-ce qui vaut pour lui ? La manière de gérer l'espace feuille pour une activité d'écriture partagée révèle la représentation qu'ont les enseignants de la compétence « Écrire » (une conception qu'on pourrait qualifier de « totalitaire », une conception « spiritualiste », une conception « légaliste » voire « rigoriste » de la compétence et une conception « humaniste»). La manière dont l'enseignant utilise le support d'écriture de l'élève est révélatrice de la relation que l'enseignant a avec l'élève. Peu pensent à faire varier les supports d'écriture et à tirer parti de cette variation au bénéfice des scripteurs ;

- la spatialité de la classe : ce sont les manques et marques perçus sur l'espace feuille qui ont permis lors du rendu de nos analyses, d'amener les enseignants vers l'espace de la classe. Cette salle devenait un lieu de médiation sociale où l'enseignant pouvait se mettre en retrait, déléguer une partie de son rôle de lecteur/correcteur au groupe de ses élèves, les écouter de manière plus individualisée une fois outillé d'une méthodologie d'entretiens d'explicitation avec leurs élèves, faits en classe. Dans cet espace les interactions entre lecture oralisée de l'écrit, jugement par les pairs (dialectique entre discours oral et discours écrit) permettait de mettre en place une dynamique favorisant les élèves les plus en difficulté, facilitant l'entrée dans la tâche et la reprise de leur écrit, développant leur capacité d'auto-évaluation. Le résultat semble moins probant pour les élèves jugés bons scripteurs par leurs enseignants.

## 2. Les systèmes d'attente des acteurs

La recherche collaborative s'avère complexe au plan des représentations : chaque participant se projette dans la démarche scientifique selon ses habitus professionnels. Plusieurs processus de négociation furent nécessaires sur la durée de la recherche appelant des précisions sur les actions de chacun (enseignant, formateur, chercheur) et une réflexion sur les postures d'accompagnement. Il est apparu que des logiques concurrentes étaient en jeu dans l'accompagnement à la recherche.

### Trois logiques concurrentes

La logique de formation renvoie aux relations entre enseignants et formateurs et suppose une intervention sur un domaine particulier. Elle correspond souvent en formation continue à une démarche de soutien aux enseignants qui expriment des demandes diverses auxquelles les formateurs tentent d'apporter des réponses *ad hoc*. La logique de formation ne garantit pas l'entrée des acteurs dans des processus de problématisation quand les temps de formation sont courts. Dans ce cas, les processus de problématisation sont le plus souvent le fait des formateurs que des enseignants. Dans la recherche collaborative, cette logique de formation est apparue de façon très ciblée. Il serait d'ailleurs plus juste de parler de séquences d'information (plutôt que de formation) enchâssées dans les analyses proposées par les membres du comité de pilotage. Par exemple, sur la question de la réécriture, le comité de pilotage a fait le choix de présenter des brouillons d'écrivain aux enseignants afin qu'ils perçoivent l'intérêt d'une telle pratique en classe. Ce temps d'information qui enrichissait la démarche d'analyse des écrits des élèves a-t-elle eu un effet sur les pratiques de brouillon ?

La logique évaluative est demandée par les enseignants qui souhaitent savoir si leurs actions sont « bonnes ». Cette logique qui consistait à retourner vers chaque enseignant et à porter une appréciation sur les pratiques entrain en conflit avec une démarche de problématisation de ces mêmes pratiques enseignantes. Le comité de pilotage n'avait aucune légitimité à poser un acte d'évaluation de sorte qu'il a dû résister à l'attente évaluative des enseignants. Par ailleurs, cette approche ne pouvait être retenue dans une démarche qui visait le collectif et qui cherchait à faire en sorte que les enseignants se saisissent des clés d'analyse pour reconsidérer leur pratique. Les enseignants ont été impliqués dans un processus de compréhension des clés d'analyse proposées. En se disant intéressés par certaines d'entre elles, ils rendaient explicite des enjeux de développement professionnel.

La logique de recherche, celle proposée par l'INRP, supposait un recueil de matériaux, une analyse des écrits des élèves et un travail de problématisation. Dans la présente recherche, le travail d'analyse étant particulièrement important, le comité de pilotage s'est réuni afin de procéder à une première analyse des matériaux, puis s'est réparti les clés d'analyse pour les présenter aux enseignants. La séance de réflexion collective visait à permettre une appropriation d'enjeux d'écriture, un questionnement sur les processus d'écriture, des choix de travail par les enseignants à partir de leurs centres d'intérêts. La logique de recherche restreint volontairement son aire d'intervention à l'inverse de la logique de formation et de la logique évaluative. Le dialogue scientifique est un dialogue de type : analyse/problématisation/conceptualisation que les enseignants et les formateurs découvrent peu à peu. L'objectif de la recherche collaborative résidait dans la possibilité de connaître en profondeur la situation didactique pour co-construire de nouvelles démarches didactiques et, en particulier, pour permettre le développement professionnel des enseignants sur la compétence d'évaluation des écrits des élèves.

### **La résurgence de ces logiques est délicate**

Si la recherche collaborative vise la possibilité pour les enseignants de vivre une expérience de recherche pour pouvoir construire une posture distanciée et critique de leurs pratiques et envisager d'autres démarches didactiques, elle est parfois contrariée par la résurgence de ces logiques concurrentes.

Plusieurs régulations furent nécessaires pour clarifier ces différentes logiques. Le travail du comité de pilotage a consisté à éviter de glisser inconsciemment d'une logique vers l'autre. Il était donc « naturel » de vivre un tiraillement tel que l'ont exprimé les formateurs dans le rapport de recherche :

Nous avons des difficultés à opérer une séparation aussi nette entre accompagnement par la recherche et accompagnement par la formation (notre passé est toujours omniprésent...). Nous ne sommes pas sûrs que notre intervention, dans le séminaire, sur "la question de l'hétérogénéité" ait bien correspondu aux attentes des trois chercheuses : nos propos et le dossier documentaire fourni aux collègues s'appuyaient essentiellement sur des pratiques comme nous l'avons réalisé dans le cadre de formations antérieure sur cette thématique.

Cette recherche interroge en permanence la conception d'un processus d'accompagnement par la recherche. Sur ce point, les conceptions des acteurs diffèrent. La nébuleuse qui entoure le terme accompagnement, l'amplitude du champ sémantique (Paule, 2004), l'inflation du terme dans le champ de la formation des enseignants (Carraud, 2010) ont favorisé des malentendus qui se sont dissipés progressivement. Trois niveaux d'accompagnement identifiés par ailleurs (Jorro, 2002, 2011) ont été mis

en œuvre et qui relèvent de postures de soutien, d'appui et de cheminement dans la recherche :

- l'accompagnement comme soutien correspond à une intervention auprès des enseignants ou en classe dans les situations d'écriture. La posture de soutien réside dans la prise en charge des problèmes des enseignants qui conduit parfois à faire à la place de...Le soutien relève tout à la fois d'activités de démonstration, de guidage, de transmission, de recommandations. Cette posture vise à encourager les équipes, à donner confiance aux acteurs qui se lancent dans un projet nouveau ;

- l'accompagnement comme appui consiste à proposer un conseil ponctuel, l'intervention du formateur ou du chercheur est de courte durée puisqu'il ne s'agit pas de faire à la place de l'enseignant...ni de décider pour lui. La posture d'appui manifeste une prise de distance par rapport aux demandes exprimées. L'intervention est ciblée et renvoie les enseignants à leur autonomie d'action ;

- l'accompagnement comme cheminement relève de la posture du passeur dont l'écoute permet aux acteurs de se décentrer de leurs préoccupations pour arriver à les analyser et à envisager d'autres pistes de travail. Cette posture est particulièrement importante dans la recherche collaborative lors de la phase de problématisation. En formation, elle est tangible en situation d'analyse de pratiques.

Ces trois manières d'accompagner ont eu des effets différents sur le développement professionnel des acteurs notamment, du point de vue de la capacité à analyser et à problématiser les situations éducatives.

Au début de l'expérience (année 2010), les postures de soutien ont été particulièrement mises en œuvre auprès des enseignants par les formateurs. Il s'agissait d'aider les enseignants à entrer dans une recherche, à les sécuriser puisqu'ils entraient dans une activité différente et ne disposaient pas forcément des repères sur la démarche de recherche, à constituer des corpus. Les postures d'appui ne sont apparues que dans un second temps et après des discussions du comité de pilotage sur l'intérêt de ne pas trop prendre en charge les stratégies didactiques décidées par les enseignants. Pour la seconde phase de la recherche (année 2011), les intentions du comité de pilotage relevaient plus particulièrement de la posture d'appui. Les enseignants ont été invités à définir collectivement un projet et à s'engager dans des pratiques innovantes. L'effet observable réside dans la façon d'entrer en relation avec les élèves, de tester des pratiques nouvelles, de regarder autrement les élèves. La troisième modalité d'accompagnement, celle du cheminement, sera effective lors des séances d'analyse de situations didactiques. Ces séances se dérouleront au premier trimestre de l'année 2011. L'objectif de cet accompagnement étant de valoriser la réflexivité des acteurs et ainsi de leur permettre d'envisager un devenir à leur projet

collectif, les formateurs chercheront à mobiliser une posture de passeur. La posture d'accompagnement a été mise en œuvre par les chercheurs qui étaient éloignés géographiquement des équipes et qui cherchaient à sensibiliser les enseignants à la nécessité de problématiser les situations d'écriture, elle fut plus difficile à tenir pour les formateurs sollicités par les enseignants.

Il ressort de cette expérience en cours l'intérêt partagé de construire une compétence collective dans l'accompagnement à et par la recherche. Les chercheurs prennent conscience de l'importance des habitus professionnels et des obstacles épistémologiques. Les formateurs jouent un rôle d'interface qui s'avère complexe mais essentiel et qui oblige à clarifier les postures d'accompagnement. Les enseignants, tout d'abord dans l'attente de solutions, évoluent vers des perspectives d'action. La compétence évaluative en jeu dans cette recherche exige du temps : les expérimentations montrent le poids d'une culture évaluative marquée par un rapport « déceptif » aux écrits des élèves.

La régulation de l'activité enseignante par la recherche collaborative constitue une voie soucieuse de prendre en compte les conditions institutionnelles, organisationnelles, socioprofessionnelles (Charlier, Dejean, Donnay, 2004 ; Bélair, 2010) qui assurent une certaine efficacité sur le terrain scolaire. Les travaux de Macbeath et Dempster (2008) mettent en évidence l'importance d'un lien étroit entre leadership et apprentissage de type professionnel. Dans la situation qui est ici analysée, l'accompagnement d'enseignants prenant en compte la réalité du terrain favorise la transformation des pratiques professionnelles par l'enrichissement de l'activité, le déplacement conceptuel, la mutualisation de compétences, l'expérimentation accompagnée par les formateurs. Il est évident que d'autres changements seront vécus ultérieurement mais le processus d'accompagnement permet un apprentissage de type expérientiel qui nous paraît de première importance car il est le fait d'enseignants qui agissent à partir de savoirs qui leurs sont propres.

Anne Jorro [jorro@univ-tlse2.fr](mailto:jorro@univ-tlse2.fr) ; Marie-Odile Maire Sandoz [marie-odile.maire-sandoz@inrp.fr](mailto:marie-odile.maire-sandoz@inrp.fr) ; Martine Watrelot [martine.watrelot@inrp.fr](mailto:martine.watrelot@inrp.fr)

## BIBLIOGRAPHIE

- BÉLAIR, L. (2010). « L'approche collaborative au service de l'accompagnement et de la formation en éducation.. » Symposium, Congrès de l'AREF, Genève.
- BERNANOCE, M. (2006). « Écrire et réécrire du théâtre, approche génétique : Traces d'un grand écart entre littérature et scène » in J.-M. Pottier (coord.), "*Seules les traces font rêver*". *Didactique de la littérature et génétique des textes*, Reims, SCEREN, CRDP de

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

11

- Champagne Ardennes, p. 93-108.
- CARRAUD, F. (2010). « Faut-il être accompagné pour apprendre à enseigner ? » *Recherche et formation*, n°63, p.121-132.
- CHARLIER, E., DEJEAN, K. & DONNAY, J. (2004). « Nouvelles postures du travail du chercheur en éducation : analyse d'une intervention. » In PELLETIER, G. (dir.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation*. Paris : L'Harmattan. p. 125-143.
- FABRE-COLS C., (1990). *Les brouillons d'écolier ou l'entrée dans l'écriture*. Ceditel. L'Atelier du texte. Grenoble.
- FABRE- COLS, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Paris, ESF
- JORRO, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- JORRO, A. (2011). « Accompagner les équipes enseignantes : trois modalités. » *Administration et éducation*. [à paraître]
- LUMBROSO, O., (2007). « Esquisse d'un dialogue entre didactique de l'écrit et critique génétique : L'élève "auteur-dessinateur", *Revue française de pédagogie*, 159, mai-juin 2007.
- LUMBROSO, O., (2008). « Didactique de l'écriture et critique génétique dans le cadre du "socle commun" : nouveaux outils, nouveaux défis », DUBOIS-MARCOIN, D. & TAUVERON, C. (coord.) Actes du colloque *Français, langue et littérature, socle commun. Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?* », p. 185-194 disponible en ligne <http://www.inrp.fr/editions/editions-electroniques/francais-langue-et-litterature-soclecommun>
- MACBEATH, J. & DEMPSTER, N. (2008). *Connecting leadership and Learning*. London: Routledge.
- PAULE, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- PILORGE, J.-L. (2004). « Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves », *Pratiques* n° 145-146 p. 85-104
- PILORGE, J.-L. (2010). « Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves ». *Pratiques*, n° 145-146 p. 85-104.
- TAUVERON, C. & SEVE, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.