



HAL
open science

Travail enseignant et travail de coordonnateur de ZEP

Patrick Mayen, Youri Meignan

► **To cite this version:**

Patrick Mayen, Youri Meignan. Travail enseignant et travail de coordonnateur de ZEP. Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences, Centre de Recherche en Education de Nantes, Feb 2005, Nantes (France), France. halshs-04765242

HAL Id: halshs-04765242

<https://shs.hal.science/halshs-04765242v1>

Submitted on 4 Nov 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Travail enseignant et travail de coordonnateur de ZEP

Patrick Mayen Professeur ENESA Dijon France patrick.mayen@educagri.fr

Youri Meignan Professeur des écoles CAREP-Dijon France youri.meignan@ac-dijon.fr

Mots clés : didactique professionnelle, coordonnateur ZEP, travail, activité commune collective, conceptualisation

Résumé : Cette communication a pour but de contribuer à caractériser l'activité de coordonnateur de ZEP à partir de quelques concepts de l'ergonomie et de la didactique professionnelle. Elle est le produit de premières investigations réalisées dans le cadre d'un projet de recherche et d'action de formation consacré au travail et au développement des compétences des pilotes de ZEP (IEN, principaux de collège, coordonnateurs).

L'activité d'un coordonnateur de ZEP a pour but d'agir globalement sur les conditions de la réussite scolaire des élèves en élaborant une activité commune collective avec les enseignants, les pilotes et d'autres acteurs (parents, partenaires extérieurs). Pour cela, il est amené à construire sa position et son espace d'action à partir de la préfiguration prévue par l'institution et du repérage des coordonnées de son action. Le perpétuel maintien à l'équilibre de cette configuration, malgré sa complexité et ses tensions, semble constituer une règle d'action voire une posture. Ouvrant à élargir le pouvoir d'agir de ses partenaires pour améliorer la réussite scolaire, il agit sur les facteurs de leurs environnements et espaces d'action et ce faisant contribue à construire une activité commune collective et en particulier à partager les motifs de cette dernière. Les prescriptions jouant un rôle majeur dans ces facteurs, une part importante de son activité consiste à les réélaborer pour les rendre acceptables pour les enseignants tout en oeuvrant à rendre les écarts produits à la norme prescriptive également acceptables pour les prescripteurs. Cette double acceptabilité constitue un concept organisateur de son activité. Sa position et ses modes d'action sont alors convictionnels. La conceptualisation de cette double acceptabilité, les conditions et les moyens d'agir sur elle rejoignent la conceptualisation de sa position et des motifs de l'activité commune collective. Nous proposons de caractériser son activité comme un encadrement convictionnel de proximité.

Objet, enjeux et réserves de cette première investigation

Cette communication est consacrée au travail des coordonnateurs de Zones d'Education Prioritaires (ZEP). S'il n'est pas un travail d'enseignement proprement dit, il le concerne très directement puisqu'on peut considérer, à grands traits, qu'un coordonnateur a pour but d'agir globalement sur les conditions de la réussite scolaire des élèves qu'elles soient externes à l'école ou internes (les conditions de l'action éducative, d'apprentissage et de socialisation).

Dans ce cadre, l'analyse du travail des coordonnateurs, au sein de l'activité commune collective (Leontiev, 1976) des agents engagés dans une ZEP peut répondre à plusieurs intentions convergentes :

- caractériser le travail de cette catégorie d'acteurs à qui est confiée une mission qualifiée de « médiation » par certains d'entre eux (mais nous verrons qu'elle préfigure peut-être une forme nouvelle d'encadrement des équipes) ;

- éclairer le travail enseignant, les conditions de sa réalisation, mais également les conditions de son évolution. Ceci, en partant du point de vue du travail de ces « collègues » détachés qui ont à coopérer avec et pour les enseignants en agissant sur les conditions de leur action, mais dont une des missions consiste aussi à les amener à faire évoluer leur action elle-même ;
- contribuer à reconsidérer le travail enseignant comme un travail inscrit dans un processus collectif ;
- enfin, esquisser, à partir de cette forme de travail encore « en marge », ce que pourrait être une fonction d'encadrement des équipes enseignantes, locale et non hiérarchique.

Nous nous appuyons ici sur une série d'investigations préliminaires. Elles consistent en deux entretiens conduits avec des coordonnateurs, deux entretiens avec des inspecteurs et une série d'échanges avec et entre les pilotes des ZEP d'une académie. Ceux-ci étaient réunis à l'occasion d'une journée de formation au cours de laquelle étaient présentés quelques concepts de didactique professionnelle. Notre objectif était d'étudier les conditions de réalisation d'une recherche et d'un dispositif de formation-action de ces pilotes. Nous voulions estimer la pertinence des cadres théoriques de la didactique professionnelle pour répondre aux préoccupations des professionnels présents, et pour engager une recherche cohérente à cette forme d'activité professionnelle. Nous n'avons donc pas réalisé d'analyse du travail au sens canonique du terme, mais dialogué avec des acteurs pour identifier un espace d'activité commun où chacun pourrait trouver de quoi alimenter ses activités propres. Nous allons donc présenter maintenant une esquisse de caractérisation du travail des coordonnateurs, première base d'orientation pour une analyse approfondie du travail.

Caractériser une forme d'activité de travail

Caractériser l'activité de travail est un des objectifs de toute démarche de didactique professionnelle. Il repose sur le constat selon lequel le travail, aussi bien dans ce qu'il doit être que dans ce qu'il est effectivement, est souvent, et dans tous les secteurs, largement méconnu. Par ceux qui l'organisent, le prescrivent et le contrôlent, par ceux qui l'exercent, par ceux qui sont chargés de la formation. Il repose aussi sur le constat selon lequel, même des professionnels expérimentés éprouvent et expriment des difficultés à se situer et à agir dans ce que nous appelons leur espace d'action. Enfin il repose sur l'idée que la maîtrise par un professionnel d'une situation de travail est fonction de la construction et du développement de sa conceptualisation opérative. Autrement dit, associant conceptualisation des caractéristiques de la situation, organisation de la pensée et répertoire d'action.

Lorsqu'on écoute les propos des coordonnateurs sur leur activité de travail, une part de celle-ci semble être consacrée à définir et redéfinir, pour eux-mêmes et les autres (sous leurs regards), leur position d'action. Ceci résulte, à nos yeux, d'un fait de structure :

- l'emploi ne s'inscrit ni dans le cadre ni dans les modèles des emplois existants ;
- ce « moyen supplémentaire » ne recoupe pas les moyens en place (enseignant, inspecteur ou conseiller pédagogique) ;
- sa définition institutionnelle est volontairement floue. Mieux, l'institution crée une fonction « à la marge » qui doit gérer des initiatives. Cependant elle est inscrite dans le système et doit rendre des comptes ;
- l'espace d'action et les formes de celle-ci nécessitent une adaptation importante aux spécificités locales ;
- enfin, l'emploi est relativement nouveau et peu développé.

Il n'est donc pas surprenant que ceux qui l'occupent consacrent une part de leur temps, de leur intelligence et de leur action à définir leur place.

Définir le travail, pour le chercheur, comme pour le professionnel, ne va pas de soi. Contrairement à une idée courante, ni les buts, ni les cadres matériels, institutionnels, sociaux, réglementaires, ni l'objet même de l'action, les limites de celle-ci ou les ressources utilisables ne sont immédiatement accessibles. Littéralement, tout professionnel est amené à reconstruire, pour lui-même, la situation dans et sur laquelle il est amené à agir. C'est d'autant plus vrai que les situations de travail sont peu ou mal connues, nouvelles ou en forte mutation et qu'il n'existe pas de « métier » au sens classique du terme (corps de savoirs et savoir-faire constitué, reconnu et transmis, groupe professionnel organisé).

Dans une intention de formation professionnelle, l'appropriation de sa situation et de ses composantes est une condition du développement du pouvoir d'agir. C'est pourquoi ceux qui assurent le rôle de formateur ont à analyser et comprendre le travail pour aider les professionnels eux-mêmes à le comprendre et le connaître pour se l'approprier et trouver des ressources nouvelles pour leur propre action. La caractérisation du travail n'est cependant pas réductible à celle des constituants de celui-ci. Elle est aussi celle de l'activité de travail elle-même, autrement de ce que vivent, pensent, raisonnent, éprouvent et font les professionnels, en situation d'action. Comme l'explique Pastré (2002, 11) : « Vergnaud part d'une idée toute simple : pour analyser les compétences, il faut analyser l'action efficace. Or, celle-ci est organisée. Analyser les compétences revient donc à analyser l'organisation de l'action. L'action efficace manifeste à la fois de l'invariance et de la régularité, mais aussi de la flexibilité et des capacités d'adaptation aux circonstances. Un professionnel plus compétent peut faire face à plus de variations ».

Construire un espace d'action dans une activité commune collective

La première idée que nous retenons provient du cadre théorique proposé par Leontiev (1976). Le travail a un caractère fondamentalement collectif. Cette idée nous paraît être fructueuse, au moins à titre d'hypothèse, pour examiner un univers où le travail enseignant est le plus souvent considéré comme un travail individuel, voire solitaire et la classe, un espace fermé où l'enseignant est « seul maître à bord ». Leontiev utilise la notion d'activité commune collective pour désigner l'ensemble des actions finalisées par un même motif. La division du travail définit des espaces d'action, attribués à des individus ainsi engagés dans la réalisation des motifs de l'activité. Un espace d'action est composé de buts, d'objets sur lesquels agir, d'un ensemble plus ou moins définis d'actions possibles, requises ou interdites. Ainsi sont définies les limites de l'action et la position attribuée à une catégorie d'individus dans un processus finalisé par un ou des motifs. On peut dire que l'organisation (l'institution) pré-figure (Bronckart, 2004) ou pré-définit l'espace d'action comme elle pré-définit les buts et les formes de l'action, l'objet de celle-ci, les ressources potentielles, etc. Parler de pré-définition permet de comprendre qu'une partie du travail reste à faire et que ce travail est à la charge de ceux qui vont occuper ces espaces d'action.

Il faut insister sur le fait qu'une situation de travail n'est que très rarement un vêtement prêt-à-porter, aisément identifiable et qu'il suffirait d'endosser. C'est pourquoi nous parlons d'appropriation, de construction et de redéfinition à partir de ce que nous avons appelé l'espace pré-défini de l'action. Le processus est d'abord un processus psychologique au sens où, pour une personne, il s'agit d'identifier l'espace pré-défini, ses buts, ses relations avec les motifs, avec l'amont, l'aval et le synchronique, les objets sur lesquels agir et leurs caractéristiques, les variables à prendre en compte, les risques, les ressources, ce qu'il est possible de faire, ce qu'il faut faire ou ne pas faire. Identifier ces caractéristiques, les construire et les intégrer à son propre système de représentation et d'action produit une double réélaboration : celle de l'espace d'action et celle de son propre système de représentations et d'action. Tout ce que nous évoquons trop brièvement ici constitue le processus d'apprentissage d'une situation et de l'action, mais cette (ré)élaboration individuelle est certainement permanente, à des degrés divers, au cours de l'histoire professionnelle.

Une position dans une activité commune collective

L'idée que l'espace d'action s'inscrit dans une activité commune collective est très clairement exprimée par les coordonnateurs. Elle est concrétisée dans des propos tels que : « le coordonnateur est un moyen supplémentaire dans une organisation existante ». Il n'est ni assimilé ni assimilable à un autre emploi : « ni inspecteur ni conseiller pédagogique », mais conduit à « agir sur la fonction pédagogique ». « Enseignant sans élèves », mais dont le but est « d'assurer une certaine réussite scolaire ». « Représentant de l'inspection auprès des partenaires » ou « Référent Education Nationale auprès des instances », « Porteur de la culture et des valeurs de l'éducation nationale ». « Dans et hors de l'école », mais « au cœur du quartier ». « Sans attributions hiérarchiques mais en lien étroit avec l'administration ». « Porteur des réalités du travail enseignant qu'il faut défendre à l'extérieur et auprès de l'institution et de la hiérarchie ». « Médiateur entre école et quartier, enseignants et parents, entre enseignants, entre enseignants et administration... » Ces quelques propos de coordonnateurs identifiés comme experts recourent les résultats présentés par Demailly et Tondelier (2004). Toutefois, nous les interprétons ici dans une perspective théorique différente. Ces éléments constituent les produits d'opérations de repérage des coordonnées de son action. Il s'agit, au sens piagétien du terme développé par Montcler et Bonnal-Lordon (1992), de se situer dans le champ institutionnel et social du travail. Nous avons mis en évidence la fonction organisatrice pour l'action de ce repérage à propos de ceux qui sont chargés d'accompagner les candidats à la Validation des Acquis de leur Expérience. Les accompagnateurs ayant littéralement à définir leur espace d'action (Mayen, 2004). C'est pour nous, une des dimensions organisatrices de l'action qui nécessite une élaboration conceptuelle (cognitive et identitaire) et qui devient ainsi un objet susceptible d'être traité par la formation. Dans ce sens, les propos tenus, au cours d'entretiens « serrés », ne peuvent être lus comme des assertions détachées du système de représentation et d'action des acteurs. Ils sont en relation avec la dynamique de l'action. Ce qu'ils disent, c'est la position telle qu'elle est redéfinie, qui compose une base pour l'action et en constitue une ressource. La complexité, les tensions, le « jeu » entre les pièces composent une configuration dont l'équilibre est présenté comme difficile, précaire, toujours à réassurer. Toutefois, c'est à partir de cette configuration qu'ils agissent et l'action semble possible à condition « de s'y tenir ». S'y tenir est une règle d'action à portée générale, une posture. La notion de base prenant un sens logistique et un sens de fondement des possibilités d'action et de développement de l'action (This, 1980).

On peut dire la même chose de l'énoncé des objets critiques sur lesquels s'exerce leur action et sur les motifs qu'ils attribuent à l'activité commune collective des acteurs de la ZEP. Double objet : environnement de l'action des enseignants, en amont, en aval ou en parallèle et espace d'action même de ceux-ci (équipes, école, actions pédagogique et didactique). En ce sens, le travail des enseignants semble être un objet essentiel du travail du coordonnateur pour atteindre les apprentissages et la réussite des élèves. En effet l'action d'un enseignant s'inscrit dans un environnement très dynamique (Rogalski, 1999); dont les facteurs d'évolution du processus de transformation de l'objet du travail interviennent non seulement « hors » de l'espace d'action de l'école, mais également sur les conditions mêmes de réalisation de l'action scolaire. L'ampleur du pouvoir d'agir est ainsi fonction des possibilités et impossibilités offertes par le milieu et le coordonnateur peut intervenir sur ces facteurs pour relayer l'action enseignante, la faciliter, l'optimiser... Il peut aussi être relais d'informations susceptible d'influencer l'action des enseignants ou établir des relations avec des partenaires (famille, structures d'aides). Le cas de l'aide aux devoirs est un exemple prototypique. Les actions sur le travail en équipe, la mise en place et la gestion des projets, l'aide à l'évolution des pratiques entrent dans le cadre de cette fonction « complémentaire ». La cohésion de la double orientation de l'action auprès des enseignants et auprès de leur environnement est assurée par la référence aux motifs que les coordonnateurs attribuent à l'activité de la ZEP : « améliorer la réussite scolaire » ou plus modestement « réduire l'échec ». « Pallier le handicap statistique d'une zone en matière d'échec scolaire » ou « participer à la paix

publique en insistant sur la réussite scolaire pour qu'un maximum d'élèves puisse aller plus loin. ». Ces mots peuvent refléter un discours ou bien exprimer la redéfinition opérée à partir de ce que pré-définissent les intentions et les textes qui orientent et encadrent la mise en place d'une ZEP. Les propos qui disent que « la réussite scolaire » est l'horizon et l'objet de l'action nous paraissent pouvoir marquer l'appropriation de ces buts.

Comment, à partir de là, semble s'exercer l'action ?

Rendre acceptables les prescriptions

Les fonctions de médiation des coordonnateurs s'exercent aussi entre les enseignants et ce qui est appelé « l'administration ». Les distinctions opérées en psychologie du travail entre tâche prescrite, effective et redéfinie mettent en évidence un fait fondamental : une prescription est nécessairement et systématiquement réélaborée pour être mise en œuvre. Lorsque nous parlons de réélaboration, nous ne parlons pas nécessairement de transformation. Il faut parfois un long travail d'appropriation pour appliquer systématiquement une procédure en connaissance de cause (Mayen et Savoyant, 1999). Dans d'autres cas, les prescriptions peuvent être plus ou moins respectées ou transformées.

Une des hypothèses les plus prometteuses qui ressort des investigations concerne justement l'activité qu'exercent les coordonnateurs, dans le cadre de leur espace d'action pré-figuré par l'institution et pour contribuer à construire une activité commune collective, sur les prescriptions. Un temps important est consacré à la lecture et à l'analyse des différentes prescriptions (circulaires et autres) concernant les ZEP et le travail des enseignants. Le constat de départ est celui des réactions de méfiance voire de rejets, et très souvent d'ignorance vis à vis des prescriptions et le sentiment d'un décalage entre ce qui est prescrit et les conditions effectives du travail. Le travail de médiation consiste alors à réélaborer les prescriptions venant d'en haut mais aussi à opérer une action vers le haut, via la hiérarchie. La réélaboration suppose la connaissance du cadre réglementaire et de ses évolutions. Une coordonnatrice explique qu'elle cherche à comprendre les intentions de nouvelles instructions, de comprendre les impacts sur le travail des équipes et des enseignants et d'anticiper l'accueil que ces derniers vont leur réserver. Elle explique également qu'elle opère une sélection et une hiérarchisation : ce qui doit être absolument présenté aux enseignants et ce qui paraît moins essentiel. Présenter une nouvelle instruction aux enseignants est indissociable d'une explication qui a pour but, non seulement de les informer, mais de mettre en évidence les avantages qu'ils peuvent en tirer, ou encore, tout simplement, de mettre en évidence la cohérence de la prescription avec leurs motifs, leurs buts ou leurs valeurs et avec leurs manières d'agir. On peut ajouter que le coordonnateur réélabore les prescriptions pour atteindre aussi ses propres buts qui peuvent être d'agir sur les pratiques des enseignants. Mais ils ne peuvent s'autoriser à suggérer une évolution des pratiques qu'à condition de montrer aussi qu'ils agissent dans l'intérêt des enseignants et qu'ils jouent un rôle de filtrage, voire de protection vis-à-vis de ce qui vient d'en haut : il s'agit de rendre les prescriptions acceptables. Pour utiliser une notion de didactique professionnelle, l'acceptable constitue probablement un concept organisateur pour les coordonnateurs. On peut en faire l'hypothèse tant, dans le discours de ceux que nous avons interrogés, le terme apparaît lorsqu'il est question de ce travail de redéfinition des prescriptions.

L'acceptabilité visée pour les enseignants semble pouvoir ou non s'appuyer sur l'autorisation plus ou moins facilement et explicitement accordée par les pilotes. Autrement dit, le coordonnateur a aussi pour charge de rendre acceptable les écarts à la prescription, c'est-à-dire le fait que des actions sont en écart à la norme. Que cet écart soit toléré ou défini par l'existence même des ZEP est un fait. Il n'en demeure pas moins que les décisions collectives prises par un coordonnateur avec un enseignant, une équipe ou un réseau local sont soumises à la même exigence d'acceptabilité réglementaire. La négociation de l'acceptable est une action dont la possibilité même et le degré de difficulté est fonction des statuts, de

l'ancienneté et d'autres caractéristiques propres aux partenaires. Si l'on revient à l'idée que l'activité collective suppose une coopération, on devrait pouvoir définir ici une zone d'activité commune entre pilotes et coordonnateurs dans l'élaboration et le contrôle même de ce qui est acceptable ou non, pour les enseignants et pour l'administration. Cela fait du travail de coordination un travail d'expert du système prescriptif. Expert parce qu'un coordonnateur doit connaître la prescription, parce qu'il peut la situer dans ses évolutions et ses intentions, parce qu'il peut aussi l'interpréter à l'aune des situations particulières, en lien aux projets et aux caractéristiques des enseignants, parce qu'il peut l'expliquer, en extraire l'essentiel et l'accessoire, en mettre en évidence les avantages mais aussi en identifier les risques, les traduire en actes, etc... On pourrait, au-delà même des ZEP, penser que cette activité qui relève aussi de celle d'un chef d'établissement, n'est pas une activité annexe ou encore réductible à la transmission d'informations concernant la prescription, mais une activité essentielle. Ce qui suppose sans doute de tenir pour vrai que les prescriptions et leur mise en œuvre suppose un processus de réélaboration qui prend en compte l'effectivité des situations et des relations que les acteurs entretiennent avec les prescriptions. Pour qu'une prescription trouve les voies de sa mise en œuvre, il faut qu'elle soit exprimée, diffusée, connue par ceux dont l'action peut ou doit en être affectée. Il faut qu'elle soit comprise, interprétée et située, c'est-à-dire mise en relation avec les buts du travail, avec les moyens disponibles y compris les moyens en termes de compétences (si je dois faire quelque chose que je ne sais pas faire, comment faire ?), avec les valeurs, avec les caractéristiques mêmes des situations. Le coordonnateur cherche à la rendre suffisamment acceptable et à convaincre de son acceptabilité pour obtenir l'engagement.

Conclusions : la coordination, un travail d'encadrement convictionnel de proximité

Il nous semble, en première approximation, que le coordonnateur ZEP inaugure et explore une nouvelle forme d'encadrement à l'Education Nationale. Un encadrement non-hiérarchique, déconnecté de la fonction de contrôle qui a pour ambition d'assurer un encadrement par l'adhésion et la participation à un projet collectif tout en assurant une cohérence avec le reste du système éducatif dans son cadre général de fonctionnement. Ce nouveau rôle semble être dévolu dans le cadre de l'extension de la déconcentration des services d'Etat et concernant notamment les réaménagements du partage de responsabilité. Comme on a déjà pu l'observer dans d'autres secteurs, la prescription concernant ces nouvelles fonctions est volontairement floue. Ce qui signifie que l'institution laisse les acteurs construire cette nouvelle forme de travail. Ce « cadre » travaille alors à définir une position et un espace d'action qui visent à tenter de « résoudre temporairement et localement » des contradictions permanentes au système éducatif et leurs évolutions que la hiérarchie comme les acteurs semblent avoir consensuellement laissées en suspend.

Dans cette hypothèse, la position déséquilibrée résulte alors non seulement d'une intention et traduit la phase de genèse de la fonction, mais semble aussi constitutive de la fonction elle-même, au cœur des tensions. La conviction qui semble un qualificatif fondateur, opère auprès des différentes catégories d'acteur et donne une forme particulière à l'action. Lorsqu'il « aide et rend service aux enseignants », il le fait et remplit une de ses missions, mais ce faisant, il montre aussi qu'il le fait, qu'il est utile et que des effets peuvent en résulter. Le faisant, il engage aussi les enseignants au sens où ceux-ci ont, en quelque sorte, à rendre la pareille, c'est-à-dire à faire évoluer leurs propres pratiques. Sur un fond de défiance et de méfiance, le coordonnateur construit de l'acceptabilité. La situation des enseignants face au coordonnateur est ambivalente. Certes, l'action de celui-ci peut leur apporter de quoi agir plus efficacement et de manière plus satisfaisante (mieux faire le métier, retrouver un sentiment de maîtrise, percevoir des résultats et comprendre autrement la situation, rompre l'isolement...) , mais tout cela crée des obligations de contribuer en retour. Par exemple en élargissant et en ouvrant son espace d'action, en modifiant ses pratiques. L'action et pas seulement les paroles des

coordonnateurs sont convictionnelles et publiques, c'est-à-dire réalisées avec et pour d'autres, sous leurs regards. La position comme les modes d'action sont les constituants essentiels de la réussite. Ce sont eux qui conditionnent la construction de l'acceptabilité.

Comme dans d'autres mondes professionnels, l'activité de diagnostic semble permanente. Celle-ci porte ici sur l'acceptabilité, variable essentielle dont il s'agit d'identifier les conditions et l'équilibre dans les phases de mise en place et de gestion de tout projet, de la simple micro-action au projet de zone. La conceptualisation de cette variable, des conditions et des moyens d'agir sur elle rejoint ici la conceptualisation de la position dans l'activité commune collective et des motifs de celle-ci.

Repères bibliographiques

Bronkart (2004)

Demilly, L. & Tondellier, M. (2004). Les transactions entre l'institution scolaire et ses agents : le cas des coordonnateurs de réseaux d'éducation prioritaire. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 37, 7-31.

Leontiev, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou, Editions du progrès.

Mayen, P. & Savoyant, A. (1999)

Mayen, P. (2004). Caractériser l'accompagnement en V.A.E. *Education Permanente*, 159, 7-22.

Montcler et Bonnal-Lordon (1992)

Pastré, P. (2002). Analyse du travail et didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.

Rogalski, J. (1999). Communication au séminaire de didactique professionnelle. Document Enesad.

This (1980)