

Accompagner l'introduction d'une démarche qualité

Bernard André - Haute école pédagogique de Lausanne¹

Introduction

Le titre de cette communication renferme un implicite, à savoir qu'une démarche qualité pourrait ou devrait être accompagnée. Mais est-ce vraiment nécessaire ? Et si oui, pourquoi et dans quel but ? De fait, l'introduction d'un changement dans une école, qu'il soit pédagogique, managérial ou organisationnel, court le risque de provoquer des résultats contre-intuitifs, c'est-à-dire allant à l'encontre des objectifs visés, s'il n'est pas préparé, accompagné et régulé en tenant compte du travail réel (en distinction du travail prescrit) des enseignants. Et plusieurs études montrent que l'introduction de standards et de normes de production peut provoquer une baisse importante de la qualité de l'enseignement.

Dans un premier temps, nous poserons un regard critique sur les démarches « qualité », de manière à dégager les enjeux liés à l'introduction de telles démarches. Puis nous tenterons de dégager quelques axes prioritaires pour penser l'introduction de telles démarches au niveau de enseignants, de manière à maintenir voire développer la qualité actuelle de l'enseignement.

De quoi parle-t-on quand on dit « qualité » ?

Sous le terme de qualité peuvent être regroupées des significations fort différentes. A l'origine, la qualité désigne les caractéristiques de nature, bonne ou mauvaise, d'une chose ou d'une personne. Ainsi « Parler en qualité de... » ne présume pas une vertu ou une importance particulière, mais permet de situer, de qualifier la position d'énonciation. Par la suite, le mot a évolué, pour caractériser un produit répondant à des normes préétablies et tirant de là une partie de sa valeur. Dans cette acception, un produit est ou n'est pas de qualité.

Ces dernières années ont vu éclore de nouvelles formes de management, en particulier celle du management de ou par la qualité. On désigne ainsi la prise en compte et la mise en œuvre d'une politique et d'objectifs « qualité », nécessaires à la maîtrise des divers processus d'une organisation. Dans cette approche, la qualité fait références à des normes : est décriée « de qualité » une production qui respecte ces normes.

L'irruption à la manière d'un raz-de-marée du terme de qualité et d'excellence dans la littérature managériale, puis dans le discours commun semble, à première vue, peu problématique : qui pourrait être contre la qualité ou contre l'excellence ? C'est que ces deux mots sont ce que Brunel (2004) a appelé des mots « valises » : ils ne semblent pas mériter une définition tant leur acception paraît univoque. Mais derrière l'emploi de ces mots transparait pour peu que l'on s'y arrête, non seulement des sens différents, selon nos propos précédents, mais une idéologie forte, s'exprimant par des expres-

¹ Bernard André est Professeur formateur à la Haute école pédagogique de Lausanne, coresponsable des Unités d'enseignement et de recherche (UER) *Formation des professionnels de l'enseignement, Système de formation et enjeux institutionnels et Interactions sociales*. Il intervient dans la formation FORDIF (Formation en Direction d'Institution de Formation).

sions toutes faites apparaissant comme autant de slogans incantatoires : qualité totale, zéro défaut, cercles de qualité, chartes performances, etc. Derrière ces expressions se manifeste l'illusion prométhéenne d'une maîtrise absolue sur la matière, sur la fabrication, sur les activités, sur les aléas et contingences du monde physique et social. L'idéal devient la norme, et la norme l'idéal (Dujarier, 2006; Gaulejac & Aubert, 1990; Le Mouël, 1991). Mais l'écart entre l'idéal et la réalité continue d'exister, plus spécialement dans les métiers de l'humain : de quelle maîtrise la norme pourrait-elle être le reflet ? Du produit ? Du processus ? de la compétence des acteurs ?

La qualité dans l'enseignement

Parmi les premières questions à examiner en abordant la qualité à l'école, nous formulerons les suivantes : « Que veut-on optimiser ? » ; Que veut-on normer ? » Est-ce l'égalité ? la performance ? l'accession à un emploi ? le développement affectif des enfants ? le « vivre ensemble » ? le développement d'un rapport à l'apprendre et au savoir porteur d'apprentissages ultérieurs ? Des attentes peu conciliables reposent sur l'école, et leur complexité rend difficile la détermination univoque d'un système de normes acceptable pour tous.

Par dessus tout, il s'agit de déterminer ce qui peut et doit être normé : est-ce uniquement la production, comme le font les enquêtes PISA ? Sont-ce les processus, tels que les dotations horaires, les méthodes et moyens d'enseignement ? Est-ce la formation des acteurs, par exemple des enseignants (comme le fait le processus de reconnaissance des diplômés de la CDIP) ? Mais la question peut encore être approfondie : la qualité de l'enseignement est-elle vraiment et d'abord une question de normes ? Plus directement, quels sont les obstacles à la qualité de l'enseignement dans l'école ? Est-ce le manque d'indicateurs, de tableaux de bords ? Est-ce le manque de comparaison entre systèmes, entre cantons, entre pays ? Ou est-ce la présence de contradictions internes et externes auxquelles se heurtent les systèmes scolaires ? Ou encore le refus de se confronter aux difficultés et obstacles identifiés et connus de la plupart des acteurs ?

Et si, au fond, l'école, et même les établissements scolaires n'avaient pas pour souci premier la qualité ? L'accommodement à un certain nombre de dysfonctionnements peut être compris comme un moyen de maintenir un niveau acceptable de fonctionnement, niveau qui pourrait être compromis si l'on cherchait une plus grande efficacité. Que le risque de baisse d'efficacité soit réel ou imaginaire n'est pas important : il suffit qu'il soit présent, même très implicitement, pour éviter de se confronter aux obstacles présents. Nous mentionneront deux éléments à l'appui de cette hypothèse.

Le premier est qu'il n'est pas rare d'entendre un directeur prononcer cet aphorisme se voulant valeur d'apophtegme² : “ *Un bon enseignant est un enseignant dont je n'entends pas parler* ”. Ce qui est signifié ainsi, c'est le fait que, généralement, entendre parler d'un enseignant est source de soucis ou de travail supplémentaire pour la direction, que ce soit dans des situations de plaintes de parents d'élèves, de conflits ou de dysfonctionnement. Absorbé par tout ce qu'implique la bonne marche de son établissement, un directeur n'a généralement pas le temps de prêter l'oreille aux bons fonctionnements, ou, plus difficile encore, de quêter les ruses de l'intelligence déployées par les enseignants pour faire face aux situations qu'ils rencontrent. Et la conséquence directe est la suivante : meilleur est le travail de l'enseignant, plus grande sera son invisibilité, et par là sa non-reconnaissance, et aussi sa mise en valeur.

Le second élément est relatif aux stratégies défensives organisationnelles. Il arrive forcément un jour ou l'autre, et ceci dans toute organisation, un problème embarrassant ou menaçant, dont l'évocation même est porteuse d'embarras. Citons par exemple des problèmes d'alcool d'un collègue, ou des propos humiliants et répétés à l'égard d'élèves. Parce que l'on évalue les possibilités de changer la situation comme étant ténues, ces situations sont esquivées et dissimulées, voire excusées en reportant la responsabilité sur d'autres personnes ou d'autres instances. C'est ce qui donne lieu à ce que Argyris (Argyris, 1993; Argyris & Schön, 1976) nomme *jeux organisationnels*, qui détournent d'autant l'attention et l'énergie nécessaires au bon fonctionnement. Cette attention et cette énergie sont dirigées vers des stratégies d'évitement et de désengagement ayant pour but de se soustraire à l'embarras potentiel

² C'est-à-dire *sentence mémorable* (dictionnaire Trésor de la langue française)

si ces jeux organisationnels étaient exposés, et laissent chacun dans l'établissement faire face individuellement aux contradictions, faux-semblants et dysfonctionnements.

Ces deux exemples permettent de saisir pourquoi l'école résiste souvent à des mesures permettant pourtant de pallier à des déficiences identifiées. On peut même déceler, dans l'introduction du management par la qualité dans l'école, une tentative de contourner ces accommodement par une pression extérieure au système scolaire (Derouet, 2006; Maroy, 2009). Mais en introduisant une pression externe au système on court le risque, et ce risque est tout sauf virtuel, nous y reviendrons, de créer des effets contre-intuitifs aboutissant à des résultats opposés à ceux souhaités, c'est-à-dire une baisse effective de la qualité de l'enseignement.

Les défauts de la qualité

Un monde tronqué

Le premier défaut rencontré dans la plupart des démarches qualité est celui d'opérer une réduction du monde, qui se trouve tronqué à quelques paramètres maîtrisables. La première réduction, et qui apparaît par souci de simplification et de mathématisation des indicateurs, provoque une prépondérance du mesurable sur l'interprétable. On prête à Einstein cette aphorisme : « Tout ce qui se mesure ne compte pas, tout ce qui compte ne se mesure pas ». Si l'on peut certes nuancer les deux absolus ainsi énoncés, relevons que la comparaison sur des indicateurs quantifiés uniquement peut laisser de côté des fonctions importantes de l'école. Des chercheurs (Broudy, 1988; Hattie, 1998) ont montré que le plus souvent les démarches qualités appliquées à l'école de focalisaient sur des fonctions de réplication au détriment de celles liées à des attitudes et des valeurs (flexibilité dans les stratégies, créativité, réduction du stress, socialisation, rapport au savoir, ...).

Une hypothèse non vérifiée

Il semble souvent admis que la création de standards, le test et la publication de ces résultats va augmenter les capacités, les apprentissages et les attitudes des élèves, et les résultats seront bénéfiques à chacun. Plusieurs études montrent le contraire. Ainsi, Shepard (1991) a mis en évidence les conséquences suivantes :

- Un rétrécissement du programme abordé
- Une diminution drastique de l'intérêt des élèves pour la matière abordée
- Un accroissement de la difficulté des enseignants à produire un rapport au savoir durable
- Une confiance décroissante du public envers l'école
- Une incitation pour des excellents enseignants à quitter l'enseignement

Dans cette recherche, on a observé que les matières testées se voient attribuer plus de temps et d'énergie de la part des enseignants, au détriment des autres. De fait, c'est une manière stratégique courante pour optimiser les résultats à un contrôle. De même, lorsque la matière est présentée aux élèves en vue d'obtenir des bons résultats à un test, les pratiques de bachotages se généralisent, et avec elle la diminution drastique de l'intérêt des sujets abordés. Ce désintérêt se propage autant aux bons enseignants qu'au public témoin de ces dérives.

De leur côté, d'autres chercheurs (Amrein & Berliner, 2002; Smith, 2000; Smith & Rottenberg, 2005) ont observé les effets suivants :

- Une diminution du temps d'apprentissage, due à la durée des tests et au bachotage
- Les matières non testées laissées de côté
- Une utilisation de méthodes d'enseignement qui ressemblent aux tests
- Une modification de l'organisation de l'école pour maximaliser les résultats aux tests
- Une modification des objectifs d'apprentissage pour maximaliser les résultats aux tests

Ce qui devient prépondérant, c'est la réussite aux tests et le respect de la norme.

La « patate chaude »

Nous avons déjà mentionné que le fonctionnement scolaire ne fonctionnait pas a priori sur une optimisation de la qualité de l'enseignement, mais sur le maintien d'équilibres, d'arrangements et de routines permettant un compromis acceptable en regard des contraintes perçues par les acteurs. De plus, de nombreux travaux mettent en évidence que la management de la qualité dans l'école est d'abord un moyen de contrôle post-bureaucratique de l'école par des instances extérieures à l'école (Derouet, 2006; Maroy, 2009). La qualité devient un moyen d'agir sur le système scolaire, par des critères peu discutés dans l'école. On peut donc en questionner la légitimité. Mais sans nous attarder sur ces considérations, nous poserons deux questions qui nous paraissent très importantes :

- Quel est le pouvoir réel en main de l'établissement, pour agir sur la situation ?
- Quel est le pouvoir en main de l'enseignant pour agir sur son enseignement ?

Nous craignons pour notre part une logique d'adaptation continue, se résumant la plupart du temps en une logique consistant « à transférer sur les acteurs les tensions que le système lui-même n'est pas en mesure de réduire » (Dubet, 2000).

Accompagner le changement

Changement et investissement subjectif

L'enjeu du sens

Changer ne se résume pas à adopter de nouvelles procédures opératoires. Tout travail implique un investissement subjectif, « *l'usage de soi par soi et l'usage de soi par les autres* » (Schwartz, 1997; Schwartz & Durrive, 2003). Travailler, ce n'est pas seulement faire quelque chose, c'est faire quelque chose de soi, et c'est dans ce sens qu'il faut comprendre l'investissement subjectif (André, 2009). Chaque personne est porteuse d'une histoire, ou plus précisément d'histoires multiples, construites (ou reconstruites) voire rêvées ; l'investissement subjectif est investissement de ces histoires dans le présent du sujet, et ceci dans un double mouvement que nous voulons examiner maintenant.

Le premier mouvement est celui de l'incorporation de ce qui fait histoire dans le présent : le présent devient une actualisation de l'histoire, au travers de significations données, de la saisie des possibles, et de la réalisation de projets. Le changement implique alors abandonner ce qui faisait sens, ce qui avait été incorporé dans son histoire. Même si, le cas échéant, ce que le sujet faisait lui paraissait absurde, vivre avec cet absurde avait été l'occasion d'une élaboration du sens, peut-être très coûteuse en énergie, en préoccupation. Dans tous les cas, modifier son activité, c'est devoir reconstruire du sens dans cette nouvelle donne, et ce qui est sollicité chez la personne, c'est la capacité à tisser de nouveaux liens entre son passé et le changement présent.

Le second mouvement est opposé au premier : c'est une incorporation du présent dans l'histoire du sujet. Pour cela, le sujet opère une mise en intrigue de ce qui se passe, au prix parfois de l'élaboration de nouvelles significations, de remaniements identitaires, pour créer de la continuité, de la *mêmeté* (Dubar, 2000; Ricoeur, 1990). Ce qui est en jeu, c'est la capacité à reconstruire son histoire, de relire les événements passés de manière à pouvoir changer sans avoir le sentiment de se trahir, de se renier.

Si la personne confrontée au changement n'est pas en mesure d'élaborer du sens en relation avec le changement, son engagement dans ce changement se trouve gravement compromis. Et cette élaboration demande du temps, de la disponibilité, de la compréhension, de la parole avec d'autres.

L'enjeu de l'agentivité

Deuxième élément, modifier sa pratique, c'est souvent se sentir incompetent, perdre ses repères et un certain son contrôle sur l'environnement, et devoir abandonner des routines éprouvées. La question de l'agentivité, au sens de « représentation qu'ont les agents de leur capacité à agir pour faire advenir les événements souhaités » (Bronckart, 2004, p. 96), est ainsi cruciale.

De nombreux auteurs observent une intensification et une complexification du travail enseignant (Barrère, 2002; Bourdoncle, 1993; Lessard, Canisius Kamanzi, & Laroche, 2009; Maroy, 2005), se reflétant fortement dans l'agentivité exprimée par les enseignants. Cette intensification et complexifi-

cation ont pour origine de nombreux facteurs. Mais les plus importants sont d'une part les réformes qui se suivent à un rythme accéléré, et d'autre part la confrontation fréquente³ à des situations limites, où une bonne partie de l'énergie est mise à récupérer les situations, à stabiliser un contexte avant même de pouvoir enseigner. Les enseignants se trouvent ainsi sollicités de manière importante, et confrontés à une impuissance vécue souvent douloureusement (André, 2008). Qu'intervienne alors un changement dicté de l'extérieur, qui de plus n'a pas un rapport direct avec les préoccupations quotidiennes, non seulement cela ne fait pas sens – et donc suscite des réactions défensives – mais en plus ces changements imposent de nouvelles contraintes, un réaménagement des pratiques qui viennent encore diminuer l'agentivité. Cela est souvent vécue comme une désappropriation de son « propre métier » (Van Campenhoudt, et al., 2004), comme un problème supplémentaire plutôt que comme une réponse adéquate à des situations parfois problématiques.

L'enjeu de la reconnaissance

Enfin, et nous terminerons ce bref panorama par ce troisième enjeu, faire face à une réforme imposée, c'est poser la question de la reconnaissance. La prescription de nouvelles pratiques fait inévitablement surgir la question : « *Mais ça veut dire qu'avant je ne faisais pas juste ?* ». Si de plus il s'agit d'introduire une démarche qualité, ce sera : « *Parce qu'avant on ne faisait pas un enseignement de qualité ?* » Ce qui est en jeu, c'est la reconnaissance de ce qui a été fait jusqu'ici, malgré tout, pour mener à bien ses activités. Le déficit de reconnaissance se trouve ainsi renforcé, et avec lui un sentiment de déconsidération voire d'injustice. Ce qui est en jeu, c'est à nouveau la mobilisation ou la démobilisation des enseignants dans les changements demandés. Pour prévenir cette déconsidération, il s'agit de développer une politique authentique de reconnaissance, ce qui implique, si l'on veut re-connaître le travail, que celui-ci soit d'abord connu.

La formation n'est pas la seule réponse

Nous introduirons une dernière considération, en rapport avec la formation. L'introduction d'un changement se fait souvent accompagné d'un dispositif de formation, ayant pour but de faciliter le développement des compétences exigées par le changement, ainsi que proposer des moyens, procédures, méthodes pour faire face à l'activité transformée. Mais se faisant, les questions soulevées par l'investissement subjectif sont évacuées par ce modèle techniciste, qui voit comme seul enjeu une question de méthode, de connaissance de compétence. Et parce que les questions fondamentales ne sont pas abordées, les enseignants sont peu réceptifs aux nouvelles prescriptions et propositions de développement, avec pour conséquence un impact limité, se réduisant souvent à des aménagements de l'activité en surface uniquement.

Le modèle des phases de préoccupation

Reprenant les travaux de Fuller (1969) et de Hall et son équipe (Hall, 1975; Hall & Hord, 1987, 2001), Bareil (Bareil, 2008; Bareil & Savoie, 2003) ont formulé un modèle permettant de mieux comprendre les enjeux personnels face à un changement. Les phases de préoccupations identifiées paraissent suivre une succession au cours de laquelle les questions des personnes, mais aussi leurs préoccupations, évoluent dans un ordre que l'on retrouve avec une régularité constante. Validés par de nombreuses recherches, ce modèle permet d'aller au-delà de l'énoncé classique de résistance au changement, en permettant tant de comprendre les enjeux pour les personnes de qui un changement est demandé que donner des pistes d'action pour celles qui planifient et accompagnent le changement. Pour la plupart, la progression s'arrête à la phase 5 ; seul les plus mobilisés vont jusqu'à la phase 7. Nous présenterons ce modèle sous la forme d'un tableau repris des travaux de Bareil (2004) :

³ Une récente étude montre que dans le canton de Vaud, c'est le quart des classes qui sont décrites comme difficiles, ce qui correspond à d'autres enquêtes, menées par exemple dans le canton de Berne (Richoz, 2009).

Phases de préoccupations	Expressions courantes et thématiques	Priorités de gestion
1. Aucune préoccupation.	« Je doute que ce changement me concerne » <i>Continuité des projets habituels et habitudes de travail. Peu d'importance accordée au changement.</i>	Communiquer de façon précise, donner de l'importance au changement.
2. Préoccupations centrées sur le destinataire.	« Que va-t-il m'arriver ? » <i>Inquiétudes égocentriques quant aux impacts sur soi et sur son travail : perte d'autonomie, d'agentivité, etc.</i>	Écouter et soutenir.
3. Préoccupations centrées sur l'organisation.	« Est-ce que le changement est là pour durer ? » <i>Inquiétudes quant aux conséquences du changement. Questionnements sur la légitimité du changement et sur la capacité organisationnelle de la mise en œuvre.</i>	Démontrer le sérieux du changement, ses intentions, illustrer les moyens engagés.
4. Préoccupations centrées sur le changement.	« Qu'est-ce qui va changer ? » <i>Inquiétudes quant au scénario de changement, à la qualité de la mise en œuvre et aux ressources allouées.</i>	Communiquer le plan d'action, les ressources, et faire participer
5. Préoccupations centrées sur l'expérimentation.	« Est-ce que je vais être capable de ... » <i>Inquiétudes quant sa capacité à faire face aux changements, au soutien disponible.</i>	Faciliter le transfert des nouveaux acquis : formations, accompagnement, temps d'adaptation.
6. Préoccupations centrées sur la collaboration.	« Avec qui puis-je collaborer et échanger ? » <i>Inquiétudes quant aux occasions d'échanges et de collaborations.</i>	Faciliter les échanges entre destinataires, faire fructifier les compétences développées.
7. Préoccupations centrées sur l'amélioration.	« Comment pourrait-on faire mieux ce qu'on fait bien ? » <i>Inquiétudes quant aux améliorations à apporter pour que le changement fonctionne encore mieux.</i>	Laisser émerger les pistes d'amélioration du changement.

Ce modèle présente un dispositif étalé sur le temps, et précédant notablement l'introduction du changement. Il implique certes des moyens alloués pour introduire de nouvelles dispositions, et un examen attentif des modalités de mise en œuvre qui ne se limite pas à des dispositions autour de la communication, mais qui cherchent à accompagner l'évolution des préoccupations des acteurs visés.

Conclusion

« L'enfer est pavé de bonnes intentions » : la sagesse populaire reconnaît que chaque projet, aussi positif qu'il soit, peut aboutir à des effets contraires, pouvant aller jusqu'à péjorer la situation dont on visait l'amélioration. Pour accompagner une démarche qualité, il s'agit d'aller au-delà du mirage des mots pour se pencher plus en détail sur ce que l'on appelle qualité dans l'enseignement, sur qui veut

quelle qualité. Mais c'est surtout accompagner des personnes : des personnes qui s'investissent dans leur travail, et à qui l'on demande non seulement de modifier leur activité, mais aussi, par voie de conséquence, cet investissement. Même si parfois elles sont désengagées, enfermées dans des pratiques peu adéquates, il s'agit de leur permettre de construire ou reconstruire du sens, conquérir ou reconquérir de l'agentivité, trouver de la reconnaissance ou pouvoir se donner de la reconnaissance. La qualité est à ce prix.

Travaux cités

- Amrein, A. L., & Berliner, D. C. (2002). *An analysis of some Unintended and Negative Consequences of High-Stakes Testing*: The Great Lakes Center for Educational Research & Practice.
- André, B. (2008). S'investir dans son travail: entre plaisir et souffrance. *Prismes*(9), 14-18.
- André, B. (2009). *L'investissement subjectif d'enseignants dans leur travail : approche clinique dans le cadre de la scolarité obligatoire vaudoise*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action : a guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey-Bass Publ.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1976). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco ; London: Jossey-Bass. Trad. française : Théorie et pratique professionnelle : comment en accroître l'efficacité (1999). Montréal: Les Ed. Logiques.
- Bareil, C. (2004). Les phases de préoccupations : la petite histoire d'un grand modèle. *Cahier du Centre d'études en transformation des organisations, HEC Montréal*(4).
- Bareil, C. (2008). Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement. *Télescope, 14*(3), 89-105.
- Bareil, C., & Savoie, A. (2003). Réussir le changement dans le respect des individus. In R. Foucher, C. Bareil, A. Savoie & L. Brunet (Eds.), *Concilier performance organisationnelle et santé psychologique au travail* (pp. 319-337). Montréal: Editions nouvelles.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : routines incertaines*. Paris etc.: L'Harmattan.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*(105), 83-119.
- Bronckart, J.-P. (Ed.). (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Genève: Univ. de Genève Fac. de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Broudy, H. S. (1988). *The use of schooling*. New-York: Routledge.
- Brunel, V. (2004). *Les managers de l'âme : le développement personnel en entreprise, nouvelle pratique de pouvoir ?* Paris: La Découverte.
- Derouet, J.-L. (2006). Entre récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : bougés, glissements et déplacements de la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005. *Revue française de pédagogie*(154).
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dujarier, M.-A. (2006). *L'idéal au travail*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers : a Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal, 6*(2), 207-227.
- Gaulejac, V. d., & Aubert, N. (1990). *Le coût de l'excellence*. Paris: Mission interministérielle de recherche expérimentale.
- Hall, G. E. (1975). *The effect of "change" on teachers and professors- Theory, Research and implicationa for decision makers*. Paper presented at the National invtiational conference on research on teacher effects : an examination by policy makers and researchers.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in Schools : facilitating the process*. Albany: State University of New-York Press.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2001). *Implementing Change : Patterns, Principles and Potholes*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hattie, J. (1998). *Assessment for success in primary schools. A response to the New-Zeland Green Paper on assesment.*: University of Auckland.
- Le Mouël, J. (1991). *Critique de l'efficacité*. Paris: Seuil.
- Lessard, C., Canisius Kamanzi, P., & Laroche, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants: le cas des enseignants canadiens *Éducation et Sociétés*(23), 59-77.
- Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changements, incidences et résistances. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*(42).
- Maroy, C. (2009). Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Eds.), *Evaluations en tension*. Bruxelles: De Boeck.
- Richoz, J.-C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne: Favre.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Ed. du Seuil.

- Schwartz, Y. (Ed.). (1997). *Reconnaissances du travail : pour une approche ergologique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Schwartz, Y., & Durrive, L. (Eds.). (2003). *Travail & ergologie : entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse: Octarès.
- Shepard, L. A. (1991). Will national test improve student learning ? *Phi Delta Kappa*(73), 232-238.
- Smith, M. L. (2000). Validity and Accountability in High-Stakes Testing. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 334-344.
- Smith, M. L., & Rottenberg, C. (2005). Unintended consequences of external testing in elementary schools. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(4), 7-11.
- Van Campenhout, L., Franssen, A., Hubert, G., Van Espen, A., Lejeune, A., Huynen, P., et al. (2004). *La consultation des enseignants du fondamental*. Saint-Louis: Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires.