

**L'AGENTIVITÉ DES ENSEIGNANTS APRÈS UN MASTER DE
FORMATION INTERNATIONALE : LES IMPLICATIONS SUR LE
DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL**
**TEACHER AGENCY AFTER AN INTERNATIONAL MASTER
COURSE: IMPLICATIONS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

Maria Antonietta Impedovo

Volume 55, Number 1, Winter 2020

Regards croisés de la recherche sur l'accompagnement professionnel
en milieux scolaire et universitaire
Research on Professional Development in School and University
Settings: Intersecting View

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1075726ar>
DOI: <https://doi.org/10.7202/1075726ar>

[See table of contents](#)

Article abstract

In this article, we analyse the teachers' agency after participation in an international training master's in educational research. Sixteen teachers, from various African countries, accept to participate in a semi-structured interview at the end of an international master. The data collected was analysed qualitatively through thematic dimensions. The interviews highlighted how the teachers expressed their agency in consequence of their participation in the international master. At the end of the master, the emerged dimensions of teachers' agency are related to the professional choices, the scholastic local community, the professional practices acquired during the master as well as the transformation of their personal and collective professional practices.

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Impedovo, M. (2020). L'AGENTIVITÉ DES ENSEIGNANTS APRÈS UN MASTER DE
FORMATION INTERNATIONALE : LES IMPLICATIONS SUR LE
DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL. *McGill Journal of Education / Revue des
sciences de l'éducation de McGill*, 55(1), 199–218.
<https://doi.org/10.7202/1075726ar>

© Faculty of Education, McGill University, 2021



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

L'AGENTIVITÉ DES ENSEIGNANTS APRÈS UN MASTER DE FORMATION INTERNATIONALE : LES IMPLICATIONS SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

MARIA ANTONIETTA IMPEDOVO *Université Aix-Marseille*

RÉSUMÉ. Dans cet article, nous étudions l'agentivité des enseignants après leur participation à une maîtrise master de formation internationale en éducation à la recherche. 16 enseignants, originaires de divers pays africains, ont été soumis à un entretien semi-structuré à la fin d'un master de formation. Les données collectées ont été analysées qualitativement à travers des catégories thématiques. Les entretiens ont mis en lumière la façon dont les enseignants ont exprimé leur agentivité à la suite de leur participation au master de formation. A la fin du master, les aspects d'analyse de la perception d'agentivité pris en considération sont ceux en relation avec les choix professionnels, la communauté scholastique d'appartenance, les pratiques professionnelles acquises lors de la formation à la recherche ainsi que l'agentivité pour transformer les pratiques professionnelles personnelles et collectives.

TEACHER AGENCY AFTER AN INTERNATIONAL MASTER COURSE: IMPLICATIONS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ABSTRACT. In this article, we analyse the teachers' agency after participation in an international training master's in educational research. Sixteen teachers, from various African countries, accept to participate in a semi-structured interview at the end of an international master. The data collected was analysed qualitatively through thematic dimensions. The interviews highlighted how the teachers expressed their agency in consequence of their participation in the international master. At the end of the master, the emerged dimensions of teachers' agency are related to the professional choices, the scholastic local community, the professional practices acquired during the master as well as the transformation of their personal and collective professional practices.

Un sujet qui suscite beaucoup d'intérêt au niveau international est celui de la thématique de « *teacher agency* », c'est-à-dire l'agentivité des enseignants. Le concept d'agentivité (qu'on retrouve traduit aussi comme « le pouvoir d'agir », et « *agency* » ou « *Human Agency* » en anglais) est lié à l'expression de sa propre

volonté dans les actions qui transforment la réalité (Ahearn, 2001). Ce concept centralise l'attention sur l'individu (et des groupes) sur la transformation de la réalité, avec des implications sur la manière d'agir, d'apprendre et les formes d'expression de l'identité de soi : « L'agentivité se manifeste lorsque des personnes formulent des intentions et exécutent des actions volontaires qui vont au-delà des habitudes acceptées et des conditions données de l'activité et de l'organisation dans laquelle elles s'inscrivent, pour ensuite les transformer » (Engestrom et Sannino, 2013, p. 4). Même si le sujet de l'agentivité est largement discuté dans la littérature éducative et psychologique, l'agentivité des enseignants doit encore faire l'objet d'une étude plus approfondie, en particulier dans le domaine du développement professionnel.

Dans ce texte, nous nous intéresserons à la manière dont la participation à un master¹ de formation professionnelle internationale a influencé la perception d'agentivité d'un groupe d'enseignants. Le concept d'agentivité est conceptualisé par rapport au développement professionnel. Afin de poursuivre cet objectif, nous avons interrogé 16 enseignants dans le cadre d'un entretien à la fin du master de recherche. À travers ces entretiens, nous avons exploré la perception de l'agentivité des enseignants après avoir assisté à un master de formation internationale. Cet article a pour but de contribuer à la discussion sur la professionnalisation des enseignants.

La problématique de cette proposition est aussi en matière de formation. En fait, on considère que le développement des compétences de l'agentivité dans la formation des enseignants soutient une éducation à l'action innovante dans le contexte scolaire. Dans un contexte en évolution constante, les enseignants sont constamment confrontés à des réformes sociales, institutionnelles et politiques, telles que l'introduction massive de technologies éducatives ou la mise en œuvre des résultats d'enquêtes internationales. Ainsi, les enseignants sont invités, directement ou indirectement, à contester, améliorer ou mettre à jour leurs compétences pour adopter et gérer l'innovation. La formation continue offre aux enseignants plusieurs occasions d'apprendre et de développer des compétences. Cet article cherche à comprendre et à décrire les caractéristiques du développement professionnel qui encouragent un apprentissage en profondeur et impliquent une action agentique.

Dans la première partie de l'article, nous proposerons un examen de la discussion actuelle sur le sujet. En particulier, nous traiterons du sujet de l'agentivité et de l'agentivité de l'enseignant dans une perspective culturelle. Enfin, nous présenterons les résultats des données et une discussion sur les implications dans le développement professionnel des enseignants.

AUTOUR DU CONCEPT D'AGENTIVITÉ : PERSPECTIVES

SOCIOCONSTRUCTIVISTES

Le terme « agentivité » apparaît très souvent dans les écrits académiques contemporains au niveau international. Une grande attention est consacrée à ce concept dans les écrits anglophones, comme dans le numéro spécial de *Learning, Culture and Social interaction*, montrant l'intérêt intellectuel que ce concept alimente. Malgré sa large diffusion actuelle, le concept d'agentivité est souvent appliqué sans définition explicite et nécessite une clarification conceptuelle (Archer, 2000) ainsi qu'une approche méthodologique clarifiée (Goller et Harteis, 2017). Aussi dans les sciences des organisations, peu d'articles théorisent l'agentivité, si bien que les « comment » et « pourquoi » de la pratique restent sous-explorés (Simpson, 2013). Probablement une résistance due à son caractère ambigu et opaque (Clarke et coll., 2016).

L'agentivité humaine est un concept multidisciplinaire, très valorisé dans la société occidentale, qui exalte « l'homme fabriqué par lui-même » (*self-made man*). En fait, l'autonomie, la capacité de surmonter et d'accepter les défis, la capacité d'être entrepreneur de soi-même sont mis en valeur. D'une manière générale, l'agentivité indique la capacité d'une personne à agir sur son environnement en le transformant, en proposant des idées, des choix, en exprimant sa propre « voix », son autodétermination et son libre arbitre. Ce concept concentre l'attention sur l'individu en tant qu'agent de la transformation de la réalité. En même temps, le pouvoir d'agir, considéré en situation de développement entre l'individu et le milieu (Bidet, 2012). Dans ce qui suit, nous aborderons plus en détail certaines théories sociales, en particulier dans une vision socioconstructiviste.

À la recherche d'une définition d'agentivité

La manière dont les étudiants interprètent le concept d'agentivité peut être très différente. Ceci est dû à son caractère étroitement lié à d'autres concepts tels que l'auto-efficacité (Poussin, 2015) ou le pouvoir d'agir (traduit en anglais comme *empowerment*; Tomás et Fernandez, 2015, p. 127). Cette thématique ouvre donc une vaste et sérieuse réflexion entre pensée et agir (Brun, 2017 ; Clot, 2008).

Les racines du concept d'agentivité sont retracées dans les sciences sociales, ce qui suggère la capacité des personnes (et des groupes) à agir comme agents sur leur environnement de manière transformatrice (Archer, 2000). En outre, le concept d'agentivité a été appliqué en anthropologie, en recherche sur le genre, puis en psychologie et en éducation.

En sociologie, le terme a été appliqué pour la première fois par Giddens (1979) en réaction au mouvement théorique du structuralisme, incapable de tenir compte de la perspective individuelle dans l'étude du comportement social humain : l'auteur considère l'agentivité humaine comme la possibilité de choisir en agissant différemment de la routine, des traditions et des coutumes

communes. Billet et Pavolva (2005) suggèrent que l'agentivité fonctionne dans les structures relationnelles et sociales mais qu'elle n'est pas nécessairement « assujettie » par elles.

En psychologie, au lieu de se concentrer sur les structures sociales à l'exemple de la sociologie, la notion d'agentivité met l'accent sur l'action sociale locale, micro et individuelle, constituant la composante active de l'action sociale variable et subjective. Dans une perspective de psychologie socioculturelle, l'action individuelle doit être examinée dans le contexte social, considérant les individus comme agents culturels (Bruner, 1990). L'agentivité individuelle permet de redéfinir les pratiques sociales où la culture fonctionne comme un outil de transformation et de production pour de nouvelles significations. Gillespie (2010) définit l'agentivité comme « le degré auquel un agent peut agir indépendamment de la situation immédiate » (p. 32), mettant l'accent sur la capacité d'aller en dehors et au-delà de la situation immédiate. Dans cette perspective, la personne devient un acteur et un agent réflexif, avec toujours une autonomie majeure. En même temps, les contextes socioculturels dans lesquels l'agentivité est promulguée doivent être pris en compte.

L'agentivité dans le contexte des enseignants

Dans les écrits en éducation, l'agentivité des enseignants se réfère à la capacité d'action dans un contexte scolaire. L'étude de l'agentivité des enseignants permet d'examiner leur rapport au monde de l'école. Ici l'agentivité des enseignants est conceptualisée comme l'opportunité, la volonté et l'habileté à agir, influencer et transformer les activités et les circonstances dans leur vie professionnelle (Priestley et coll., 2012). L'agentivité des enseignants est considérée comme un concept important pour comprendre le développement de l'identité professionnelle d'un enseignant (Vloet et Van Swet, 2010).

Dans leur vision écologique, pour Priestley et coll. (2012) l'agentivité est considérée comme un phénomène émergent qui résulte de l'interaction des efforts individuels, des ressources disponibles et des facteurs contextuels et structurels. Compte tenu de ce riche cadre théorique, nous présentons ci-dessous l'étude de cas proposée sur l'expression de la représentation des enseignants et les implications pour leur développement professionnel.

UNE COMPÉTENCE DISCUTÉE : LA RECHERCHE EN FORMATION DES ENSEIGNANTS

Les programmes actuels de formation des enseignants proposent au niveau international diverses manières d'inclure la recherche dans leur formation. Le résultat de la recherche peut être inexistant, non spécifié explicitement ou, dans d'autres cas, il existe une unité de programme explicite sur les méthodes de recherche (Flores, 2017). Par exemple, en France, l'intégration de la recherche dans la formation des enseignants est explicite et requise par le cadre

réglementaire régissant la formation des enseignants (pour en savoir plus, Rey et Gaussel, 2016). Healey et Jenkins (2009) établissent une distinction entre la formation à la recherche afin de transformer l'enseignant en un participant actif à la recherche et celle visant à faire en sorte que l'enseignant « consomme » simplement des recherches déjà effectuées. Ils font également la distinction entre la formation à la recherche axée sur le contenu et celle qui se concentre sur le processus de recherche.

Développer des pratiques d'enseignement fondées sur la recherche offre aux enseignants une opportunité d'acquérir des connaissances et des compétences à mettre directement en œuvre dans leur pratique, leur donnant ainsi un sens qu'ils utilisent ensuite pour améliorer leur prise de décision (Cochran-Smith et Lyttle, 2009).

La recherche des praticiens soutient l'autonomie des enseignants pour leur permettre de gérer leur développement professionnel et encourage la transformation de l'éducation liée à la communauté. Pour cela, « les chercheurs praticiens doivent faire preuve de courage » (Swennen, 2018, 142), en collaboration avec des chercheurs universitaires, pour introduire plus de diversité et de variété dans la recherche et la discussion en éducation.

ÉTUDE

Question de recherche

Le présent document a pour objectif d'explorer l'agentivité d'enseignants en poste en relation avec leur développement professionnel, dans le but d'acquérir des compétences et une orientation en matière de recherche dans l'enseignement des sciences. En d'autres termes, nous voulons savoir si l'acquisition des compétences que favorise le cours de master a un impact sur la perception des enseignants de leur propre agentivité, et qui ressort des entretiens. Avec un regard, en particulier, sur les implications des pratiques didactiques, sur la communauté éducative et sur le développement professionnel des enseignants qui ont suivi la formation.

Pour cette raison, nous allons étudier deux groupes d'enseignants à la fin de leur master de formation. Nous soutenons que la participation à une formation professionnelle (visant à développer principalement des compétences de recherche en éducation) encouragerait et nourrirait la perception d'agentivité des enseignants. Cette perception de l'agentivité pourrait encourager les enseignants dans la mise en œuvre de pratiques professionnelles nouvelles.

Participants

Nous avons interviewé deux groupes d'enseignants à la fin de leur master. Le premier composé de neuf enseignants en activité (six hommes et trois femmes) et le second de sept enseignants en activité (six hommes et une femme). Ils ont tous accepté de participer à ce projet de recherche. Ils avaient tous une formation en didactique de sciences avec différents niveaux d'expérience dans l'enseignement secondaire de leurs pays respectifs. L'âge moyen des participants était d'environ 39 ans (le plus jeune a 30 ans et le plus âgé 50 ans). Leurs matières d'enseignement sont principalement la biologie, les mathématiques ou la physique. Tous parlent anglais en deuxième langue (à différents niveaux de maîtrise), à l'exception de l'un d'entre eux qui parle principalement le français.

Ces enseignants ont suivi un master international conjoint de recherche sur l'éducation *Erasmus Mundus*, à plein temps, d'une durée de deux ans, codirigé par la Belgique et la France. Le cours de master comprend une formation sur les méthodologies de recherche dans l'enseignement des sciences, l'accent étant mis sur l'enseignement des nouvelles technologies. Pour obtenir la qualification officielle, les enseignants ont présenté un mémoire final de recherche, basé sur les données collectées dans leur école locale. Leurs mémoires ont porté sur l'introduction de la technologie dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Les enseignants venaient de six pays africains différents (le Zimbabwe, le Lesotho et le Burkina Faso lors de la première édition ; trois de Namibie, un du Lesotho, deux du Zimbabwe lors de la deuxième édition). La position de l'enseignant se caractérise par un statut socioéconomique faible dans les trois contextes, avec un besoin de progrès et de réforme pédagogiques importants (Eger, 2016 ; Haßler, et coll., 2015).

Collecte de données

Les données sont collectées lors d'entretiens semi-structurés (Patton, 2002). Nous avons utilisé l'entretien narratif dans notre étude afin d'examiner les expériences et événements pour les rendre significatifs et faire ressortir la perception d'agentivité. En fait, au centre de l'analyse de l'agentivité figure le récit, les entretiens, les significations négociées dans l'interaction sociale (Guilhaumou, 2012). Le choix d'utiliser l'entretien est motivé par le fait que nous n'analysons pas « l'agentivité en action » mais « la perception » qu'ont les enseignants de leur possibilité d'actions.

Pour collecter les données narratives, nous avons élaboré un entretien de 30-40 minutes. Les questions couvrent les trois domaines suivants :

- Le profil professionnel : la motivation pour devenir enseignant ; la perception de leur profession ; leurs besoins de développement professionnel.
- La participation au master de formation : les attentes et les difficultés liées

au master de formation et aux activités de recherche.

- La projection des participants sur les activités futures et implication dans la recherche, en relation avec leur communauté professionnelle.

L'analyse des données

Nous analysons qualitativement nos données selon la procédure suivante. Les transcriptions ont d'abord été lues dans leur intégralité, à la recherche d'extraits représentant le type d'agentivité que l'on retrouve dans la littérature. Les textes des entretiens ont été lus et analysés par deux chercheurs indépendants. Une analyse thématique du contenu a été ensuite effectuée (Bryant et Charmaz, 2007).

Le Tableau 1 décrit les cinq dimensions d'analyse de la perception d'agentivité à la fin du master de formation :

TABLEAU 1. Dimension d'analyse de la perception d'agentivité à la fin du master de formation

Notre conceptualisation de l'agentivité est liée à la participation à des

Dimension considérée	Description
Agentivité en relation avec les choix professionnels	Pour exprimer un individu et/ou des activités pour le futur. Verbes d'action à la première personne du singulier (je choisis, je suis devenu, je voudrais, etc.) combinés avec des pronoms singuliers (je, moi, mon, etc.)
Agentivité en relation avec la communauté scolaire d'appartenance	Références à des actions personnelles ou collectives liées à la responsabilité professionnelle (mes étudiants, mes collègues, mon superviseur, ma communauté, etc.)
Agentivité en relation avec les pratiques professionnelles acquises par la formation à la recherche	Références à des connaissances professionnelles personnelles ou collectives. Verbes d'action combinés à des références abstraites (mon sujet, ma connaissance)
Agentivité pour transformer les pratiques professionnelles personnelles	Je suis très intéressé (rapports) par les rapports combinés de changement et de transformation de la pratique en innovation (je, moi, ma, mon) en rapport avec le développement professionnel
Agentivité pour transformer les pratiques professionnelles collectives	Pour exprimer un collectif, faire ou faire faire à l'avenir. Action à la première personne du pluriel (nous faisons, nous avons choisi, nous allons essayer, etc.) combinée avec des pronoms personnels pluriels (nous, notre, etc.)

initiatives, à une attitude active ou à une influence sur la situation de sa propre vie et de celle des autres. Cette perspective nous permet de définir une méthodologie opérationnelle pour l'analyse de l'agentivité. Nous présentons ci-

dessous les résultats qui ont émergé. Des extraits sont rapportés pour chaque dimension, où les expressions directes qui expriment un sentiment d'agence sont soulignées.

RÉSULTATS

Dans cette section, nous étudions la perception d'agentivité que les enseignants expriment à la fin du master.

Agentivité en relation avec les choix professionnels

L'agentivité ne fait pas référence à des qualités ou des dispositions fixes, mais à ce que les gens font dans la pratique sociale. Dans les entretiens, elle s'exprime en particulier par rapport à des situations de choix, tels que la décision de devenir enseignant et le choix de suivre le cours de master.

Décrivant leur décision de devenir enseignants, tous les répondants ont indiqué qu'il était facile de devenir enseignant dans leur pays d'origine respectif. Cependant, en Afrique, l'enseignement est décrit comme une profession peu rémunérée et de statut social bas. Bien qu'ils aient rapporté différentes motivations personnelles qui les ont amenés à devenir enseignant, tels que les circonstances, la vocation et les modèles de rôles, tous les enseignants ont estimé être des agents de leur propre action, même dans des situations de conflit entre leurs intérêts et leur choix ultérieur, comme l'un d'eux exprime dans l'extrait suivant :

Au départ, *je voulais être infirmière* mais j'ai postulé dans un institut d'enseignement et je suis donc devenue enseignante. J'aime aider les gens qui ont beaucoup de difficultés à voir qu'ils sont capables de réussir l'année scolaire. Ceci est mon exploit. (I. F., 31)

Cette enseignante souligne son dilemme entre son désir de devenir infirmière (revendications personnelles et individuelles) et l'action de postuler pour devenir enseignante (mais j'ai postulé dans un institut d'enseignement), puis elle souligne sa motivation personnelle (j'aime aider les autres) comme le trait commun entre les deux options professionnelles envisagées.

Il est également possible de rechercher une agentivité individuelle lorsque les personnes interviewées parlent de leur décision de suivre la formation, ce qui est attribué à un besoin général de développement professionnel. Ce besoin personnel est lié au désir d'aider les étudiants à améliorer leurs performances et à influencer indirectement leurs collègues et, plus généralement, la communauté à laquelle ils appartiennent. Par exemple, dans l'extrait mentionné ci-dessous, une enseignante chevronnée décrit sa décision de s'inscrire au cours, qui semble étroitement liée à l'impact que ses actions pourraient avoir sur son contexte professionnel. La décision d'ouvrir une voie pour son développement professionnel émerge comme une mission chargée

d'émotion :

J'aime enseigner la biologie parce que cela change mon style de vie, alors j'aimerais aussi changer les autres. Mais après tant d'années d'enseignement, je n'étais pas devenue professionnelle. *Je voulais être exposée à la technologie. Je veux utiliser cette technologie dans mon enseignement.* J'ai donc dit à mon directeur d'école que j'aimerais assister à ce cours de master et il m'a répondu simplement : « Vas-y ! » Il n'a pas dit : « Oui, c'est une bonne idée. » Il vient de dire « Go » et je me souviens que quand il écrivait mes références, il venait d'écrire « Elle est capable ». Juste trois mots. Il n'y avait pas de soutien. Donc, c'était *ma décision, mon besoin*. Quand d'autres enseignants m'ont vu partir, ils ont dit : « donc on peut nous aussi ». Je voudrais dire que l'année dernière, nous étions en Belgique, deux enseignants de mon école ont postulé au même cours après moi. Ils ont été motivés. (2. F., 49)

Dans cet extrait, l'enseignante considère le cours de master comme une chance pour son développement professionnel. L'enseignante décide activement de suivre le cours de master et est consciente des avantages des nouvelles compétences qu'elle entend acquérir, puisqu'elle a déjà vingt ans d'expérience dans l'enseignement. Sa décision découle d'un besoin personnel et, parallèlement, ses actions sont devenues un modèle pour d'autres collègues qui ont compris qu'ils avaient les mêmes chances d'évoluer dans ce contexte spécifique. La professeure, dans sa décision personnelle, ouvre donc un espace d'intervention dans la communauté au sein de laquelle elle travaille. L'agentivité de l'enseignant s'exprime ici comme une capacité d'agir autrement dans un contexte qui n'aide pas l'expression personnelle.

Dans ces extraits, nous voyons en quoi le choix du sujet de recherche personnel est un choix réflexif pour les enseignants, qui inclut des aspects sociaux et matériels contingents. En général, nous avons constaté que chaque agentivité émergeait à des moments cruciaux du développement professionnel, comme la décision de devenir enseignant et l'envie de suivre le cours de master. Ces moments de transition deviennent des occasions d'exprimer ce type d'agentivité.

Agentivité en relation avec la communauté d'appartenance

Dans cette section, nous considérons l'agentivité en relation avec la responsabilité vis-à-vis des autres. Nous avons constaté cette dimension en relation avec les étudiants et les collègues de travail. Par exemple, dans l'extrait suivant, le rôle de l'enseignante est fortement lié à sa relation avec ses élèves :

À mon avis, pour devenir enseignant, vous devez être capable d'écouter les étudiants, vous devez être patient avec eux. Ceci est la fonctionnalité de base pour être un enseignant. J'aime vraiment rester avec eux, alors, quand l'école ferme, je me sens triste. *Quand je les ai aidés et qu'ils ont réussi l'examen*, je me sens vraiment très heureuse et j'apprécie leur réussite. (3. F., 43)

L'image de « l'enseignant attentionné » prévaut afin de donner aux élèves les

moyens de réussir. Elle se caractérise également par un engagement émotionnel (je me sens, j'aime). Cet extrait souligne que l'efficacité de l'enseignement implique bien plus qu'une simple transmission de connaissances. En effet, son action personnelle s'exprime dans l'action de se préoccuper des étudiants : « l'enseignement est une activité qui implique une conscience profonde de la signification de ses choix et de la manière dont ces choix influencent le développement et le bien-être des autres » (Buzzelli et Johnston, 2001, p. 120).

Enfin, chaque agentivité s'exprime également dans le choix du sujet de thèse de doctorat en vue de l'obtention de la qualification finale. Le choix du sujet est principalement lié aux avantages d'introduire de nouvelles technologies dans les pratiques d'enseignement et améliorer les performances des élèves, comme l'a affirmé le professeur de biologie :

J'ai choisi le sujet génétique parce que je me suis rendu compte que mes enfants ont toujours de gros problèmes pour apprendre la génétique. Et dans leurs examens, ils fonctionnent mal. J'aimerais donc trouver un moyen de les aider, car la génétique est en train de devenir l'un des sujets les plus importants dans le domaine de la biologie. (4. M., 50)

Le choix du sujet de recherche par les enseignants résulte d'une exigence constatée en classe (j'ai réalisé que mes enfants) et de la volonté de trouver une solution (je voudrais donc trouver un moyen pour les aider). L'idée de soutenir quelqu'un (mes enfants) qui a besoin d'aide est très forte.

En fait, les enseignants expriment une responsabilité vis-à-vis de leurs collègues qui n'ont pas pu faire un master à l'étranger et n'ont donc pas eu les mêmes chances qu'eux. Cet extrait exprime l'envie de partager des informations avec des collègues :

Nous échangeons des courriels avec des collègues. J'ai créé un groupe l'année dernière lorsque je suis arrivé. Nous avons effectué le travail en groupe et cela a permis des améliorations significatives. Quand je rentrerai à mon école à la fin du master, j'organiserai une série d'ateliers pour mes collègues, mais aussi dans l'école voisine. Le cours sera donc également utile pour les autres enseignants car nous examinons tous les élèves également. (5. M., 50)

Pendant le cours de master, cet enseignant a activement tenté de créer un réseau pour échanger des informations avec des collègues de travail. C'est un effort actif pour créer un partage des ressources avec ses homologues dans le but commun d'améliorer les performances des étudiants. L'action de l'enseignant est axée sur la communauté, en particulier celle des étudiants et des collègues.

Comme nous pouvons le constater dans les extraits 5 et 6, les enseignants veulent le bien-être des étudiants et faciliter l'échange des informations et des compétences avec leurs collègues. L'aspect commun le plus pertinent est la

responsabilité que les enseignants ont d'améliorer l'apprentissage des élèves.

L'extrait ci-dessus montre que cela a un impact sur leur communauté locale. En effet, l'enseignant est conscient des changements qu'il peut obtenir en intervenant dans son environnement, avec une référence particulière à ses collègues.

Agentivité pour transformer les pratiques professionnelles personnelles

L'agentivité des enseignants émerge quand il y a attente d'une transformation et d'un impact potentiel sur leurs pratiques actuelles d'enseignement. L'engagement dans la recherche aide les enseignants à trouver de nouvelles perspectives afin de démarrer des pratiques innovantes :

Auparavant, j'attendais et j'étais frustrée, mais maintenant je sais que je dois regarder avant d'arriver à la conclusion, alors je suis plus consciente. Je vois les choses de différents points de vue que je n'avais pas vus auparavant. J'ai hâte d'exposer les étudiants à toutes les choses que j'ai apprises ici. (6. F., 43)

Dans cette section, nous nous intéressons plus particulièrement à la manière dont les enseignants perçoivent l'utilité de la recherche. Partant de l'idée que l'agentivité ne peut être comprise sans conflits (Sannino, 2015), examiner comment nos enseignants gèrent le conflit entre une posture d'enseignant et de chercheur—déclenché par le cours de master—nous aiderait à comprendre comment leur identité professionnelle évolue.

Par exemple, le fait de faire de la recherche est motivant :

Je ne sais pas, dans d'autres pays, c'est peut-être différent, mais dans mon pays, les conditions sont très mauvaises, les instruments que nous donnons aux enfants sont très pauvres : il n'est donc pas efficace d'être enseignant. Dans mon pays, il n'y a pas de motivation. Je me sens motivé parce que la recherche est quelque chose de concret, je trouve donc la motivation. Je pense que la recherche sera utile. (7. M., 34)

Cet enseignant voit la recherche comme un enrichissement de son répertoire, comme un moyen de tirer parti plutôt que de contribuer (car il y a tellement d'informations que nous pouvons tirer de la recherche).

Enfin, nous constatons une plus grande implication envers la recherche :

Lorsque vous êtes enseignant, vous utilisez les connaissances que vous connaissez et utilisez les résultats obtenus. Mais en tant que chercheur, vous devez rechercher ce que d'autres personnes ont fait, ce que les autres ont à vous faire savoir, comment utiliser et vous pouvez ensuite vous développer. Mes étudiants iront mieux maintenant. Je vais essayer de rester dans la recherche. Oh oui, je suis prêt et j'ai quelque chose de nouveau en tête. (8. F., 50)

Dans cet extrait, la première partie de la transcription traite de l'influence de

la recherche sur l'enseignant; l'enseignante voit maintenant qu'elle peut élargir ses connaissances. Dans la deuxième partie de la transcription, elle parle des étudiants, des avantages qu'ils pourraient en tirer. L'enseignant exprime clairement la transformation de son implication dans la recherche car elle est liée à la connaissance : d'une utilisation passive de la connaissance à un processus de construction à développer. Le processus d'apprentissage est devenu un engagement.

À partir de cette section, nous pouvons considérer que la participation au cours a permis aux enseignants de s'impliquer et d'avoir une attitude différente envers la recherche. Dans les deux premiers extraits, la recherche est perçue comme une source d'information et une nouvelle approche permettant aux enseignants de trouver de nouvelles solutions et de surmonter des conditions contingentes limitées. Dans le dernier extrait, l'accent est mis non seulement sur ce qui peut être tiré de la recherche, mais également sur le potentiel de contribution à la recherche. L'action personnelle devient le point de départ de l'innovation—ou du moins des tentatives d'innovation—des pratiques d'enseignement, de la classe, de l'école et de la communauté à laquelle appartiennent les enseignants.

Agentivité en relation avec les pratiques spécifiques de recherche

Les enseignants expriment la responsabilité de mettre en œuvre les compétences et connaissances acquises à la fin de leur master. Dans les narrations des enseignants, l'agentivité s'exprime principalement par rapport à la matière enseignée.

Des enseignants identifient la caractéristique principale du métier d'enseignant comme une passion pour leur sujet d'enseignement :

Il est important que les enseignants possèdent les compétences de chercheur, car il y a toujours quelque chose de nouveau à voir, à rechercher, à plusieurs façons de voir les mêmes concepts. *La recherche peut donc réellement aider les enseignants avec des approches pédagogiques et ainsi mieux aider les étudiants.* (9. F., 34)

Cet enseignant considère que la participation à la recherche est utile pour promouvoir de nouvelles stratégies d'approches pédagogiques. L'enseignement est considéré comme un espace dans lequel on peut appliquer et expérimenter de nouvelles stratégies ; la recherche étant un espace pour trouver de nouvelles ressources. Donc, les enseignants sont des « intellectuels transformateurs » (Giroux, 1988), capables d'agir pour le changement dans le renouvellement des approches et des pratiques traditionnelles.

Le master et l'acquisition de compétences en recherche ont permis à cet enseignant d'exprimer son agentivité et améliorer sa confiance en lui, de manière à jouer un rôle plus actif dans son avenir professionnel. Cependant, la recherche est toujours perçue comme quelque chose qui n'est pas lié à

l'activité d'un « enseignant ordinaire ». Répondant à la même question, nous avons également trouvé un peu plus de réflexion :

Mes recherches seront utiles. Avant de venir ici, je n'avais aucune idée de Google Scholar ou de cette plate-forme d'apprentissage, mais j'ai appris qu'ils sont de très bons outils d'apprentissage. Je pense que tous les enseignants doivent faire de la recherche car il y a tellement d'informations que nous pouvons puiser dans la recherche. (10 F., 50)

Agentivité pour transformer les pratiques professionnelles collectives

L'agentivité des enseignants apparaît dans la tentative commune de mettre en œuvre les connaissances et les compétences acquises au cours du master.

La décision d'assister au cours est également liée à un engagement social fort et à une identification par rapport à leurs communautés :

Lorsque j'ai trouvé cette opportunité [programme de master Erasmus], je souhaitais réellement voir quelques changements dans la méthode d'enseignement au Burkina. Compte tenu de la pénurie d'enseignants, de surcharge et de peu de laboratoires, il est important de trouver des méthodes d'enseignement novatrices. C'était ma motivation : postuler à cette formation. Je n'ai pas hésité à appuyer le changement. (11. M. 43)

Cet enseignant associe son action subjective à un problème plus général, celui de la pénurie de ressources pédagogiques et la mauvaise qualité des outils scientifiques comme les laboratoires. Son rôle d'enseignant devient un point de départ pour déclencher de nouvelles pratiques, par exemple en apprenant de nouvelles méthodes d'enseignement qui peuvent aider à faire face au manque de ressources disponibles dans l'école.

Une enseignante se concentre sur le manque de ressources matérielles, un problème commun qu'elle partage avec ses collègues :

*Une autre préoccupation est la situation d'Internet. Nous avons déjà téléchargé le programme de simulation, mais nous sommes toujours inquiets car nous ne pouvons pas accéder librement à Internet. *Nous allons essayer tout ce que nous pouvons*, alors je suis consciente que ce sera un défi à la maison. Je pense que la recherche contribuera beaucoup à mon pays car, depuis longtemps, nous n'utilisons plus qu'une méthode d'enseignement, utilisant de véritables expériences expérimentales dans nos laboratoires. *Mais maintenant que nous pouvons jouer un rôle important*, nous allons implémenter des simulations virtuelles dans nos salles de classe, je pense donc que cela pourrait être utile non seulement dans mon école mais aussi dans tout le pays. (12. F., 43)*

Dans cet extrait, la technologie est considérée comme un facteur de changement avec l'utilisation nouvelle d'un logiciel de simulation scientifique au niveau national. L'enseignante souligne l'engagement commun de changer les pratiques professionnelles et, par conséquent, l'incitation au changement

dans l'ensemble de la communauté (pas seulement dans mon école, mais dans tout le pays).

Elle semble être consciente que le changement n'est possible que s'il est médiatisé et soutenu par la communauté professionnelle (collègues, matériel pédagogique du cours et collègues d'école), comme le suggère l'utilisation de « nous ». Un raisonnement similaire se dégage :

Oui, le moment où le changement le plus difficile auquel nous aspirons concerne la nécessité de réviser certains thèmes émergents, tels que le développement durable. Cela nous amène à une relecture du programme, ce qui nous pose de nombreux problèmes, *mais nous devons le faire.* (13. M., 43)

Ici, l'enseignant fait référence à la nécessité de savoir comment mettre en œuvre le développement durable dans son pays. Il considère que ce problème est étroitement lié au contenu des programmes. Ceci est considéré comme une tâche collective (nous devons le faire), donc un sens collectif de l'agentivité est au premier plan.

Le cours de master semble donner à l'enseignant une nouvelle perspective. Un net progrès d'avant à l'« après » est reconnu et une profonde transformation est perçue. Le lien entre la recherche et une capacité d'action renouvelée est également clairement indiqué dans le deuxième extrait suivant :

J'espère que cela changera l'enseignement et les pratiques au Zimbabwe. Je sais que ce ne sera pas facile au début, mais j'espère que cela s'améliorera progressivement, grâce également à ce que je fais actuellement, avec mon projet de recherche. Il en est encore au stade du développement, avec quelques idées introductives sur l'enseignement et l'apprentissage de la physique, mais je les utiliserai quand je rentrerai à la maison. (14. F., 30)

Le cours de formation a activé de nouvelles pratiques potentielles d'enseignement et la participation à la recherche a généré de nouvelles connaissances. C'est ce que ressent ce professeur. Ce qu'elle apprendra pendant le cours sera essentiel pour une amélioration générale des pratiques d'enseignement dans son pays.

Nos enseignants semblent lutter individuellement pour la société, par le biais d'actions visant à transformer les pratiques professionnelles.

DISCUSSION

Cet article a exploré l'agentivité d'un groupe d'enseignants après leur participation à un master de formation, ce qui leur a donné de nouveaux défis et leur a ouvert de nouvelles opportunités. La formation a nourri leur désir d'acquérir des connaissances professionnelles et de proposer des pratiques innovantes dans leur classe et communauté.

En relation avec la première dimension, « Agentivité en relation avec les choix professionnels », les entretiens permettent de constater que les enseignants expriment leur agentivité car elle est liée à un processus continu de choix, de contraintes contextuelles et relationnelles. Ce type d'agentivité répond aux avantages et aux contraintes d'un contexte particulier (Biesta et Tedder, 2006). Le parcours formatif du master a motivé les enseignants et développé leur désir d'acquérir des connaissances professionnelles ainsi que de démarrer des pratiques innovantes.

En relation avec la deuxième dimension, « Agentivité en relation avec la communauté scolastique d'appartenance », et en lien avec ce qui a été dit précédemment, les enseignants ont montré un engagement fort envers leurs étudiants et leurs collègues. En fait, après le cours, ils se sentent investis d'une nouvelle « mission » : introduire de nouvelles connaissances dans l'environnement dans lequel ils travaillent. Il y a un effort actif pour créer un répertoire partagé avec leurs collègues (Cohen, 2010) dans l'objectif commun d'améliorer la performance des élèves. Les enseignants sont des acteurs plus actifs dans leur communauté, avec de nouvelles compétences en recherche en éducation et avec l'utilisation de technologies innovatrices.

En relation avec la troisième dimension considérée, « agentivité en relation avec les pratiques professionnelles acquises par la formation à la recherche », à propos de leur engagement dans les activités de recherche, tous nos enseignants ont envisagé de manière positive l'acquisition d'une « disposition propre à la recherche » (Tack et Vanderlinde, 2014). Les enseignants expriment essentiellement leur désir de continuer à conduire des recherches dans leur communauté locale, dans l'espoir de contribuer à l'introduction d'une innovation pédagogique ou technologique. Les enseignants commencent à faire partie d'une nouvelle communauté de pratique, celle de chercheur, même si leur participation est encore périphérique. En effet, Stremmel et Horm-Wingerd (2007) considèrent l'enseignement comme un processus d'enquête, utile dans la recherche de solutions pratiques, dans la résolution de problèmes réels de la vie professionnelle.

En relation avec la quatrième, « l'Agentivité pour transformer les pratiques professionnelles personnelles », les enseignants prennent conscience de la possibilité d'introduire des innovations dans leurs pratiques d'enseignement. Il semble que, malgré d'éventuelles difficultés, les enseignants expriment la volonté, la motivation et le désir d'utiliser des pratiques apprises en master afin d'améliorer leurs pratiques d'enseignement. Ils expriment avoir développé des connaissances théoriques sur la recherche en éducation et sur l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) en didactique (comme l'utilisation de la simulation vidéo pour l'enseignement des sciences). Posséder de nouvelles connaissances, de nouveaux processus et de nouvelles solutions techniques permet aux enseignants d'agir de manière plus active,

malgré les contraintes des ressources (Internet limité et peu de matériel Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement disponible).

En relation avec la cinquième dimension, « l'agentivité pour transformer les pratiques professionnelles collectives », les enseignants montrent qu'une action collective peut transformer les pratiques et permet de trouver des solutions partagées. La collaboration entre pairs peut transformer les pratiques d'enseignement. Par conséquent, les enseignants peuvent transformer la réalité sociale en production d'activités nouvelles, avec une meilleure gestion des ressources disponibles. La dimension collective permet à l'individu de trouver des solutions communes à des problèmes communs, tels que le manque de ressources (Internet, laboratoires scientifiques et méthodes d'enseignement novatrices). En conséquence, ils vivent avec le sentiment d'être privilégié car ils deviennent acteurs du changement.

En général, on peut considérer que l'implication dans la formation a transformé les compétences et les attitudes des enseignants car elle leur a donné la possibilité d'adapter de nouvelles connaissances et compétences dans leur école et communauté.

La mondialisation a entraîné une internationalisation croissante de l'éducation. Les cours internationaux d'enseignement sont caractérisés par la pluralité culturelle avec de grands potentiels d'apprentissage professionnel pour les enseignants (Oolbekkink-Marchand et coll. 2017). Un enseignant professionnel transculturel en voie de développement pourrait stimuler et soutenir le développement professionnel des enseignants et expliciter les pratiques discursives culturelles. Maximiser les avantages de l'apprentissage professionnel d'un enseignant international ne dépend pas exclusivement de la qualité de l'enseignement mais aussi de l'agentivité des participants et leur capacité à réconcilier les connaissances entre apprentissage et travail. L'apprentissage professionnel est encore plus essentiel pour l'amélioration durable des écoles dans les pays en développement. Ces dernières années, beaucoup de ces pays ont vu leur politique en éducation redonner de la vigueur au professionnalisme et de l'autonomie aux enseignants au lieu des programmes normatifs et des régimes d'inspection et de contrôle stricts (Sahlberg, 2012). Cependant, par exemple pour le contexte africain, Hardman et coll. (2011) expriment leurs préoccupations concernant « les dangers des agences internationales exhortant les pays en développement à adopter les 'meilleures pratiques' en matière de développement professionnel des enseignants, qui ignorent les réalités quotidiennes et les motivations et la capacité des enseignants à mener de telles réformes » (p. 670).

Explorer l'agentivité des enseignants signifie également mieux accompagner les enseignants dans le processus de mise en œuvre des innovations pédagogiques

acquises dans le cadre d'une formation, en particulier de type international. En fait, pour les cours internationaux, tels que celui qui est exploré dans le présent document, il serait intéressant d'envisager un soutien réflexif pendant la période d'apprentissage formel, en portant une attention particulière à la manière d'adapter les nouvelles compétences à la pratique. Le défi d'introduire de nouveaux modèles et stratégies apprises peut créer des tensions et des opportunités d'expression après, lors de la face d'introduction dans la communauté locale.

Nous considérons qu'acquérir de nouvelles compétences, telles que des pratiques pédagogiques fondées sur la recherche, et s'engager activement peuvent donner aux enseignants l'occasion d'élargir leur action de transformation des pratiques existantes. En effet, une attitude plus agentive pourrait être un levier d'introduction de l'innovation dans l'éducation. Comprendre et soutenir le développement des agences d'enseignants est essentiel dans le monde dynamique actuel, pour rendre l'enseignant plus autonome dans sa démarche professionnelle (Tse et coll., 2017).

CONCLUSION

La prise en compte de la faculté d'action d'un individu et les types de décision dans l'exercice d'une action agentive peut améliorer la compréhension du travail des individus et leur confiance en eux (Billett et Pavlova, 2005). Dans le même ordre, l'agentivité humaine est utilisée pour exprimer l'idée que les individus font des choix et agissent sur ces choix qui affectent le cours de leur vie professionnelle (Clot, 2008).

En explorant la perception de l'agentivité des enseignants, cet article est évidemment limité, compte tenu du nombre réduit de participants. D'un point de vue méthodologique, nous sommes conscients de la complexité et des difficultés d'opérationnalisation de l'agentivité. Le thème de l'agentivité propose plusieurs défis non seulement en termes théoriques et conceptuels, mais aussi sur le plan méthodologique. Des recherches supplémentaires et empiriques sont nécessaires dans ce sens, par exemple avec un accent qui serait mis sur les institutions concernées.

Les enseignants devraient répondre à des questions actuelles sous la pression des transformations sociales et culturelles, telles que les nouvelles pratiques éducatives et l'innovation technologique (Beck, 2017). Pour cela, explorer et supporter l'agentivité des enseignants signifie mieux soutenir les enseignants dans le processus de mise en œuvre de l'innovation éducative en classe et dans leur communauté. En conclusion, on peut voir que les recherches pédagogiques sur l'agentivité sont en relation avec les objectifs éducatifs du XXI^e siècle qui valorisent des acteurs indépendants et créatifs, ainsi que les travailleurs pour s'orienter vers des choix professionnels capables d'innovation.

NOTES

1. Le terme « maîtrise » est généralement utilisé au Canada. Ici, nous utilisons le terme master pour indiquer la formation universitaire de la durée de deux ans, accessibles après la licence universitaire en France.

RÉFÉRENCES

- Ahearn, L. M. (2001). Agency. Dans A. Duranti (dir.), *Key Terms in Language and Culture* (p. 7-10). Blackwell.
- Archer, M. (2000). *Being human: The problem of agency*. Cambridge University Press.
- Beck, J. (2017). The weight of a heavy hour: Understanding teacher experiences of work intensification. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 617-636.
- Bidet, A. (2012). *Activité*. Dans A. Bevort, A. Jobert, M. Lallement et A. Mias (dir.), *Dictionnaire du travail* (p. 6-12). PUF.
- Biesta, G. J. J et Tedder, M. (2006). *How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement* [document de travail]. The Learning Lives project.
- Billett, S. et Pavolva, M (2005). Learning through working life: Self and individuals' agentic action. *International Journal of Lifelong Education*, 24(3). <https://doi.org/10.1080/02601370500134891>
- Bryant, A., Charmaz, K. (2007). Grounded Theory Research: Methods and practices. Dans Bryant, A. and Charmaz, K. (dir.) *The Sage Handbook of Grounded Theory*.
- Brun, G. (2017). Pouvoir d'agir, en analyse de l'activité », *Activités*, 14-1. <https://doi.org/10.4000/activites.2957>
- Bruner, J. S. (1990). Culture and human development: A new look. *Human Development*, 33, 344-355. <https://doi.org/10.1159/000276535>
- Buzzelli, C., et Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and teacher education*, 17(8), 873-884. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00037-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00037-3)
- Clarke, S.N., et coll., (2016). Student agency to participate in dialogic science discussions, *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 27-39. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.01.002>
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Cohen, D. K. (2010). Teacher quality: An American educational dilemma. Dans M. M. Kennedy (dir.), *Teacher assessment and the quest for teacher quality*. Jossey-Bass.
- Cochran-Smith, M., Lyttle, M. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research in the Next Generation*. Teachers College Press.
- Eger, K. (2016). *An Analysis of Education Reform in Sub-Saharan Africa*. Claremont McKenna College. @Claremont. http://scholarship.claremont.edu/cmc_theses/1419
- Engestrom, Y, Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 4-19.
- Flores, M.F. (2017). Practice, theory and research in initial teacher education: international perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 287-290. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1331518>
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure and contradictions*. University of

California Press.

Gillespie, A. (2010). Position exchange: The social development of the agency. *New Ideas in Psychology*, 30, 32–46. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.03.004>

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Greenwood Publishing Group.

Goller M., Harteis C. (2017). *Human Agency at Work: Towards a Clarification and Operationalisation of the Concept*. Dans: Goller M., Paloniemi S. (dir.), *Agency at Work. Professional and Practice-based Learning*, 20. Springer.

Guilhaumou, J. (2012). Autour du concept d'agentivité. *Rives méditerranéennes*, 41. <https://doi.org/10.4000/rives.4108>

Hardman, F., Ackers, J., Abrishamian, N., et O'Sullivan, M. (2011). Developing a systemic approach to teacher education in sub-Saharan Africa: Emerging lessons from Kenya, Tanzania and Uganda. *Compare A Journal of Comparative and International Education*, 41(5), 669–683. <https://doi.org/10.1080/03057925.2011.581014>

Healey, M., et Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Hestington: The Higher Education Academy.

Haßler, B., Hennessy, S., Cross, A., Chileshe, E. et Machiko B. (2015). School-based professional development in a developing context: lessons learnt from a case study in Zambia. *Professional development in education*, 41(5), 806–825. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.938355>

Jézégou, A. (2019). L'agentivité humaine en e-Formation des adultes. *Traité de la e-Formation des adultes*, 191.

Kumpulainen, K. (2014). Researching engagement, agency and co-construction of meaning in educational interactions [communication orale]. EARLI Jure, Cyprus.

Oolbekkink-Marchand, H.W; Hadar, L.L; Smith, K., Helleve, I. Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62, 37–46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.005>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.

Priestley, M., Biesta, G. J. J. et Robinson, S. (2012). *Understanding teacher agency: The importance of relationships*. [communication orale]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada. http://www.stir.ac.uk/media/schools/education/documents/teacheragency/Teacher%20agency_AERA%20paper_final.pdf

Poussin, N. (2015). Développement du sentiment d'efficacité : un développement du rapport entre affectivité et pensée ? *Activités*. 12 (12-1). <https://doi.org/10.4000/activites.1028>

Rey, O., & Gausse, M. (2016). The conditions for the successful use of research results by teachers: reflections on some innovations in France. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 577–587. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1260117>

Sahlberg, P. (2012). A Model Lesson: Finland Shows Us What Equal Opportunity Looks Like. *American Educator*, 36(1), 20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971754.pdf>

Sannino, A. (2015). The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.01.001>

Simpson, B. (2013). Le pragmatisme, Mead et le tournant pratique. *Activités*, 10(1), 155–171. <https://doi.org/10.4000/activites.622>

Stremmel, A.J., Horm-Wingerd, D. (2007). *Voices of practitioners—Teacher research: nurturing professional and personal growth through inquiry*. Dans V.R. Fu, A.J. Stremmel (dir.), *Teaching and learning, collaborative exploration of Reggio Emilia approach*. Upper Saddle River.

Swennen, A. (2018). Brave research as more than just professional development, *Professional*

- Development in Education*, 44(2), 141–144. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1429115>
- Tack, H., et Vanderlinde, R. (2014). *Teacher educators' researcherly disposition: cleaning up a messy construct* [communication orale]. *NAFOL National conference*. Tromsø, Norway. <http://hdl.handle.net/1854/LU-4368006>
- Tomás, J-L., et Fernandez, G. (2015). Du pouvoir d'agir aux marges de manoeuvre : une proposition pour le développement psychologique des gestes. *Activités*, 12-2. <https://doi.org/10.4000/activites.1122>
- Tse, V., et coll. (2017). Becoming Authentic Teachers Through Transformative Inquiry: Final Practicum Challenges. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 657–676.
- Vloet, K., & Van Swet, J. (2010). 'I can only learn in dialogue!' Exploring professional identities in teacher education. *Professional development in education*, 36(1-2), 149–168. <https://doi.org/10.1080/19415250903457083>

MARIA ANTONIETTA IMPEDOVO est Maître de conférences en psychologie de l'éducation à l'INSPÉ (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) d'Aix Marseille Université, en France. Elle développe ses recherches au sein de l'Unité de Recherche 4671—ADEF (Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation). Ses recherches portent sur le développement professionnel des enseignants, la technologie d'apprentissage et l'apprentissage collaboratif. maria-antonietta.IMPEDOVO@univ-amu.fr

MARIA ANTONIETTA IMPEDOVO is Associate Professor in educational psychology at the School of Education (INSPE) of Aix Marseille University, in French. She develops her research at research unit 4671—ADEF (Learning, Didactics, Assessment, Training). Her research is about teacher professional development, technology for learning, and collaborative learning. maria-antonietta.IMPEDOVO@univ-amu.fr