



## 1.

### 1950-2050 : extension du domaine de l'expérimentation ?

#### Brève histoire prospective des arbitrages entre renouvellement et persistance des pratiques éducatives

Olivier Maulini, Andreea Capitanescu Benetti, Manuel Perrenoud & Myriam Radhouane  
Université de Genève

Le symposium situe l'évolution de l'école et du travail enseignant « entre innovation et conservation ». Cette contribution se propose de prendre du recul pour analyser, entre la seconde moitié du 20<sup>e</sup> siècle et la première du 21<sup>e</sup>, ce que l'on pourrait appeler *l'évolution de cette évolution* : entre renouvellement et persistance des pratiques, comment les arbitrages s'opèrent-ils localement et globalement, d'une manière à son tour plus ou moins persistante ou renouvelée au fil du temps ?

Le monde change, l'école aussi, le travail enseignant tout autant, mais ils le font dans des contextes et selon des modes socialement structurés, au milieu de rapports de force et/ou de coopération plus ou moins discutés. Des réformes peuvent ainsi être lancées par les autorités. Les professionnels leur être plus ou moins associés. Ils participent ou s'en détournent au contraire par crainte de se voir manipulés. Les expériences du terrain soutiennent ou contestent les priorités politiques. Les acteurs se divisent ou se rassemblent à ce propos, en fonction de leurs intérêts et/ou de leurs convictions. Quand leurs initiatives se neutralisent, les transformations se font discrètes, à la limite silencieuses. Les camps peuvent les juger tour à tour dérisoires ou paradoxalement puissantes, indignes des idéaux proférés ou d'autant plus respectables qu'elles combinent réalisme et durabilité. L'angoisse voire la désillusion démocratique ont tendance à fragmenter les positions, relativiser les vérités, disqualifier les institutions (Revault d'Allonnes, 2010). L'État, la Loi, la Science et même les syndicats doivent négocier leur légitimité, ce qui prive l'espace public d'une transcendance que le choc des intégrismes (religieux ou marchand) vient un peu partout remplacer.

Les jeunes générations d'enseignantes et d'enseignants préfèrent souvent l'agilité à la puissance, les projets situés aux grandes planifications, les circuits courts et les réseaux flexibles aux monuments doctrinaux (Robert & Carraux, 2018). La convivialité peut certes devenir un dogme, mais tout en nuances et légèreté. Ce qui ne peut se gouverner d'en haut et ne veut se diriger d'en bas passe en partie à l'échelon médian : celui des établissements, des équipes pédagogiques, de communautés apprenantes ou de territoires autonomes censés distribuer les responsabilités (Dupriez, 2015).

Tout cela rend de plus en plus complexe l'orientation de pratiques multi-référencées, sans fondement intangible et par là même forcées de se justifier, soit en innovant pour davantage performer, soit en s'affirmant valables lorsqu'elles se sentent menacées. Une fatigue professionnelle peut en découler, et alimenter l'individualisme qui l'a provoquée (Lantheaume & Hérou, 2008). En somme, conservatisme et progressisme se reconnaissent jadis à une marche de l'histoire dont chacun revendiquait une extrémité : les traditions pour s'arrimer, l'innovation pour avancer, et des conflits d'universaux pour les départager. Mais ces pôles doivent désormais composer dans et avec un monde indéterminé, dont le compromis permanent pourrait devenir le but mais reste plutôt le problème : comment banaliser l'expérimentation tant qu'elle passe pour du désordre et de l'hésitation, non pour un horizon ouvert et fuyant par définition ? Peut-on dissiper ce trouble, ou assumer le flou est-il le secret de la démocratisation ? Ces questions seront posées après une analyse des tendances de fond observées entre les deux siècles et à travers les continents : les principaux changements éducatifs réellement constatés seront organisés en une base de données, puis catégorisés par la méthode d'induction croisée de leurs variations et de leurs régularités, y compris lorsque ce qui change devient la manière de dissimuler ce qui doit persister ; sur cette base, une théorie sera esquissée de l'évolution du climat éducatif à l'échelle planétaire, et de l'impact qu'il pourrait avoir sur l'espèce humaine.

Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.

Lantheaume, F. & Hérou, Ch. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.

Revault d'Allonnes, M. (2010). *Pourquoi nous n'aimons pas la démocratie*. Paris : Seuil.

Robert, A. D. & Carraud, F. (2018). *Professeurs des écoles au XXI<sup>e</sup> siècle. Portraits socioprofessionnels*. Paris : PUF.

## 2.

### **Nouvelle injonction et tensions nouvelles ? Le métier d'enseignant·e à l'ère de la participation**

Laetitia Progin et Héloïse Rougemont  
Haute École Pédagogique du canton de Vaud

Ces dernières décennies, les systèmes éducatifs ont développé de nouveaux outils pour manager la performance des établissements scolaires et de leurs actrices et acteurs en leur sein. Ainsi, les écoles sont soumises « à une obligation de résultats et de performance mise en place sous des appellations diverses : *accountability* dans les pays anglo-saxons, *pilotage basé sur l'évaluation externe* en Europe continentale, *gestion axée sur les résultats* au Québec » (Maroy & Voisin, 2014, p.31).

Même si l'*accountability* est généralement comprise comme étant un instrument de reddition de compte, elle ne s'y limite pourtant pas. Pour Maroy (2013), l'*accountability* recouvre un processus plus large et implique « au minimum une collecte systématique d'information sur les résultats du système, une visée de changement et d'amélioration du système à partir de ses résultats » (p.16).

En Suisse romande, les conséquences liées aux performances obtenues ont encore peu de conséquences sur les actrices et les acteurs (Yerly, 2017) . On se situe dans « une régulation par les résultats qui se veut réflexive » (Maroy, 2013, p.21) comme dans d'autres contextes francophones européens. Dans cette perspective, les professionnel·le·s de l'école sont de plus en plus impliqué·e·s dans des démarches réflexives d'auto-évaluation de leurs actions au sein de leur établissement dont l'objectif est – *in fine* – l'amélioration du système. Ces démarches – souvent dites participatives – s'inscrivent dans de nombreux dispositifs de développement professionnel, de projets pour répondre aux besoins de tous les élèves ou encore de systèmes de gestion de la qualité censés réunir tous les professionnel·le·s de l'établissement.

Elles peuvent avoir comme conséquence une augmentation éprouvante pour les actrices et acteurs de la charge de travail qu'impose la participation à la prise de décision (Lessard & Carpentier, 2015). La participation est même devenue une injonction commune aux différents systèmes éducatifs occidentaux. A cette injonction de la participation s'associe l'exigence de responsabilisation attribuant progressivement aux enseignant·e·s une responsabilité sociale et institutionnelle plus importante à l'égard des résultats scolaires.

Dans cette perspective, on peut s'interroger sur l'effet de cette nouvelle injonction sur le métier d'enseignant·e et sur ses tensions voire ses épreuves : l'ère de la participation produit-elle de nouvelles tensions ? Les reconfigure-t-elle ou se profite-t-elle en réponses à des tensions plus anciennes ou pérennes ? De manière complémentaire, on peut se demander comment les enseignant·e·s éprouvent cette réalité et y font face : entre désir de protection et stratégies de repli ou désir d'innover et volonté de s'emparer de cette injonction afin de ne pas la subir, il existe diverses situations au sein des établissements scolaires auxquelles s'intéresser.

Ce sont à ces différentes questions que nous tenterons de répondre à partir de nos enquêtes réalisées dans le contexte d'une école romande à visée de plus en plus inclusive.

- Lessard, C., & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives. La mise en œuvre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Maroy, C. (Ed.) (2013). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Maroy, C., & Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'*accountability* en éducation : L'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Education comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation, Association francophone d'éducation comparée*, 11, 31-58.
- Yerly, G. (2017). Quel impact des politiques de responsabilisation douce sur les pratiques enseignantes ? In Y. Dutercq & C. Maroy (Eds.). *Perspectives en éducation et formation. Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 121-141). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

### 3.

#### L'approche éducative de l'orientation demande-t-elle de réinventer le travail enseignant ?

Damien Canzittu  
Université de Mons

L'institution scolaire peut se définir à partir des textes légaux et des apprentissages qu'elle transpose à partir des attendus de la société (Develay, 2012). La question, simple, mais fondamentale que l'on peut alors se poser est *Qu'est-ce que la société demande à l'école ?* La réponse à cette question est en lien direct avec l'évolution des systèmes d'organisation du travail et de l'orientation (Guichard & Huteau, 2007). En effet, l'École obligatoire existe depuis plusieurs années et elle mène soit à l'exercice d'un métier, soit vers des études complémentaires (Danvers, 2009). Elle met donc en place des procédures et des pratiques visant la professionnalisation progressive des élèves. Or, on constate que les expériences vécues pas les jeunes à l'école ont un impact significatif sur la structuration de leurs représentations du monde et sur leurs choix futurs (Guichard, 2012). Dès lors, l'analyse des pratiques et des finalités de l'orientation permet d'approcher, au moins, une partie de la réponse à la question précédente. Inversement, celle-ci permet de guider et de définir ces pratiques et ces finalités.

Depuis 2009 des équipes éducatives travaillent au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) à l'implémentation de l'Approche Orientante (AO) dans plusieurs écoles primaires et secondaires. L'AO vise à ce que l'accompagnement à l'orientation soit pleinement assimilé aux pratiques quotidiennes de tous les acteurs de l'École. Pour les enseignants, cela signifie de renforcer leur travail collaboratif afin d'intégrer dans leurs disciplines des contenus vocationnels- Ce changement de paradigme consiste donc à passer d'une école qui ne considère, historiquement, l'orientation que comme une gestion de flux d'élève ou au mieux une aide au choix, à une institution scolaire qui s'identifie comme un acteur majeur et impactant du développement personnel et professionnel des jeunes. D'ailleurs, les propositions récentes de réformes en FWB définissent cette approche éducative de l'orientation comme une nécessité à déployer dans les années futures au sein de l'enseignement. Les enseignants se trouvent alors dans l'obligation de revoir leurs pratiques pour répondre à ces attendus.

Une tension apparaît donc entre les discours politiques qui doivent être interprétés, la transposition pédagogique de l'innovation, les moyens accessibles et la définition même du métier d'enseignant. Sur la base de nos recherches, nous proposons une réflexion théorique et des moyens structuraux et pratiques d'intégration de l'orientation dans le travail quotidien des équipes pédagogiques. Nous développons également des propositions pour entamer ce travail dès l'enseignement fondamental en insistant sur la nécessité de concevoir l'accompagnement à l'orientation comme un développement d'individus et de collectifs qui s'opère tout au long de la vie. Enfin, nous proposons des perspectives pour l'orientation scolaire en ce qui concerne les élèves, mais également le cadre de formation des enseignants et leurs pratiques de terrain.

Danvers, F. (2009). Dictionnaire de sciences humaines : Volume 1, S'orienter dans la vie, une valeur suprême ? Essai d'anthropologie de la formation. Presses universitaires du Septentrion.

Develay, M. (2012). Donner du sens à l'école. ESF Editeur.

Guichard, J. (2012). L'organisation de l'école et la structuration des intentions d'avenir des jeunes. In F. Picard & J. Masdonati (Eds.), Les parcours d'orientation des jeunes: Dynamiques institutionnelles et identitaires (pp. 15-50). Les Presses de l'Université Laval.

Guichard, J., & Huteau, M. (2007). *Orientation scolaire et insertion professionnelle*. Dunod.

#### 4.

### **Les professeurs des écoles d'aujourd'hui : tensions entre les « anciens » et les « modernes » De la déstabilisation à la réinterprétation du métier ?**

Thierry Bouchetal, Françoise Carraud, Lila Merle  
Université Lumière Lyon 2

« Anciens » et « modernes ». Nous proposons cette catégorisation tant imprécise que dichotomique pour, à partir de nos enquêtes récentes sur le travail des professeurs des écoles, nous demander s'il existe des différences significatives dans le rapport au métier de ces enseignants. D'un point de vue socio-historique, dans le premier degré, des évolutions du travail enseignant (en termes de statut, d'identité, d'activité) ont déjà été attestées (Marcel, 2005), comme le rappellent, entre autres, les dénominations successives de maître d'école, d'instituteur, puis de professeur des écoles.

Ici, notre approche, inscrite dans la théorie ancrée (Glaser & Strauss, 1967/2010) vise à saisir d'éventuelles variations pour les examiner en fonction des normes du genre professionnel (Clot & Faïta, 2000). Les débats entre enseignants (qu'ils soient explicites ou non) permettent d'identifier (puis de qualifier) la pluralité des normes mises en œuvre dans l'activité quotidienne (Schwartz, 1997). Par exemple, lorsqu'ils travaillent ensemble (volontairement ou non) les professeurs des écoles montrent-ils des désaccords professionnels ? Et si oui, à quelles normes font-ils référence ? Ces débats sont-ils le signe de clivages, de fragmentations ? Renvoient-ils à un simple renouvellement générationnel, à des évolutions sociales plus complexes (Farges, 2017) ou bien encore à des transformations de normes éducatives et scolaires plus profondes (entre « anciens » et « modernes ») qui seraient alors les prémices d'un « nouveau » métier ?

Notre corpus s'appuie sur des données qualitatives (issues d'entretiens, d'observations participantes ou de récits professionnels), récoltées au cours de différentes recherches dont le point commun est d'aborder le quotidien de l'activité des enseignants du primaire, en particulier dans des situations d'expérimentation ou d'innovation, mettant en jeu leurs collègues, proches ou lointains. Cette activité peut être alors considérée comme un espace et un temps d'expression, de mise en œuvre et de reconfiguration d'une diversité de normes (sociales, professionnelles et personnelles).

Dans une première partie, nous présenterons quelques exemples d'accords et de désaccords relatifs : à l'organisation matérielle de la classe et des objets utilisés (aménagement de l'espace, mobilier, affichages, outils et instruments, etc.) ; à l'évaluation des apprentissages des élèves en lien avec les programmes et les instructions officielles ; à l'individualisation et à la personnalisation des apprentissages ; ou encore à ceux relatifs au respect des rythmes, à l'émulation ou à la compétition, etc.

Ces accords et désaccords seront ensuite repris pour en dégager des éléments convergents ou divergents. À partir de ces descriptions nous proposerons des catégorisations qui nous permettront d'analyser les évolutions du métier de professeurs des écoles en termes de renouvellement ou de plus profonde transformation du genre professionnel. Nous interrogerons, enfin, ces analyses au regard de nos méthodologies de recherche d'orientation collaborative : en mobilisant réflexivité individuelle et réflexivité collective à l'occasion de la mise au jour de ces débats de normes, que peuvent-elles engendrer comme transformation de l'activité professionnelle ?

Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants : Identités et clivages*. Paris : Presses Universitaires de France.

Glaser, B.-G. et Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.

Marcel, JF (2005). De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 4(4), 31-59.

Schwartz, Y (1997). *Reconnaissances du travail : pour une approche ergologique*. Paris : Presses Universitaires de France.

## 5.

### L'accompagnement à l'innovation des professeurs des écoles par les recherches collaboratives : tensions et ajustements

Hélène Crocé-Spinelli, Marc Guignard, Stéphane Simonian  
Université Lumière Lyon 2

Dans un contexte de forte incitation à l'innovation des professeurs des écoles et de développement des recherches collaboratives, notre projet de communication porte sur l'accompagnement par les chercheurs de processus d'innovation. L'innovation semble ici le corolaire de « l'introduction d'un nouveau relatif à un contexte, dans un changement volontaire, intentionnel et délibéré, sous-tendu par des valeurs » (Cros et Broussal, 2020). Si l'innovation pourrait être comprise comme une « novation », dans un contexte donné, elle est aussi un processus transgressif où une dialectique s'opère avec l'habitude, la routine, la tradition (Cros et Broussal, 2020). Quéré (2016) en référence à Dewey permet d'approfondir ces relations en pensant la « créativité de l'habitude » pour « renouveler les dispositions et réorganiser les habitudes ». L'innovation émerge et se déploie ainsi dans des interrelations de l'acteur avec un contexte spécifique comprenant des règles, valeurs, normes, us et coutumes. Étudier l'innovation suppose alors des analyses micrologiques de l'action qui incorporent l'environnement d'un point de vue holistique. Le concept d'affordance peut être alors éclairant, en le comprenant dans son acception actuelle sémiotique et socioculturelle (Morgagni, 2011) : l'innovation est un processus de la perception de son environnement où l'acteur perçoit, plus ou moins, sa propre capacité d'agir pour répondre à des intentions qui lui sont propres, bien que dépendantes d'injonctions. La part de l'innovation relèverait davantage de l'aventure que de stratégies de résolution de problème cadrées et linéaires. Elle est interdépendante tant de contraintes institutionnelles que socioculturelles, sachant que l'innovation est toujours l'œuvre des acteurs eux-mêmes.

Ainsi considérées, ces différentes caractéristiques nous conduisent à interroger les modalités d'accompagnement des processus innovateurs par les chercheurs qui, par leur protocole, leur présence directe ou indirecte, posent « les conditions pour que l'Autre fasse son chemin et ainsi construit le chemin avec lui » (Vial & Caparros-Mencacci 2007). Le chercheur pourrait être un acteur à part entière du processus d'innovation, l'accompagnant, la développant, voire voulant la promouvoir. Ainsi, nous nous intéresserons à la prise en compte de ce rapport dialectique entre routines, habitudes et innovation, dans l'accompagnement par les chercheurs de l'aventure transgressive et des visées d'amélioration qui animent les enseignants. Une telle étude suppose de questionner les rapports entre les trois instances impliquées dans une recherche collaborative : institution, chercheurs, enseignants « innovateurs ».

Plus précisément, nous étudierons la place de cette dialectique au sein des quatre dimensions de l'*ingenium* d'accompagnement identifié par Paul (2007) et de l'évolution de celles-ci au cours de la temporalité de la collaboration : dans la fonction de la recherche ; dans la démarche et l'ingénierie d'accompagnement des chercheurs ; dans les postures des chercheurs ; dans la relation investie par les chercheurs.

Nous prenons pour hypothèse que la conscience des enjeux de l'interaction avec les acteurs de terrain et de la dialectique entre routines, habitudes et transgression qui sous-tend le processus innovateur, conduit les chercheurs à un travail des différentes dimensions de l'*ingenium* d'accompagnement. En retour, ce travail d'ajustement de ces dimensions participe au développement de l'agir innovateur des chercheurs. Tous ces acteurs font ainsi partie, en un moment donné, d'un même environnement qu'ils perçoivent peut-être différemment mais dont des co-influences sont présentes.

Nous mettrons à l'épreuve ces propositions en portant un regard compréhensif et réflexif sur trois recherches accompagnant des processus innovateurs à l'école primaire. Ceux-ci sont impulsés pour deux d'entre elles par l'institution scolaire, tandis que dans la troisième ils sont à l'initiative des enseignants. Le corpus de données est pluriel. Il est constitué d'entretiens semi-directifs conduits avec les enseignants, d'observations de situations d'enseignement dont certaines sont filmées ainsi que d'entretien d'auto confrontation conduits avec les enseignants.

Cros, F. & Broussal, D. (2020). Changement et innovation en éducation : deux notions en résonance, *Éducation et socialisation* [En ligne], 55.

Morgagni, S. (2011). Repenser la notion d'affordance dans ses dynamiques sémiotiques, *Intellectica*, 55, 241-267.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Quéré, L. (2016). Bourdieu et le pragmatisme américain sur la créativité de l'habitude. *Occasional Paper 3*. Paris : Institut Marcel Mauss – CEMS.

Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

## 6.

### **De l'injonction au travail collectif aux traductions situées de dispositifs : quelle(s) innovation(s) pour les professeurs des écoles ?**

Aurélie Doelrasad, Chloé Lecomte, Quentin Magogeat

Le travail collectif est aujourd'hui une norme que l'on retrouve dans la plupart des textes relatifs au métier enseignant. Pour les professeurs des écoles, cette dimension n'est plus nouvelle, elle est ancrée dans plusieurs référentiels pour la profession même si le lexique utilisé recouvre parfois des réalités différentes dans les manières de travailler à plusieurs professionnels (Garnier, 2003 ; Marcel et al, 2007). Ces injonctions au travail collectif relèvent de différentes préoccupations institutionnelles (professionnaliser, faire émerger de nouvelles pratiques pédagogiques à l'intérieur même de la classe, etc.) et se retrouvent notamment dans bon nombre de dispositifs, dont des travaux sociologiques (Barrère, 2013) ont montré leur rôle dans l'organisation et la structuration du système éducatif.

Ces dispositifs entraînent notamment une dévolution au local des problèmes spécifiques de chaque établissement laissant le soin aux équipes enseignantes d'apporter des réponses les plus adaptées aux caractéristiques de leur public. Dès lors, pris dans des injonctions relatives à la mise en œuvre de multiples dispositifs, notre communication entend interroger la façon dont les enseignants parviennent (ou non) à les traduire localement pour les mettre en œuvre à l'école primaire.

Nous faisons alors le choix de convoquer la sociologie de la traduction (Akrich, Callon et Latour, 2006) déjà mobilisée dans le champ de l'éducation pour comprendre le devenir de certaines politiques scolaires et appréhender leurs effets sur le travail enseignant dans sa dimension collective (Lantheaume et al., 2008). Nous entendons décrire quelques étapes clés (intéressement et enrôlement notamment) du processus de traduction de quelques dispositifs pour analyser d'éventuels effets (ou non) sur un travail enseignant qui prendrait une dimension davantage collective. Nous prendrons alors appui sur quelques enquêtes empiriques menées à l'école primaire dans une perspective ethnographique (Woods, 1990) pour l'analyse de dispositifs compris dans une acception développée par Chartier (2008). En ce sens, le dispositif – même s'il varie de par son envergure, ses finalités, etc. – comporte « une fonction stratégique de domination » (p. 208), sur le fait que les dispositifs « orientent les conduites et les représentations du seul fait qu'ils sont le cadre d'expériences communes » (p. 209).

La dimension concrète de la mise en œuvre des dispositifs est souvent laissée à l'appréciation des « collectifs » enseignants, leur donnant ainsi une grande liberté. Les dispositifs prescrits peuvent alors être entendus comme des injonctions à innover, dans le sens où il est attendu des enseignants qu'ils fassent évoluer leur façon de travailler par leurs propres moyens pour répondre aux fins du dispositif dans un contexte particulier. Cette liberté offre une ouverture large du champ des possibles mais génère également des incertitudes en raison du manque de ressources pour leur mise en œuvre et du manque de visibilité sur leur pérennité. Ces « trous » dans les prescriptions (Schwartz & Durrive, 2009) et les controverses qui en découlent seront alors analysés en tant que facteurs ambivalents, encourageant la participation des enseignants d'un côté, mais limitant les ressources nécessaires à l'engagement dans l'action collective de l'autre. Pour les enseignants, il apparaît en effet une tension entre s'inscrire dans une dynamique collective pour répondre à la demande institutionnelle - ce qui implique un fort engagement de leur part pour pallier le manque de ressources - et la volonté de ne pas investir des dispositifs incertains/éphémères pour se préserver. Notre communication mettra ainsi en évidence quelques leviers favorisant ou empêchant les processus d'innovation de se déployer pour l'appropriation des façons de travailler à plusieurs.

Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*. Paris : Presses des Mines de Paris.

Chartier, A-M. (1999). Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire. In *Le dispositif, entre usages et concept*. Hermès. CNRS Éditions, 207-218.

Garnier, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*. Rennes : PUR.

Schwartz, Y. & Durrive, L. (dir.) (2003). *Travail & Ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse: Octarès Editions.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.