



## **Comprendre et expliquer le travail collectif des enseignants au travers de l'analyse stratégique de l'action : le cas de l'élaboration d'un dispositif pédagogique inter-classes au sein de l'école primaire**

**Gwénaél LEFEUVRE**<sup>1</sup> (Université Toulouse Le Mirail, France)

Dans cet article, nous étudions le travail collectif mis en œuvre par les enseignants au sein de l'école primaire française. Pour ce faire, nous mobilisons le cadre théorique relatif à l'analyse stratégique ou politique de l'action collective au sein de l'organisation. Nous tentons, à travers l'utilisation de ce cadre théorique, de comprendre et d'expliquer comment les différents acteurs professionnels (acteurs enseignants et non-enseignants) au sein de l'école collaborent ensemble hors des situations de classe, comment ils coordonnent leurs actions pour mettre en œuvre des objectifs communs. Pour étudier cet objet de recherche, nous présentons les résultats collectés dans le cadre d'une monographique réalisée au sein d'une école primaire française. Nous centrons la présentation de ces résultats sur l'étude d'un dispositif pédagogique inter-classes élaboré et mis en œuvre par une équipe enseignante de cycle 2 (classes de GS, CP et CE1).

### **Introduction**

La massification scolaire associée à l'augmentation de l'hétérogénéité sociale et culturelle des élèves ont fortement influencé, ces dernières années, l'autonomie des établissements scolaires et des écoles primaires dans la gestion des modalités organisationnelles, pédagogiques et matérielles. Cette autonomie s'est accompagnée, dans les pays occidentaux, d'un processus de professionnalisation du travail enseignant favorisant la responsabilité individuelle et collective des enseignants dans la prise en charge des tâches de travail dans et hors de la classe (Lang, 2001, Tardif et Lessard, 1999; Barrère, 2002, Marcel, 2004, Lefeuve, 2005). Pour encourager la responsabilité des équipes éducatives au sein des établissements, l'institution scolaire a prescrit un certain nombre de moyens afin d'encourager les enseignants à travailler collectivement, à collaborer ensemble, afin de résoudre des problèmes locaux liés aux contextes particuliers des établissements. Mais outre les recommandations

---

1. Contact : [glefeuvre@univ-tlse2.fr](mailto:glefeuvre@univ-tlse2.fr)



institutionnelles, les enseignants travaillent-ils réellement ensemble ? Comment collaborent-ils au sein des établissements ? Comment arrivent-ils à coordonner leurs intérêts individuels pour réaliser des objectifs collectifs ? Nous proposons dans cet article de répondre en partie à ces questions.

Pour ce faire, nous avons décrit dans la première partie de l'article le cadre théorique et la problématique de la recherche. Dans un premier temps, nous expliquons comment le contexte de l'école peut être le produit de l'action collective et coordonnée des acteurs professionnels enseignants et non-enseignants. Dans un deuxième temps, nous mobilisons les concepts théoriques relatifs à l'analyse stratégique ou politique des organisations (Crozier et Friedberg, 1977) pour mieux comprendre le travail collectif des enseignants au sein de l'école. Enfin, nous terminons cette première partie par la présentation du sujet particulier de la recherche : l'élaboration par le collectif d'enseignants d'un dispositif pédagogique inter-classes. Dans la seconde partie, nous présentons notre hypothèse et la méthodologie utilisée pour collecter et analyser les données. Dans la troisième partie, nous exposons une étude de cas dans laquelle sont mises en évidence les stratégies collectives et individuelles que mettent en œuvre, au sein de leur école, des enseignants de cycle 2 pour élaborer<sup>2</sup>, maintenir et transformer un dispositif pédagogique inter-classes dans le cadre de l'enseignement de la lecture/écriture.

## **Cadrage théorique et problématisation**

### ***L'école, un travail des acteurs***

La majorité des travaux qui ont étudié l'établissement scolaire, dans une perspective heuristique (décrire, comprendre et expliquer), s'inscrivent dans le champ de la sociologie des organisations. Ces travaux ont, pour une grande partie, appréhendé le niveau secondaire (le collège principalement). Nous pouvons les regrouper en deux catégories (Dupriez, 2002, Maroy, 2006) : ceux qui se sont centrés sur l'organisation structurelle des établissements puis ceux qui se sont centrés sur le travail des acteurs au sein de l'établissement. Dans la première catégorie, nous pouvons citer les travaux relatifs à la sociologie américaine des organisations. Les approches de la contingence structurelle (Mentzberg, 1986, 1990; Bonami, 1996) et néo-institutionnelle (Meyer et Rowan, 1983) s'intéressent par exemple aux modalités de fonctionnement interne de l'école en mettant en évidence les éléments de son organisation à partir des rôles, des tâches, des fonctions, de l'ordre hiérarchique, du système de communication et des modes de coordination particuliers des acteurs professionnels au sein de la division sociale du travail. Ces approches de

---

2. En France, le cycle 2 correspond au cycle des apprentissages fondamentaux c'est-à-dire aux élèves de 5 à 8 ans inscrits en grande section de maternelle (GS), au cours préparatoire (CP) et au cours élémentaire 1<sup>re</sup> année (CE1).



type fonctionnaliste étudie ainsi le développement de l'organisation scolaire en fonction des évolutions de son environnement, des attentes sociales, économiques et culturelles de la société dans laquelle elle s'intègre. L'organisation est envisagée comme une collectivité d'individus dont les activités sont orientées pour atteindre un ou plusieurs buts puis dont le degré de formalisation des relations et de coopération entre les individus est relativement élevé. Ces travaux à visée fonctionnaliste permettent de bien décrire et expliquer les structures du système scolaire mais ont des difficultés à saisir les organisations comme le résultat des pratiques des acteurs. Au sein de la deuxième catégorie de travaux, nous pouvons citer ceux relatifs à l'approche politique de l'organisation qui sont à la fois complémentaires et opposés à ceux de l'approche fonctionnaliste. Pour l'approche politique ou bien stratégique de l'action, les organisations ne représentent pas des entités à l'intérieur desquels les membres coopèrent harmonieusement pour atteindre une fin partagée par tous. Au contraire, les individus, tout en coopérant un minimum pour atteindre les buts de l'organisation, sont en lutte les uns contre les autres pour réaliser ou défendre leurs propres intérêts en tentant, pour ce faire, de manipuler ou bien de contrôler les activités des autres. Les travaux de Crozier et Friedberg (1977), que nous développeront ci-dessous, permettent ainsi de voir l'organisation de l'école comme un lieu de coopération et de conflit entre les acteurs professionnels qui poursuivent leurs propres buts dans un contexte déjà structuré par des règles objectivées et formalisées. L'étude de Paty (1981) a par exemple bien mis en évidence le travail stratégique des différents acteurs au sein des établissements secondaires (élèves, chefs d'établissement, enseignants) dans les processus de décision d'ordre pédagogique en fonction de leurs ressources personnelles et professionnelles ainsi que des contraintes et des ressources relatives à l'organisation de l'école et à son environnement. Ces travaux relatifs à l'analyse stratégique de l'action des individus au sein de l'organisation sont opposés à ceux dont la visée est fonctionnaliste puisqu'il partent du préalable que les acteurs ont une marge de liberté dans leurs pratiques professionnelles et qu'il est par conséquent difficile d'envisager, avec certitude, une convergence entre les structures objectives de l'organisation (les rôles, tâches et fonctions, le système hiérarchique, les prescriptions institutionnelles) et les pratiques mises en œuvre par les différents acteurs professionnels au sein de l'organisation. Les rapports de pouvoir entre les acteurs ne sont pas définis a priori en fonction de leurs attributs personnels ou statutaires mais en fonction de leurs modalités de négociation au sein de l'organisation, chacun des acteurs essayant de négocier sa marge d'autonomie professionnelle en fonction de ses ressources personnelles et de celles dont ils disposent au sein de son contexte d'action. Par ailleurs, les travaux à visée fonctionnaliste et ceux à visée politique sont complémentaires puisqu'on ne peut nier le fait d'une part que l'organisation scolaire se caractérise par des buts institutionnalisés et d'autre part qu'il existe plus ou moins fortement



des règles formalisées (à travers la présence des statuts professionnels par exemple) qui participent à organiser les pratiques des différents acteurs professionnels au sein de l'école.

Dans le cadre de cet article, nous nous centrons plus particulièrement sur le travail collectif des acteurs professionnels au sein de l'école primaire. Nous nous appuyons sur les stratégies que mettent en œuvre les enseignants d'une même école pour élaborer, maintenir ou transformer des dispositifs pédagogiques inter-classes dans le cadre de la lecture/écriture. Nous montrons, entre autres, que l'élaboration d'un dispositif pédagogique inter-classes est fonction des intérêts individuels et collectifs des acteurs enseignants et non-enseignants concernés puis des contraintes propres au contexte de l'école. Autour du dispositif se cristallise ainsi un système d'action concret pour reprendre les termes de Crozier et Friedberg qui se manifeste par un équilibre temporaire entre des interdépendances hiérarchisées entre les acteurs professionnels de l'école.

### ***L'approche stratégique de l'action***

Pour étudier l'action collective des enseignants au sein de l'école, nous mobilisons l'approche politique ou bien stratégique des organisations (Crozier et Friedberg, 1977; Friedberg, 1997). Cette approche considère les modalités d'action collective comme des construits sociaux. Ces derniers constituent des solutions que les acteurs créent, en utilisant des ressources particulières, pour résoudre des problèmes spécifiques à l'organisation notamment ceux relatifs à la coopération en vue de l'accomplissement d'objectifs communs. Ces solutions contingentes se traduisent par des structures d'interdépendance entre les acteurs qui ne sont pas sans effet sur leurs comportements individuels et collectifs au sein de l'organisation. Elles peuvent, dans certains contextes, diminuer leurs marges de liberté d'action ou, à l'inverse, les augmenter. Les construits d'action collective ne déterminent pas les comportements des acteurs. Ils les influencent « indirectement ». Pour reprendre les termes de Crozier et Friedberg (1977), ils constituent des « jeux structurés de façon plus ou moins lâche, plus ou moins formalisée, plus ou moins consciente et dont la nature et les règles indiquent une série de stratégies gagnantes possibles » (p. 22). Pour bien appréhender l'approche stratégique de l'organisation, nous proposons de rappeler certaines de ses notions clés que sont les « zones d'incertitude », le « pouvoir » et le « système d'action concret ».

Dans toute organisation il existe des zones d'incertitude. Celles-ci sont caractérisées par les difficultés de prévoir les comportements des acteurs dans la résolution de problèmes particuliers au sein de l'organisation. Les zones d'incertitude constituent, pour les acteurs qui les maîtrisent, des ressources potentielles dans les négociations avec autrui. Nous pouvons prendre l'exemple classique proposé par Crozier et Friedberg de l'ouvrier spécialisé qui a la charge, au sein de l'entreprise, de faire



fonctionner une machine-outil. Ce dernier maîtrise une zone d'incertitude que ses collègues de travail ne maîtrisent pas : la connaissance des modalités de fonctionnement de la machine. Cette maîtrise technique, pertinente pour la productivité de l'entreprise, procure à cet ouvrier une marge d'autonomie de décisions qui rend une partie de ses comportements imprévisibles pour les dirigeants.

La maîtrise, au sein de l'organisation, des zones d'incertitude représente ainsi une ressource que les acteurs peuvent utiliser pour manipuler autrui. Autour de ces zones d'incertitude se nouent des rapports de pouvoir entre les individus. Contrairement au sens commun, le pouvoir n'est pas assimilé à une autorité qui impose un règlement de travail ni à un attribut permanent reconnu à une personne. Le pouvoir est défini par l'approche stratégique comme une relation qui s'actualise dans une situation concrète où des acteurs en négociation tentent d'influencer le comportement des autres. Il est peut-être défini comme une relation d'échanges déséquilibrés entre un acteur A et B : B est dépendant de A dans un contexte précis car A maîtrise des zones d'incertitude pertinentes pour le fonctionnement de l'organisation que B ne possède pas pour résoudre un problème particulier. Selon Crozier et Friedberg, les stratégies individuelles des acteurs sont de conserver, voire d'augmenter, leur marge de liberté en contrôlant davantage de zones d'incertitude pertinentes tout en ne s'excluant pas des objectifs que l'organisation s'est donnée.

Dans l'analyse stratégique de l'action sociale, le mobile de l'action des individus est instrumental et non gratuit. En d'autres termes, les acteurs ont des enjeux individuels relatifs à des problèmes précis qu'ils tentent de réaliser en fonction des contraintes et ressources du contexte. La rationalité des acteurs n'est donc pas absolue mais au contraire, comme mentionnent les travaux de March et Simon (1958), fortement limitée. Les individus ne recherchent pas la solution optimale pour résoudre un problème contingent. Ils tentent plutôt de trouver une solution qui corresponde à un seuil minimal de satisfaction.

Ainsi, les comportements des acteurs au sein de l'organisation ne peuvent être définis a priori en fonction d'un calcul strictement utilitaire ou bien à partir de l'intériorisation de normes sociales et culturelles. L'analyse des comportements des individus doit prendre en compte leurs choix rationnels, limités en fonction de leurs propres ressources personnelles ainsi que des contraintes et ressources présentes au sein des jeux relationnels dans lesquels ils s'investissent. Ces jeux représentent des systèmes d'interdépendance entre les acteurs, plus ou moins stabilisés dans le temps, qui ordonnent et régularisent leurs comportements. Le système d'action concret est défini par Crozier et Friedberg comme l'articulation de jeux interdépendants dont l'existence montre la stabilisation de l'action coordonnée des acteurs au sein de l'organisation.



### ***Le dispositif pédagogique inter-classes, un artefact produit par le travail collectif des acteurs de l'école***

Depuis quelques décennies, les systèmes scolaires des pays occidentaux sont fortement incités par les institutions à décentraliser leur pouvoir d'action et de décision au niveau des établissements (Bancel, 1989, Tardif et Levasseur, 2004, Maroy, 2006, Derouet et Dutercq, 1997). Les enseignants sont ainsi tenus de collaborer et de travailler collectivement au sein de leurs établissements afin de répondre aux nouvelles problématiques d'ordre local qui ont émergées au cours de la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle suite, entre autres, aux réformes politiques (volonté de démocratiser le système d'enseignement et d'augmenter la réussite scolaire) puis aux conséquences sociales (massification scolaire) et pédagogiques (augmentation de l'hétérogénéité sociale et culturelle des élèves) qu'ont engendré la mise en place de ces réformes. Le travail collectif et collaboratif des enseignants est « brandi » comme l'une des issues qui devraient permettre de dépasser nombre de difficultés auxquels sont confrontés les systèmes et les établissements scolaires. Cette injonction institutionnelle relative au travail collectif des enseignants s'intègre plus globalement dans le processus de professionnalisation du métier d'enseignant qui se caractérise par une plus grande autonomie et responsabilité des collectifs d'enseignants au sein des établissements puis par une rationalisation et une diversification plus accrues des tâches professionnelles des enseignants dans et hors de la classe. Ces éléments nous invitent à ne pas réduire, comme l'ont effectué certains des travaux en sciences de l'éducation<sup>3</sup>, l'étude du travail enseignant aux pratiques d'enseignement, c'est-à-dire aux pratiques de préparation, de mises en œuvre et d'évaluation des tâches d'enseignement au sein de la classe en présence des élèves. Il est également nécessaire d'orienter les recherches sur l'étude du travail collectif et collaboratif des enseignants au sein de l'école puis d'identifier les relations entre le travail collectif des enseignants et les pratiques d'enseignement d'une part, les apprentissages des élèves d'autre part. C'est dans le cadre de cette orientation de recherche que nous proposons, au sein de cet article, de décrire et de comprendre les pratiques collectives des enseignants du primaire au travers de la conception et la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique inter-classes centré sur l'enseignement de la lecture/écriture. Dans cet article, nous ne décrivons pas, comme nous l'avons effectué par ailleurs (Lefevre, 2007), les effets de la participation des enseignants au dispositif sur les configurations de leurs pratiques d'enseignement réalisées en

---

3. Nous pensons aux recherches prescriptives dont la visée est d'étudier les variables d'enseignement les plus efficaces dans l'apprentissage des élèves (Gauthier, 1997) mais également aux recherches heuristiques qui se réfèrent au modèle processus-produit (Crahay, et Lafontaine, 1986; Doyle, 1986).

4. L'artefact est ici défini, dans le sens ergonomique, comme un « objet », matériel ou symbolique, construit par l'homme à des fins professionnelles spécifiques (Rabardel, 1993).



présence des élèves mais nous nous centrons plutôt sur les pratiques collectives des acteurs enseignants qui ont participé à élaborer puis à transformer durant l'année le dispositif inter-classes.

Nous définissons le dispositif pédagogique inter-classes comme un artefact<sup>3</sup> conçu par plusieurs acteurs professionnels d'une même école dans le but « explicite » de résoudre un (ou des) problème(s) spécifique(s) relatif(s) aux situations d'enseignement-apprentissage. L'élaboration et la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques inter-classes au sein des écoles primaires résultent, en partie, des sollicitations ou recommandations institutionnelles qui poussent de plus en plus les enseignants à collaborer ensemble, en décloisonnant par exemple leurs classes d'élèves, afin de concevoir leurs propres moyens de résolution de problèmes (puis d'évaluation de ces moyens). Le dispositif inter-classes est généralement pensé et élaboré par les acteurs professionnels hors des situations d'enseignement, durant des temps formalisés (conseils de cycles d'apprentissage, conseils des maîtres, réunions) et/ou non formalisés (temps interstitiels durant les récréations des élèves, les repas du midi, l'accueil et la sortie des élèves à l'école, etc.). Les objectifs du dispositif peuvent être variés. Ils sont généralement définis en fonction de l'objet du problème à résoudre, des intérêts personnels et collectifs des acteurs qui s'y investissent puis des éléments relatifs au contexte de l'école, de son environnement local (rapport avec le quartier, le tissu associatif, les autres écoles, les parents d'élèves, la municipalité, etc.) et global (les directives ministérielles, etc.). Nous verrons dans la suite de ce texte comment les différents enjeux individuels et collectifs des enseignants vis-à-vis du dispositif, en fonction des ressources personnelles et environnementales dont ils disposent, peuvent influencer la nature et la forme du dispositif élaboré au sein de l'école primaire. Des enjeux qui peuvent parfois être bien éloignés d'orientations ou bien de motivations d'ordre pédagogique.

## **Hypothèse et méthodologie de recherche**

Durant l'année 2005, nous avons réalisé, dans le cadre d'une recherche à visée exploratoire, trois monographies d'école primaire au sein desquelles nous avons décrit des dispositifs pédagogiques inter-classes relatifs à l'enseignement de la lecture/écriture élaborés et mis en œuvre par des collectifs d'enseignants de cycle 2. Nous proposons, dans cet article, de présenter l'une des monographies réalisées : le cas de l'école Etienne. Nous avons analysé les conditions de production et de mise en œuvre d'un dispositif pédagogique inter-classes à travers une analyse stratégique et politique des comportements des acteurs professionnels (enseignants et non-enseignants). Nous faisons ainsi l'hypothèse qu'autour du dispositif se cristallise, de manière temporaire, un système d'interdépendance hiérarchisée entre les acteurs ou pour reprendre les termes de Crozier et Friedberg (1977) un système d'action concret.



C'est-à-dire « un ensemble de jeux structurés de façon plus ou moins lâche, plus ou moins formalisée, plus ou moins consciente et dont la nature et les règles indiquent une série de stratégies gagnantes possibles » (p.22) pour les acteurs qui s'y investissent. « Stratégies gagnantes » dans le sens où les acteurs, tout en participant aux objectifs définis par le collectif, peuvent augmenter, voire préserver, leur marge d'autonomie et ainsi réaliser leurs enjeux personnels. La nature et la fonction du dispositif inter-classes est fortement dépendant des rapports de pouvoir entre les acteurs qui s'actualisent en fonction de leurs enjeux individuels et des ressources dont ils disposent au sein du contexte d'action. Pour collecter les données, nous avons provoqué à plusieurs reprises des entretiens semi-directifs avec les différents acteurs professionnels de l'école. La comparaison des données collectées a mis en évidence des « tensions », des divergences ou, à l'inverse, des convergences entre les points de vue des acteurs. À partir de ces éléments, nous avons construit une grille d'analyse comportant plusieurs niveaux (Bernoux, 1985) : les objectifs et les fonctions du dispositif pédagogique inter-classes vis-à-vis de l'organisation de l'école, les enjeux individuels des différents acteurs professionnels vis-à-vis du dispositif, leurs ressources personnelles et leurs handicaps, leurs relations avec les autres acteurs puis les contraintes contextuelles qui viennent freiner la mise en œuvre de leurs enjeux personnels. Bien entendu, la proposition du schéma interprétatif relatifs aux stratégies des acteurs n'est qu'un résultat partiel et provisoire qui correspond à un état de recueil des données situé dans un espace-temps limité, sans aucune prétention à l'exhaustivité ni à la généralisation. Il a pour objectif de montrer que le travail collectif des enseignants, durant la réalisation et la mise en œuvre d'un dispositif inter-classes, est le résultat de négociation entre les acteurs produisant parfois des conflits ou des coopérations et mettant en jeu leurs intérêts personnels et celui de l'organisation de l'école dans laquelle ils s'investissent.

## **Illustration empirique : le cas de l'école Etienne**

### ***Caractéristiques générales de l'école***

L'école Etienne élémentaire<sup>5</sup> est une petite école située dans la banlieue sud de Toulouse. Elle partage les mêmes locaux avec l'école Etienne maternelle. L'équipe pédagogique de l'élémentaire est composée de 5 enseignants (dont une directrice) puis d'une assistante d'éducation dont la fonction officielle, mandatée par l'inspection d'académie, est de renforcer l'enseignement de la lecture/écriture en cycle 2 (élèves de grande section maternelle, de CP et de CE1). Le statut professionnel de l'assistante d'éducation ne se confond pas avec celui des enseignants. Sa position est subordonnée à l'équipe enseignante de l'élémentaire. Les enseignants se répartissent les classes d'élèves de la manière suivante :

5. En France, l'école primaire comprend l'école maternelle qui accueille les enfants de 3 à 6 ans puis l'école élémentaire qui accueille les enfants de 6 à 11 ans.



l'enseignante A (élèves de CP), l'enseignant B (élèves de CP/CE1), l'enseignante C (élèves de CE1/CE2), l'enseignante D (les élèves de CE2/CM1) et l'enseignante E (élèves de CM2). Nous constatons que la répartition des niveaux d'élèves dans les classes n'est pas homogène. Selon les propos de la directrice de l'école élémentaire (l'enseignante D), les classes de double niveau ont été créées pour trois raisons principales : éviter de surcharger la classe de CP, séparer les frères et sœurs puis alléger les classes où prédominent des élèves en difficulté scolaire.

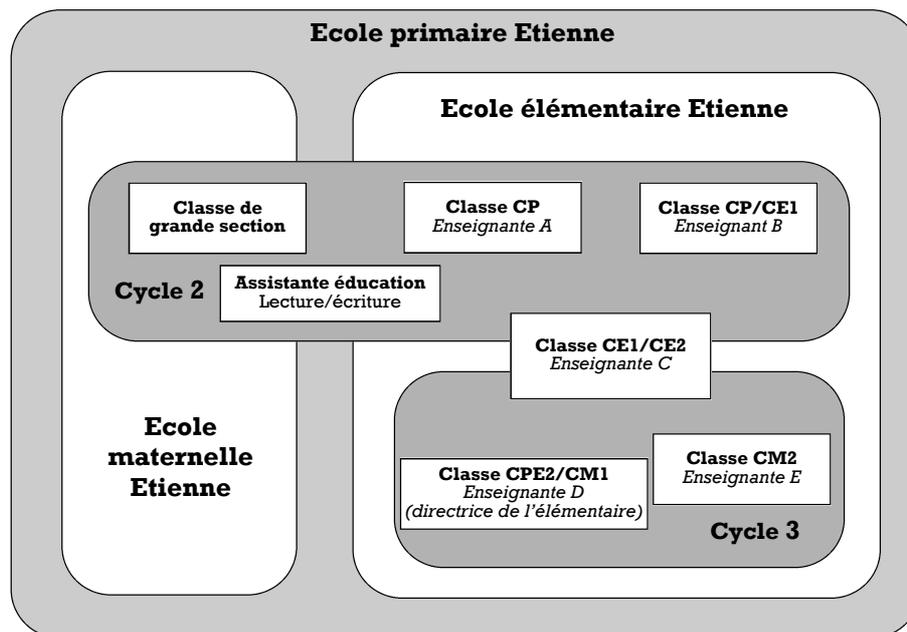


Figure 1 : Statuts et fonctions des acteurs professionnels de l'école Etienne

Depuis quelques années, l'équipe enseignante connaît un turn-over important de ses membres. Cette année, les anciennes de l'équipe sont la directrice de l'école (l'enseignante D : 3 ans d'ancienneté), l'enseignante A (1 an d'ancienneté) et l'assistante d'éducation (1 an d'ancienneté). Trois nouveaux enseignants viennent donc d'intégrer l'équipe : les enseignants B, C et E.

### ***Le dispositif pédagogique inter-classes et ses fonctions au sein de l'organisation de l'école***

Les enseignants de cycle 2 ont élaboré et mis en œuvre pendant l'année scolaire des dispositifs pédagogiques inter-classes centrés sur l'enseignement de la lecture/écriture. Les données collectées dans notre enquête montrent que les fonctions des dispositifs inter-classes vis-à-vis de l'organisation de l'école et le nombre d'acteurs concernés ont varié durant l'année. Nous avons identifié deux types de fonctions relatives au



dispositif : des fonctions explicites c'est-à-dire formalisées par les acteurs dans leurs discours puis des fonctions latentes qui sont peu explicitées par l'ensemble des acteurs. Nous avons repéré ces dernières à partir des comparaisons entre les discours des acteurs ou bien à partir des déclarations de certains acteurs, non directement concernés par la mise en œuvre du dispositif, comme la directrice de l'école par exemple.

Au premier trimestre, les enseignants de l'élémentaire ont élaboré un dispositif pédagogique inter-classes en lecture/écriture destiné aux élèves de CP et de CE1. La fréquence de mise en œuvre de ce dispositif est hebdomadaire. Une fois par semaine, les enseignants ont décloisonné leurs classes afin de constituer quatre groupes d'élèves de niveau homogène : deux groupes d'élèves de CP (« faibles lecteurs » et « moyens/bons lecteurs ») pris en charge par les enseignants A et B puis deux groupes d'élèves de CE1 (« faibles lecteurs » et « moyens/bons lecteurs ») pris en charge par l'enseignante C et l'assistante d'éducation.

La fonction explicite de ce dispositif pédagogique inter-classes est d'aider plus efficacement les élèves de CP et de CE1 en difficulté de lecture/écriture. Pour mettre en œuvre cet objectif, les enseignants ont donc décidé de créer des groupes de niveau homogène afin d'adapter le niveau des tâches enseignées à celui des élèves de cycle 2 puis, par la même occasion, de mettre en place de meilleures conditions d'apprentissage pour les élèves dits « faibles lecteurs ». Cet objectif correspond bien aux attentes institutionnelles actuelles qui, comme nous l'avons vu précédemment, encouragent les enseignants à construire et à mettre en œuvre collectivement au sein des écoles des dispositifs locaux pour prévenir et résoudre les difficultés scolaires des élèves.

Tableau 1 : Eléments relatifs au dispositif pédagogique inter-classes élaboré par le collectif d'enseignants au premier trimestre

Fonction implicite	Mobiliser le temps de travail de l'assistante d'éducation			
Fonction explicite	Aider plus efficacement les élèves de CP et CE1 en difficulté scolaire			
Structuration	Groupes d'élèves de CP dits « faibles lecteurs »	Groupes d'élèves de CP dits « moyens/bons lecteurs »	Groupes d'élèves de CE1 dits « faibles lecteurs »	Groupes d'élèves de CE1 dits « moyens/bons lecteurs »
Acteurs concernés	L'enseignante A (classe de CP)	L'enseignant B (Classe de CP/CE1)	L'enseignante C (Classe CE1/CE2)	L'assistante d'éducation

Outre cette fonction explicite, un certain nombre d'éléments empiriques ont permis d'identifier une autre fonction, plus implicite et davantage liée aux contraintes contextuelles de l'école. Les propos de la directrice



et de l'assistante d'éducation ont montré que ce dispositif pédagogique inter-classes a également pour fonction de mobiliser le temps de travail de l'assistante d'éducation. Pour quelles raisons ? La première est liée à la décision de l'enseignante de CP (l'enseignante A) prise en début d'année scolaire. Elle souhaite diminuer son temps de travail en partenariat avec l'assistante d'éducation<sup>6</sup> au sein de la classe. Suite à cette demande, la directrice de l'école a donc décidé, en accord avec l'équipe de cycle 2, d'élargir les temps d'intervention de l'assistante d'éducation auprès des classes de CP/CE1 et de CE1/CE2. Le dispositif pédagogique inter-classes constitue donc une solution adéquate pour élargir son temps de travail auprès des classes de cycle 2 élémentaires.

« On a une assistante d'éducation dans l'école. Qu'est-ce qu'on en fait ? Dans certaines écoles, ils l'utilisent uniquement pour les CP. Nous on s'est dit hors de question. On l'utilise pour tout le cycle 2. C'est un choix que j'ai imposé cette année. L'année dernière, on en avait discuté entre nous. L'enseignante de CP, l'année dernière, ne se sentait pas d'avoir quelqu'un à mi-temps dans sa classe continuellement. Elle avait besoin d'avoir, à des moments, tous ses élèves ensemble dans sa classe. J'ai donc proposé que l'emploi du temps de l'assistante d'éducation soit élargi au cycle 2 ». (La directrice de l'école élémentaire)

La deuxième raison est liée au rapport entre l'école élémentaire et l'école maternelle. Les déclarations collectées indiquent que la directrice de l'élémentaire ne souhaite pas laisser « vacant » le temps de travail de l'assistante d'éducation de « peur que son service soit accaparé » par l'équipe pédagogique de la maternelle. En effet, depuis l'année dernière, la directrice de la maternelle souhaite que l'assistante d'éducation travaille plus fréquemment en collaboration avec l'enseignante de grande section maternelle. Or, la directrice de l'élémentaire ne veut pas que le temps de travail de l'assistante d'éducation soit trop souvent mobilisé par l'école maternelle afin de ne pas perdre le contrôle de son service. L'élaboration et la mise en œuvre du dispositif pédagogique inter-classes constituent donc une solution pour mobiliser le temps de travail de l'assistante d'éducation et ainsi éviter qu'elle intervienne trop fréquemment au sein de l'école maternelle.

On avait même proposé des créneaux d'intervention de l'assistante d'éducation à la grande section de maternelle. Et là, la directrice de la maternelle commence à me dire que c'est un dû. Cette année, elle ne m'a même pas demandé si j'étais d'accord pour continuer à l'intégrer en grande section maternelle. Si je voulais, je pourrais l'enlever de la grande section maternelle. Enfin, ça ne se passera pas comme ça chaque année ». (La directrice de l'école élémentaire)

« Disons que la directrice de la maternelle a essayé de me récupérer. Ça a été entre les deux directrices. (...). Parce qu'une fois la directrice de l'élémentaire m'a dit : « il est hors de question que je te laisse une journée à la maternelle ». Le lendemain, elle me dit : « désolée, tu vas aller faire du poney

6. L'année dernière, l'enseignante de CP travaillait à mi-temps avec l'assistante d'éducation dans sa classe.



avec la maternelle ». Vous voyez, c'était très incohérent. Donc je pense qu'elles ont négocié puis à force de négociations, elles sont arrivées à s'accorder. » (L'assistante d'éducation)

Au second trimestre, la fonction et la structure du dispositif inter-classes va évoluer. Le départ de l'enseignante A en congé de maternité va profondément modifier l'équilibre du système d'interdépendance et d'alliance entre les acteurs professionnels concernés. L'enseignante C va profiter de ce déséquilibre momentané pour créer, en sa faveur, un nouveau système d'alliance avec les autres acteurs et ainsi proposer un autre dispositif pédagogique inter-classes. Elle proposera de constituer un nouveau dispositif dont la fonction explicite est d'effectuer un projet de cycle 2 en y intégrant l'enseignante de grande section de maternelle. L'objectif de ce dispositif sera de réaliser des productions écrites avec tous les élèves de cycle 2 (sous différents formats : poèmes, récits, comtes, etc.) puis de valoriser ces productions, à la fin de l'année, auprès des parents de l'école. Malgré la réticence de certains collègues de travail (l'enseignant L et l'assistante d'éducation), le dispositif se mettra en place. Une fois par semaine, les enseignants décroisonneront leurs classes afin de constituer des groupes d'élèves de niveau hétérogène (élèves de grande section maternelle, de CP et de CE1 mélangés) dans le but de réaliser des productions écrites.

Tableau 2 : Eléments relatifs au dispositif pédagogique inter-classes élaboré par le collectif d'enseignants au deuxième trimestre

Fonction implicite	Mobiliser le temps de travail de l'assistante d'éducation				
Fonction explicite	Réaliser un projet cycle 2 sur le thème de l'écriture (réaliser plusieurs productions écrites) avec la participation des classes de grande section maternelle, de CP et de CE1				
Structuration	Groupe d'élèves hétérogènes N° 1	Groupe d'élèves hétérogènes N° 2	Groupe d'élèves hétérogènes N° 3	Groupe d'élèves hétérogènes N° 4	Groupe d'élèves hétérogènes N° 5
Acteurs concernés	L'enseignante de grande section maternelle	L'enseignante « remplaçante » (classe de CP)	L'enseignant B (Classe de CP/CE1)	L'enseignante C (Classe CE1/CE2)	L'assistante d'éducation

Ces éléments montrent bien que la nature des fonctions des dispositifs et les moyens qui y ont été associés ont évolué durant l'année scolaire. Cette évolution a été influencée par les contraintes organisationnelles propres au contexte du groupe scolaire Etienne (écoles maternelle et élémentaire) mais également, comme nous le verrons ci-dessous, par les différents enjeux individuels des acteurs professionnels vis-à-vis du dispositif inter-classes.



Tableau 3 — Les objectifs du dispositif inter-classes relatif au premier trimestre, les enjeux individuels des acteurs concernées, leurs atouts/handicaps, leurs relations avec les autres acteurs et les contraintes contextuelles

Acteurs	Objectifs/ missions	Enjeux prioritaires	Atouts/ handicaps	Relations avec les autres acteurs	Contraintes contextuelles
Enseignante A Classe CP	- Prendre en charge le groupe des élèves de CP faibles lecteurs	- Aider les élèves en difficulté de lecture/écriture	- Bonne connaissance du contexte de l'école (élèves, parents, etc.) et bonne expérience d'enseignement avec les élèves de CP	- Collaboration fréquente avec l'enseignant B, l'assistante d'éducation et la directrice de l'école	- Beaucoup d'élèves de sa classe sont en difficulté en lecture/écriture
Enseignant B CP/CE1	- Prendre en charge le groupe des élèves de CP bons/moyens lecteurs	- Aider les élèves en difficulté de lecture/écriture	- Peu de connaissances relatives au contexte de l'école et peu d'expérience d'enseignement avec les élèves de cycle 2	- Collaboration fréquente avec l'enseignante A	- Beaucoup d'élèves de sa classe sont en difficulté en lecture/écriture
Enseignante C Classe CE1/CE2	- Prendre en charge le groupe des élèves de CE1 faibles lecteurs	- Evaluer les compétences de des élèves de cycle 2 en lecture/écriture	- Peu de connaissances relatives au contexte de l'école - Bonnes connaissances des outils d'évaluation relatives aux compétences des élèves	- Collaboration fréquente avec la directrice de l'école concernant les outils d'évaluation des élèves de l'école - Le double niveau de sa classe lui permet de collaborer avec les enseignants de cycle 2 et de cycle 3	- Aucun élève de sa classe de niveau CE1 est en difficulté de lecture/écriture - Difficulté à prendre en charge les élèves de l'enseignant B durant le dispositif - Elle prépare les tâches d'enseignement pour l'assistante d'éducation
Assistante d'éducation	- Prendre en charge le groupe des élèves de CE1 bons/moyens lecteurs	- « Exister » au sein du collectif d'enseignants en ayant une reconnaissance professionnelle de la part de ses collègues enseignants	- Bonne connaissance du contexte de l'école - Pas d'expérience d'enseignement	- Collaboration fréquente avec l'enseignante A	- Pas de légitimité institutionnelle dans la prise de décisions et d'initiatives relatives au dispositif



Les enseignants A et B ont le même enjeu individuel vis-à-vis du dispositif inter-classes. Ils souhaitent utiliser ce dernier pour favoriser les conditions d'apprentissage de leurs élèves dits en difficulté en lecture/écriture. Contrairement à l'enseignante C, ils disposent de beaucoup d'élèves en difficulté scolaire au sein de leurs classes (30% des élèves de l'enseignante A et 45% des élèves de l'enseignant B). Le dispositif constitue ainsi une ressource supplémentaire pour ces enseignants afin de prendre en charge plus efficacement leurs élèves en difficulté scolaire. De plus, l'organisation particulière du dispositif arrange chacun de ces deux enseignants : l'enseignante A, prenant en charge le groupe d'élèves faibles en CP, se retrouve avec ses propres élèves en difficulté. L'enseignant B, quant à lui, disposant de peu d'expériences d'enseignement, est favorable au fait que ses élèves en difficulté soient pris en charge par d'autres collègues plus expérimentés que lui. Les « retours » de ses collègues sur ses propres élèves lui permettent « d'objectiver » son regard sur ces derniers et d'agir ainsi de manière plus efficace au sein de la classe.

Concernant l'enseignante C (classe de CE1/CE2), le dispositif pédagogique inter-classes représente un tout autre enjeu. Contrairement aux autres enseignants, elle ne dispose pas d'élèves de CE1 en difficulté en lecture/écriture au sein de sa classe, seulement des élèves de CE2 ne pouvant pas intégrer le dispositif inter-classes<sup>7</sup>.

« L'enseignant B ne voyait pas le même problème que moi concernant l'apport de ce dispositif de décroisement à nos élèves. Mais parce que moi, j'avais peut-être que des lecteurs dans ma classe, c'était peut-être pour ça. L'enseignant B, il voyait que ce décroisement apportait à ses élèves alors que moi non. » (L'enseignante C)

L'enjeu prioritaire de l'enseignante C est de profiter du dispositif pour faire passer des évaluations standardisées aux élèves de cycle 2 dans le cadre de la lecture/écriture afin d'avoir un regard plus objectif sur les compétences des élèves. Elle élaborera avec le soutien légitime de la directrice de l'école des outils d'évaluation et proposera à ses collègues de cycle 2 de les utiliser durant le dispositif, ce que ces derniers feront très partiellement et sans véritable motivation. L'enjeu de l'assistante d'éducation est différent de celui des enseignants à cause des particularités de son statut professionnel. Son enjeu principal est d'être reconnu dans ses pratiques professionnelles par les acteurs enseignants.

### ***Les zones d'incertitude et les relations de pouvoir entre les acteurs professionnels concernés par le dispositif pédagogique inter-classes***

Au sein du système d'interdépendance entre les différents acteurs professionnels concernés par l'élaboration et la mise en œuvre du dispositif, nous avons identifié des zones d'incertitude autour desquelles se constituent des rapports de pouvoirs particuliers entre les acteurs. Nous faisons

7. Puisque le dispositif, rappelons-le, se centre uniquement sur les élèves de CP et de CE1.



l'hypothèse que la maîtrise de ces zones d'incertitude constituent pour les acteurs une source de pouvoir leur permettant de préserver, voire d'augmenter, leur marge de manœuvre dans l'élaboration et la mise en œuvre du dispositif inter-classes.

Trois zones d'incertitudes ont été repérées dans le cadre du dispositif inter-classes mis en œuvre au premier trimestre : la connaissance des élèves en difficulté participant au dispositif, la connaissance des outils d'évaluation et de leurs passations puis la reconnaissance professionnelle des compétences à enseigner. Les enseignants A, B et C, certifiés professionnellement par l'institution scolaire, ont une maîtrise plus grande que l'assistante d'éducation de la dernière zone d'incertitude. Les enseignants A et B ont une plus grande maîtrise que l'enseignante C de la connaissance des élèves en difficulté en lecture/écriture au sein du dispositif puisque ce sont leurs propres élèves qui sont concernés. Enfin, l'enseignante C maîtrise plus fortement que ses collègues la connaissance des outils d'évaluation de compétence des élèves de cycle 2 et leurs modalités de passation.

Autour du dispositif inter-classes se constituent alors des rapports particuliers d'alliance et de pouvoir entre les acteurs professionnels, chacun voulant préserver sa marge d'autonomie d'action à travers la maîtrise d'une zone d'incertitude pertinente pour le fonctionnement du dispositif. La structure et la fonction du dispositif inter-classes élaboré au premier trimestre procure davantage de pouvoir aux enseignants A et B puisque ces derniers maîtrisent une zone d'incertitude pertinente qu'est la connaissance des élèves en difficulté scolaire. Néanmoins, cela n'empêche pas l'enseignante C de résister en tentant d'introduire au sein du dispositif une zone d'incertitude qu'elle maîtrise : l'élaboration et la passation d'outils d'évaluation des compétences de élèves de cycle 2 en lecture/écriture.

Tableau 4 : Les zones d'incertitude, leur maîtrise par les acteurs et leur degré de pertinence pour le fonctionnement du dispositif élaboré durant le premier trimestre

Zones d'incertitude	Les acteurs qui maîtrisent la zone d'incertitude	Degré de pertinence de la zone d'incertitude pour le fonctionnement du dispositif
La connaissance des élèves en difficulté de lecture/écriture	Enseignants A et B	+++
La connaissance des outils d'évaluation et de leurs mis en œuvre	Enseignante C	+
La reconnaissance des compétences professionnelles des acteurs dans l'enseignement	Enseignants A, B et C	+++



Durant le premier trimestre, un certain nombre de problèmes viendront déstabiliser les relations entre l'enseignante C et ses collègues. La passation des évaluations sera d'une part remise en cause par l'enseignant B les jugeant trop « lourdes » et lui laissant trop peu de temps pour prendre en charge ses élèves dans le cadre du dispositif.

« Moi, je n'ai pas passé toutes les grilles d'évaluation. Elles ont confirmé ce que j'avais déjà pressenti au niveau des difficultés des élèves. C'était un peu fastidieux d'utiliser ces grilles pour composer ces groupes. Moi, je les ai fait au feeling les groupes de niveau. » (L'enseignant B)

D'autre part, l'enseignant C connaîtra quelques difficultés à gérer les élèves de l'enseignant B durant la mise en œuvre du dispositif. Elle indiquera, dans ses entretiens, ne pas pouvoir leur « apporter grand-chose » parce qu'il existe trop d'écarts de niveau entre les élèves au sein de son groupe.

Elle ajoutera dans ses déclarations que ses collègues n'ont pas joué le jeu en ne faisant pas passer tous les outils d'évaluation aux élèves de cycle 2, ce qui explique la trop grande hétérogénéité scolaire dans les groupes d'élèves constitués.

« Moi, ce qui ne me convenait pas dans ce dispositif, c'est que je n'avais pas l'impression d'apporter grand-chose à ces CE1 non lecteurs. Que c'était un truc en plus dans la semaine qui finalement. Oui je faisais des exercices comme ce que fait d'habitude l'enseignant B dans sa classe. ». (L'enseignante C)

Au second trimestre, l'enseignante A part en congé de maternité. Elle est remplacée par une autre enseignante de CP. L'enseignante C profitera de cette instabilité pour convaincre l'enseignante remplaçante et l'enseignante de grande section maternelle d'élaborer un nouveau dispositif pédagogique inter-classes. Elle obtiendra également le soutien de la directrice de l'école pour mettre en œuvre ce dispositif. La fonction de ce dispositif ne sera plus centrée prioritairement sur l'aide des élèves en difficulté scolaire mais sur la constitution d'un projet de cycle 2 (intégrant la grande section maternelle) autour du thème de l'écriture, valorisé, in fine, auprès des parents de l'école. Le départ de l'enseignante A a ainsi permis à l'enseignante C de créer de nouvelles alliances avec d'autres acteurs professionnels, déséquilibrant ainsi le système d'interdépendance initial. Ces nouvelles alliances entre les acteurs ont modifié les rapports de pouvoir entre eux : le nouveau dispositif inter-classes a pu voir le jour au deuxième trimestre malgré la réticence de certains acteurs à le mettre en œuvre (l'enseignant B et l'assistante d'éducation entre autres).

## Conclusion

Depuis quelques décennies, l'institution scolaire favorise la responsabilisation et l'autonomie d'action des établissements secondaires et des écoles primaires. On peut dater en France le début de cette volonté politique à partir de la réforme de 1989 (rapport Bancel, 1989). Ainsi, les



collectifs d'enseignants sont encouragés à s'organiser et à collaborer dans le cadre des cycles d'apprentissage (cycle 2 et cycle 3) dans le but d'adapter les injonctions institutionnelles (favoriser la réussite individuelle de tous les élèves, éviter les redoublements des élèves à l'intérieur d'un même cycle d'apprentissage, etc.) en fonction du contexte local de l'école. La mise en œuvre de dispositifs locaux inter-classes au sein des écoles primaire résulte en grande partie de ces recommandations institutionnelles. Les équipes pédagogiques sont tenues de collaborer au minimum une heure<sup>8</sup> par semaine afin de construire un projet d'école, des projets de cycle d'apprentissage puis de prévenir et de prendre en charge, avec la collaboration des RASED, les élèves en difficulté scolaire. Néanmoins, malgré l'importance et le poids des injonctions institutionnelles, nous ne devons pas confondre les pratiques collectives réalisées par les enseignants au sein de l'école et les prescriptions de l'institution (Dupriez, 2002, 2005; Amigues *et al.*, 2002)<sup>9</sup>. C'est la raison pour laquelle il nous a semblé nécessaire d'étudier le travail collectif des acteurs professionnels au sein de l'école primaire afin de mieux décrire et expliquer les processus de coordination de l'action collective. Pour ce faire, nous avons choisi d'effectuer une analyse stratégique ou politique de l'action des acteurs afin de comprendre comment ces derniers articulent leurs enjeux individuels et les objectifs collectifs qu'ils se fixent au niveau de l'organisation de l'école. Notre recherche s'est centrée sur le cas d'une école primaire, l'école Etienne, dans laquelle les enseignants de cycle 2 ont élaboré un dispositif pédagogique inter-classes durant l'année scolaire. La nature et la structuration de ce dispositif a évolué durant l'année scolaire. Les résultats ont montré que cette évolution a été influencée par les fonctions du dispositif vis-à-vis de l'organisation de l'école puis surtout par les rapports de pouvoir entre les acteurs professionnels actualisés au sein de jeux relationnels particuliers. Autour du dispositif se constitue ainsi un système d'interdépendance hiérarchisé entre les acteurs dont la forme varie en fonction de leurs enjeux individuels, leurs ressources personnelles, leurs alliances avec les autres acteurs et leurs capacités de maîtrise des zones d'incertitude pertinentes pour le fonctionnement du dispositif. Cette analyse stratégique de l'action permet de mettre à jour le fait que le travail collectif des enseignants, incité fortement par l'institution, est loin d'être naturel mais fait au contraire l'objet d'une véritable négociation entre les acteurs provoquant de multiples conflits et coopérations. En d'autres termes, les enseignants ne s'investissent pas

8. Au primaire, le ministère français de l'Education Nationale a officialisé et reconnu les pratiques collectives des enseignants durant les temps hors de la classe en délivrant une heure hebdomadaire obligatoire (appelée la « 27ème heure ») consacrée à la concertation sous diverses formes : conseils de cycle d'apprentissage, conseils des maîtres et conseils d'école.

9. Cette différenciation entre la réalisation effective des pratiques collectives des enseignants au sein des écoles et les prescriptions institutionnelles relatives au travail collectif rejoint la distinction théorique effectuée par les ergonomes entre tâche et activité de travail (Leplat, 1986).



gratuitement dans l'élaboration d'un dispositif pédagogique inter-classes, relativement coûteux en énergie personnelle. Ils s'y investissent à condition qu'ils mettent en œuvre leurs propres enjeux individuels et qu'ils puissent augmenter ou au minimum maintenir leur marge d'autonomie professionnelle dans leurs pratiques d'enseignement et leurs pratiques collectives avec leurs collègues de travail.

Depuis peu, certains travaux de recherche francophones s'intéressent au travail collectif et collaboratif des enseignants au sein des écoles (Marcel, 2004, Marcel et Piot, 2005, Marcel, Dupriez, Perriset et Tardif, 2007). Il nous semble important, dans de futures recherches, d'approfondir cette question du travail collectif afin de mieux décrire et comprendre ses conditions de réalisation ou non réalisation au sein des écoles. De plus, cette problématique du travail collectif intégrera un programme de recherche plus général centré sur la description et l'explication de la relation entre les modalités du travail collectif des enseignants mises en œuvre au sein des écoles et les configurations des pratiques d'enseignement réalisées en présence des élèves (Lefevre, 2007). C'est la voie dans laquelle s'engageront nos prochains travaux de recherche.



## Références

- Amigues, R., Faïta, D., Lataillade, G. & Saujat, F. (2002). Les collectifs de travail. *Les cahiers pédagogiques*, 406, 16-18.
- Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Rapport à L. Jospin, Ministre d'Etat français, ministre de l'éducation nationale. Paris : Ministère de l'Education Nationale.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : Harmattan.
- Bernoux, P. (1985). *La sociologie des organisations*. Paris : Edition du Seuil.
- Bonami, M. (1996). Logiques organisationnelles de l'école, changements et innovations. In M., Bonami, & M. Garant (Eds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation* (pp. 185-216) Bruxelles : De Boeck Université.
- Crahay, M. & Lafontaine, D. (1986). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Edition du Labor.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Editions du Seuil.
- Derouet, J-L & Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : ESF éditeur.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. Crahay et D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 435-482) Bruxelles : Edition du Labor.
- Dupriez, V. (2002). *La régulation dans les établissements et les systèmes scolaires. Analyse du cadre institutionnel et des écoles d'enseignement secondaire en Belgique francophone*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Catholique de Louvain-la-Neuve (Belgique).
- Dupriez, V. (2005). Le travail collectif comme forme de coordination locale. In J-F. Marcel & T. Piot (Eds.), *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants* (pp.31-44). Paris : INRP
- Friedberg, E. (1997). *Le pouvoir et la règle. Dynamique de l'action organisée*. Paris : Edition du Seuil.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : Editions De Boeck.
- Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. *Recherches et Formations*, 38, p.95-117.
- Lefevre, G. (2005). Les pratiques d'exercice de la discipline des enseignants du primaire dans et hors de la classe. In J-F. Marcel & T. Piot (Eds.), *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants* (pp. 119-132). Paris : INRP Edition..
- Lefevre, G. (2007). *Travail collectif des enseignants et pratiques d'enseignement. Le cas de la prise en charge des élèves dits en difficulté au sein de l'école primaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Toulouse le Mirail (France).
- Leplat, J. (1986). L'analyse psychologie du travail. *Revue de Psychologie Appliquée*, 31, 9-27.
- Marcel, J-F. (2004). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Marcel, J-F & Piot, T. (2005). *Dans la classe, hors de la classe. Evolution de l'espace professionnel des enseignants*. Paris : INRP Edition.
- Marcel, J-F, Dupriez, V, Perrisset, D. & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- March, J.G & Simon, H.A (1958). *Organizations*. New-York: John Wiley and Sons.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de Pédagogie*, 155, 111-142.
- Mentzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris : Les Edition d'organisation.
- Mentzberg, H. (1990). *Le Management. Voyage au centre des organisations*. Paris : Les Editions d'organisation.
- Meyer, J.W & Rowan, B. (1983). The structure of educational organizations. In J.W Meyer & W.R Scott (Eds.), *Organizational environments. Ritual and rationality* (pp. 71 - 97) Beverly Hills, London, New Delhi : Sage Publications.
- Paty, D. (1981). *Douze collèges en France. Le fonctionnement réel des collèges publics*. Paris : La Documentation Française.
- Piot, T. (2001). Aides-éducateurs : catalyseurs potentiels des transformations de l'école. *Recherche et Formation*, 37, 61-73.



- 
- Rabardel, P. (1993). Représentations dans des situations d'Activités Instrumentées. In A. Weill-Fassina, P. Rabardel & D. Dubois (Ed.), *Représentations pour l'action* (pp. 97-111). Toulouse : Octares Editions.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Tardif, M. & Levasseur, L. (2004). L'irruption du collectif dans le travail enseignant. In J.-F. Marcel (Ed.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp. 251-265). Paris : Harmattan.
- Tardif, M. (2005). Evolution de la scolarisation et développement du travail enseignant hors de la classe. Préface in J.-F. Marcle & T. Piot (Eds.), *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants* (pp. 9-13). Paris : INRP Edition.