HAL
open science

. Entre autonomie dans le travail et coopération ludique

Olivier Vors, Philippe Veyrunes, Nathalie Gal-Petitfaux

To cite this version:

Olivier Vors, Philippe Veyrunes, Nathalie Gal-Petitfaux. . Entre autonomie dans le travail et coopération ludique. Diversité : ville école intégration, 2009, 157, pp.127-133. hal-01474785

HAL Id: hal-01474785

https://hal.science/hal-01474785v1

Submitted on 6 Jul 2017

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

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

Gal-Petitfaux, N., Veyrunes, P., & Vors, O. (2009). Les réseaux ambition réussite. Entre autonomie dans le travail et coopération ludique. *Diversité. Ville école Intégration*, *157*, 127–133.

Viabilité du travail en ateliers en RAR : entre autonomie dans le travail et coopération ludique

Olivier VORS[1], Philippe VEYRUNES[2] et Nathalie GAL-PETITFAUX[1]

[1] Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, PAEDI EA 4281, F-63000 Clermont-Ferrand
[2] Université de Toulouse, UT2, GPE-CREFI-T EA 799, F-31058 Toulouse

L'affaiblissement des institutions entraîne une individualisation des comportements des acteurs dont l'action n'est plus structurée par la prescription de règles formelles. Le sens de l'action n'est donc plus donné d'emblée par les institutions, c'est aux acteurs de le construire (Dubet, 2000). Parallèlement, on assiste à l'émergence de formes communautaires, d'un « tribalisme » basé sur des associations affinitaires (Maffesoli, 2007). L'institution scolaire n'échappe pas à ces mutations. La légitimité des savoirs scolaires est de plus en plus contestée et l'ordre scolaire ne va plus de soi (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008). L'école se trouve ainsi tiraillée entre un individualisme lié à des stratégies d'acteurs et les contraintes d'un enseignement collectif fortement structuré par la forme scolaire.

Enseigner en RAR : individualiser tout en socialisant

Articuler les contraintes d'un enseignement collectif avec celles d'apprentissages individuels est une question qui se pose dans tous les contextes scolaires. Cependant, elle apparaît de façon exacerbée dans les Réseaux ambition réussite (RAR)[1]. En effet, le rapport à l'institution, à la culture et aux savoirs scolaires, est davantage problématique pour les élèves de ces établissements-là. Si les recherches spécifiques aux RAR demeurent encore peu nombreuses, des études relatives aux jeunes des quartiers populaires et aux élèves en difficulté scolaire ont permis de mettre en évidence des caractéristiques saillantes de leur comportement (Glasman, 2003 ; Maffesoli, 2007 ; Millet et Thin, 2005 ; Monfroy, 2002). Le groupe de pairs occupe notamment une place centrale chez ces adolescents. Leur sociabilité juvénile entre en concurrence avec les valeurs véhiculées par l'école (Glasman, 2003). Ainsi pour « ne pas perdre la face » devant son groupe de pairs, l'adolescent s'oppose aux normes scolaires ; il dévalorise l'effort, le travail et valorise les pratiques visant à perturber l'ordre de la classe. Les enseignants doivent ainsi faire face à des contraintes contradictoires : d'une part socialiser les élèves en les amenant à accepter les règles et le fonctionnement de l'institution ; d'autre part individualiser les apprentissages pour aider au mieux chacun à progresser. Ils expriment leur épuisement face à ces conflits de culture qui accentuent la difficulté de faire travailler individuellement les élèves sans qu'ils subissent l'emprise de leur groupe de pairs (Monfroy, 2002).

En éducation physique (EP), la question de la socialisation est particulièrement complexe en raison de la variabilité des interactions sociales imposées par les activités

[1] Les RAR sont pilotés par les 254 collèges les plus en difficulté de France selon des critères sociaux et scolaires. Ils correspondent au troisième plan de relance (2006) de l'éducation prioritaire.

physiques et sportives elles-mêmes. Cette discipline d'enseignement repose sur un espace de travail partagé, qui conduit les élèves à se déplacer et à interagir sans cesse. Les enseignants organisent cet espace selon des formats pédagogiques caractéristiques (Chaliès, Hauw et Ria, 2004). L'un des plus répandus dans les leçons d'EP est le travail par ateliers, c'est une forme de pratique où la classe est divisée en petits groupes au sein desquels les élèves sont invités le plus souvent à s'organiser collectivement pour effectuer un travail demandé par l'enseignant. En EPS, les groupes d'élèves sont généralement répartis dans l'espace (gymnase, stade...) aménagé en ateliers par l'enseignant ; un atelier est structuré par du matériel spécifique au sport pratiqué. Ce mode d'organisation est considéré comme permettant de concilier le travail en autonomie des élèves avec une exigence de coopération entre eux. En effet, au sein de chaque atelier, les élèves doivent s'entraider et organiser le travail du groupe. Ils sont amenés à développer une activité individuelle importante, sans intervention de l'enseignant, pendant des durées pouvant représenter les 3/4 du temps de travail (Durand, 2001). Néanmoins, même si ce format pédagogique favorise le travail en autonomie, il ouvre des opportunités d'interactions multiples, que l'enseignant n'a pas nécessairement prescrites, pour les élèves (Gal-Petitfaux et Cizeron, 2005). L'efficacité du travail par ateliers repose donc sur une articulation viable entre l'individu et le collectif, dans le sens où il laisse aux élèves une autonomie importante tout en rendant possible coopération et collaboration. Cette articulation laisse place à un fonctionnement du groupe viable du point de vue de l'enseignant. Toutefois aucune étude ne s'est intéressée à comprendre comment cette articulation se réalise dans le contexte des RAR.

Notre étude, conduite à partir d'une approche descriptive à visée compréhensive, s'intéresse à ce qu'il se passe réellement dans ce format pédagogique de travail par ateliers, avec un enseignant expérimenté. Elle adopte un triple point de vue. D'une part, elle vise à décrire l'activité des élèves dans ce format en ateliers, ainsi que l'influence du groupe sur l'activité individuelle de chaque élève. Elle cherche à comprendre quelles sont les modalités de leur engagement dans les ateliers. D'autre part, elle s'interroge sur la manière dont les élèves exploitent le contexte mise en place par l'enseignant, qui cherche à concilier les missions de coopération / socialisation et celles d'autonomie / individualisation. Enfin, elle veut comprendre la manière dont s'articulent précisément les comportements sociaux impulsés entre pairs et ceux de coopération et d'autonomie visées par l'enseignant.

Une étude de cas : une séance d'EP dans un collège classé RAR

Cette étude s'inscrit dans le cadre théorique de l'anthropologique cognitive située (Lave et Wenger, 1991 ; Suchman, 1987) qui prend en compte les activités des acteurs *in situ* et accorde une place importante au contexte. Ce cadre théorique adopte une « entrée activité » (Barbier et Durand, 2003) et s'appuie sur trois présupposés essentiels. Premièrement, l'activité de l'acteur est une construction de signification : l'individu attribue à ses propres actions une signification qui oriente pas à pas ses interactions avec l'environnement. Selon le deuxième présupposé, l'activité est couplée à l'environnement dans lequel elle advient : elle est incompréhensible hors contexte et doit donc être étudiée en situation. Troisièmement, l'activité est *individuelle-sociale*, c'est-à-dire à la fois individuelle et en relation constitutive avec autrui (Theureau, 2006). Etudier l'activité individuelle consiste à étudier la manière dont autrui appartient au monde propre de l'acteur et fait sens pour lui.

Notre étude de cas s'est effectuée dans un collège de la banlieue lilloise classé RAR, dans une classe de 5ème, tenue par enseignant expérimenté, comptant 20 élèves, en Éducation Physique (EP), durant un cycle de six leçons de gymnastique. L'organisation dite « par ateliers » était typique : les élèves étaient amenés à travailler en petit groupe de cinq, dans quatre ateliers. Dans l'« Atelier tourner » l'élève se mettait « en boule » sur des plans inclinés pour effectuer des roulades ; dans l'« Atelier se renverser », il devait exécuter des

renversements sur les mains en s'appuyant sur le mur ; dans l'« Atelier Franchir », il devait effectuer, à l'aide d'un tremplin, des sauts de cheval ; et dans l'« Atelier Voler », il utilisait un mini-trampoline pour effectuer des sauts. Les ateliers étaient installés en ligne sur toute la longueur du gymnase. Pour chaque atelier, l'enseignant avait mis des fiches à la disposition des élèves, décrivant les exercices à travailler et les critères pour les exécuter correctement. L'enseignant visait à faire acquérir des habiletés gymniques aux élèves par un travail en autonomie et en coopération (*e.g.*, respecter un ordre de passage, se donner des conseils) dans chaque atelier.

L'activité de quatre élèves volontaires a été enregistrée à l'aide de micros et de caméras. La construction des données s'est faite en deux étapes. D'abord, une description ethnographique des comportements des élèves en classe (communications verbales, gestes, postures et déplacements) a été réalisée. Ensuite, lors d'entretiens d'autoconfrontation post-leçon, les quatre élèves étaient invités à décrire la signification qu'ils attribuaient à leurs actions en classe. Ils ont explicité ce qu'ils cherchaient à faire (leurs préoccupations), ce qui était significatif pour eux dans l'environnement et comment ils l'interprétaient (leurs perceptions et interprétations du contexte matériel et social), ce qu'ils ressentaient (leurs émotions). Le traitement des données s'est opéré en deux temps. Tout d'abord, nous avons reconstruit la dynamique de l'activité des élèves pour chaque leçon, en mettant en parallèle la description des comportements et les verbalisations d'entretien d'autoconfrontation de chacun. Ensuite, par récurrence, nous avons identifié et analysé l'organisation typique de l'activité individuelle-sociale présente chez les élèves, dans tous les ateliers.

L'autonomie des élèves : trois préoccupations typiques

Certaines régularités ont été repérées dans l'activité individuelle-sociale des quatre élèves. Dans chaque atelier, les élèves montraient une autonomie au travail en effectuant le travail demandé par l'enseignant sans que ce dernier soit présent en continu. Les données montrent 1) un engagement des élèves dans les ateliers, structuré par trois préoccupations typiques : jouer avec les autres, travailler seul les exercices et vagabonder à la recherche de contacts avec les autres, et 2) une articulation de ces trois préoccupations.

1. Une activité individuelle entre travail, jeu collectif et errance

Les résultats montrent une variation importante des comportements des élèves, liée à l'instabilité de leurs préoccupations. D'une part, cela se manifeste par un spectre très large de comportements produits au cours d'une séquence de travail à un atelier gymnique. D'autre part, leurs verbalisations en entretien d'autoconfrontation permettent de comprendre que ces changements reposent sur des variations récurrentes et brutales de leurs préoccupations. Leur préoccupation de réalisation du travail demandé se traduit par un enchaînement de brèves séquences. Un extrait de l'activité de Soufiane à l'Atelier « Voler » (Tableau 1) illustre cette idée. Cet atelier est matérialisé par deux gros tapis de réception, un trampoline et une fiche explicative des exercices et de leurs critères de réalisation (Figure 1).

- Insérer ici la Figure 1-

Figure 1 : Fiche de l'atelier « Voler »

En dix minutes, les élèves doivent tester différents sauts : saut « allumette » (jambes tendues), saut groupé (jambes fléchies), saut carpé (jambes écartées), saut demi-tour, saut tour complet (Figure 1). L'activité de Soufiane dans cet extrait (Tableau 1) fait apparaître une

grande variété de comportements tantôt solitaires, tantôt sociaux qui ne durent chacun en moyenne qu'une dizaine de secondes.

Temps	Actions en classe de Soufiane	Préoccupation	Perceptions et émotions	Interprétations
0:08:20	Échoue dans son saut ½ tour.	Refaire le saut ½ tour, qui est difficile, pour le réussir.	Difficulté du saut ½ tour	Se souvient de la difficulté du saut ½ tour
08:30	Sort de son atelier pour shooter dans le tapis que transporte Aris.	S'amuser avec ses camarades en leur faisant "un coup en douce" pendant qu'ils sont occupés.	Son copain qui porte un tapis.	Sait qu'avec Aris, il peut rigoler. Sait qu'avec ses copains, le jeu c'est de se faire des "coups en douce".
08:40	Se replace, déambule puis attend en regardant autour de lui.	Attendre pour passer Chercher que faire tout en regardant ce que font ses camarades	Mohamed qui fait un saut "karaté". Ennui de la répétition.	Comprend que Mohamed veut rigoler parce qu'il fait un saut "karaté".
08:50	Fait un salto tendu vrillé.	Changer pour éviter l'ennui S'amuser devant ses camarades en faisant un saut difficile	Ennui lié à la répétition des mêmes exercices. Ses camarades qui le regardent.	Découvre que les exercices demandés par le professeur sont faciles pour lui. En déduit qu'il est inutile de les répéter et qu'il a donc du temps pour s'amuser.
09:00	Se replace. Fait un concours de sauts.	S'amuser avec les autres élèves de l'atelier Faire un concours du saut le plus spectaculaire	Les autres élèves qui plongent sur les tapis.	
09:10	Fait le saut groupé Regarde la fiche	Tester la difficulté du saut groupé	Le professeur qui annone "il ne reste que 2 minutes" Ennui lié à la trop grande facilité du saut groupé. Les exercices qui lui restent à faire dans la fiche.	Se dit que le temps presse pour vérifier qu'on sait faire tous les exercices. Considère que s'il arrive à faire l'exercice dès le premier essai, c'est qu'il est facile et qu'il est inutile de le répéter

Tableau 1 : L'activité de Soufiane à l'Atelier « Voler »

Au-delà de la diversité des préoccupations qui animent les élèves en une unité de temps, trois d'entre elles apparaissent de façon récurrente et structurent l'activité des élèves en classe. Au sein de l'atelier, chaque élève manifeste alternativement la préoccupation de jouer clandestinement avec les autres, de travailler seul les exercices demandés, et de s'échapper discrètement de son atelier pour rechercher des contacts informels avec ses camarades.

L'épisode d'une minute de l'activité de Soufiane (Tableau 1) illustre cette organisation cyclique. L'entretien d'autoconfrontation permet de comprendre la signification qu'il attribue à ses actions : seul, il cherche à tester le saut demi-tour pour préparer l'évaluation. Puis à la minute 08:30 par le coup de pied dans le tapis, il cherche à s'amuser avec ses camarades en les provoquant. Comme il n'obtient aucune réaction, il déambule dans l'atelier à la recherche d'opportunités lui permettant de rompre son ennui. Il décide de défier ses camarades en se mettant en spectacle par l'exécution d'un salto. S'improvise alors un concours du saut le plus spectaculaire entre les élèves de son atelier (préoccupation tournée vers le jeu collectif). Enfin

s'apercevant qu'il ne lui reste que peu de temps pour s'entrainer, il décide de retourner au travail demandé en expérimentant les sauts qu'il n'a pas encore testés et en regardant la fiche.

Ces trois préoccupations sont repérables dans les quatre ateliers, chez les quatre élèves étudiés. L'étude montre que, lorsque les élèves réalisent le travail demandé par le professeur, ils le font seuls, sans interagir ou coopérer avec les autres. Les comportements coopératifs sont principalement liés à des préoccupations hédonistes ou ludiques, sans lien avec la tâche scolaire demandée. Toutes ces préoccupations sont imbriquées les unes aux autres avec une prévalence de la préoccupation de travail.

2. L'activité clandestines complémentaires du travail scolaire

Les préoccupations tournées vers le travail sont prédominantes chez les élèves. Même si elles bifurquent fréquemment vers des préoccupations ludiques, très vite les élèves reviennent au travail demandé. Toutefois, les actions tournées vers le travail ne sont jamais très durables : l'élève répète l'exercice demandé durant une trentaine de secondes puis sa préoccupation change. Ainsi Olivier, à l'Atelier « Tourner », n'effectue qu'une ou deux fois chacun des exercices s'il estime les avoir globalement réussis, ou s'il les juge « faciles » pour lui. D'autre part, elles sont solitaires : les interactions d'entraide entre élèves sur le travail à effectuer sont très rares. En entretien, les élèves interrogés disent observer ce que font les autres pour enquêter sur la difficulté de l'exercice. Néanmoins, ils avouent ne pas « parler du travail » pour ne pas passer pour des « intellos » : « *j'y arrive pas mais je lui demande pas, ça se fait pas. Sinon je passe pour un nul et les autres ils vont me prendre pour un fayot.* » La peur du jugement de leurs pairs fait que ces séquences sont principalement individuelles.

Les préoccupations liées au travail demandé sont imbriquées avec les autres préoccupations typiques. Les élèves passent d'une préoccupation à l'autre de manière circulaire. Les deux principaux facteurs de changement sont le sentiment d'ennui et le comportement des pairs. L'ennui provient de la répétition d'un même exercice, vécue comme lassante par ces élèves. Cette résistance à répéter les exercices gymniques se retrouve chez Megda : « *c'est ennuyeux de toujours faire le même exercice, je fais d'autres choses pour changer.* […] *Il faut que ça change* ». À l'atelier « Tourner », elle réalise six fois un même exercice qu'elle considère comme difficile, mais ces répétitions sont entrecoupées d'autres actions. Le deuxième facteur de changement est le comportement des pairs. Les entretiens d'autoconfrontation révèlent que lorsque les élèves perçoivent une opportunité de jeux sociaux clandestins, leur préoccupation change rapidement : « *là, vite fait, je m'amuse avec lui, avant de passer* ». De plus, ces actions clandestines sont fortement imbriqués dans le travail scolaire, ils ont lieu dans l'espace de l'atelier, entre deux séquences de travail et sont difficilement dissociables du travail scolaire. Ainsi, lorsque Soufiane exécute des sauts spectaculaires, non demandés par l'enseignant, il s'engage dans une séquence clandestine de jeux sociaux. Pour autant, cette séquence est subtilement insérée dans le travail demandé : Soufiane respecte son tour de passage dans l'atelier, réalise une course d'élan, un saut, et une réception ; seule la forme du saut n'est pas celle demandée. De même, lorsque les élèves s'engagent dans une activité d'errance attentiste, ils le font dans le décours même des actions orientées vers le travail scolaire, conformément aux attentes de l'enseignant. Lorsque Mohamed remet le tapis de réception en place, en même temps il cherche autour de lui si une opportunité de jeu se présente.

Le maintien d'une préoccupation tournée vers le travail scolaire est tenu par ce réseau triadique de préoccupations, chacune d'elles étant subordonnée aux autres. Ce qui rend pérenne l'engagement de l'élève dans le travail, c'est la possibilité toujours ouverte d'un

engagement dans le jeu collectif et l'errance. Les élèves expriment qu'« *il faut que ça change* » ; « *s'il n'y avait pas ces moments pour rigoler, ça serait ennuyeux à force, c'est même pas la peine* [d'y penser] » ; « *je peux m'amuser un peu si après je retourne au travail, le prof, il dira rien* ».

L'émergence d'une activité collective de travail par ateliers

Notre étude visait à comprendre comment le format pédagogique du travail par ateliers permet d'installer et maintenir le collectif d'élèves au travail, en conciliant travail autonome et socialisation, dans le contexte difficile d'un collège RAR. Nous avons montré que l'engagement des élèves dans le travail scolaire est fondé sur un faisceau de préoccupations qui émergent des opportunités offertes par la situation, c'est-à-dire par le dispositif matériel des ateliers et par le groupe d'élèves. Ce faisceau de préoccupations (jeu collectif, travail solitaire et errance relationnelle) a un caractère opportuniste et relève de comportements de « zapping », caractéristiques de nombreux élèves d'aujourd'hui (Boujon et Redsand, 2006). Les données recueillies pour cette étude ne permettent pas de caractériser précisément la dimension collective de l'activité dans la classe. Cependant, ces comportements d'élèves *a priori* non enclins à travailler ensemble et durablement, ouvrent malgré tout la possibilité d'une activité collective dans la classe. L'analyse conduite laisse ainsi entrevoir une configuration viable de cette activité collective (Veyrunes, Gal-Petitfaux et Durand, 2007) qui émerge à partir d'une articulation entre de l'activité sociale clandestine et de l'activité solitaire tournée vers le travail scolaire.

Nos résultats montrent qu'un collectif de travail dans une classe en RAR n'est pas une structure organisationnelle stable. Les activités individuelles-sociales à partir desquelles il se configure *in situ* ne reposent pas sur des préoccupations des acteurs tournées en permanence vers le travail scolaire. Le maintien du collectif au travail semble davantage reposer sur la variété et la dynamique des préoccupations individuelles des acteurs, tantôt impliqués dans la tâche scolaire attendue, tantôt dans des tâches non conformes aux attentes de l'enseignant. Il repose aussi sur l'existence de tensions caractérisées par des divergences de préoccupations. Tous les groupes sont constitués de synergies et d'antagonismes entre les préoccupations des acteurs à un instant donné, nécessaires à leur stabilité. Ces tensions permettant de concilier les buts personnels des acteurs et les exigences du travail collectif (Ribette, 1995). Ces conclusions invitent à remettre en cause une définition de l'activité collective en classe fondée sur un but commun poursuivi par les acteurs et un référentiel commun de connaissances. Dans la situation étudiée l'activité individuelle d'apprentissage est prise en tension entre d'un côté une activité collective portée par les sociabilités primaires des groupes de pairs (Glasman, 2003 ; Millet et Thin, 2005), et de l'autre une activité collective scolaire visée par l'enseignant. Ce constat renforce l'idée qu'apprendre à l'école consiste, pour les élèves, à concilier deux préoccupations contradictoires : travailler pour éviter les ennuis avec le professeur, et jouer pour éviter l'ennui (Allen, 1986).

Pour terminer, ces conclusions nous amènent à discuter du caractère ambigu de l'autonomie dans la situation du travail en ateliers. Alors même que l'autonomie à l'école est traditionnellement considérée comme l'antithèse du travail collectif, notre étude montre qu'elle peut être envisagée comme bidimensionnelle : l'autonomie du groupe est couplée à une autonomie de l'individu dans le groupe (Hackman, 1992). Les enseignants étudiés laissent notamment aux élèves une autonomie dans le travail qui leur permet de s'auto-réguler et s'organiser en groupe.

Bibliographie

ALLEN J.D. (1986) « Classroom management: Student's perspectives, goals and strategies », *American educational research journal*, n° 23.

BARBIER J. M. et DURAND M. (2003) « L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? », *Recherche et formation*, n° 42.

BLAIS M.-C., GAUCHET M. et OTTAVI D. (2008) *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock.

BOUJON C. et REDSAND G. (2006), « Contextes éducatifs et "enfants zappeurs" », *Résonances*, n° 4.

CHALIÈS S., HAUW D. et RIA L. (2004) « Les formats pédagogiques: un concept pour analyser la complexité des situations d'enseignement », in G. Carlier (Eds.) *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner*, Montpellier, AFRAPS.

DUBET, F. (2000) « Rôle et expérience », in Education et formation, *L'Analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF.

DURAND, M. (2001) *Chronomètre et survêtement : Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'Education Physique*, Paris, Revue EP.S.

GAL-PETITFAUX N. et CIZERON M. (2005) « Le travail par ateliers en Education Physique : activité de l'enseignant et activité des élèves », Actes du Colloque International Recherche (s) et Formation, *Former des enseignants - professionnels, savoirs et compétences*, Février, Nantes, IUFM.

GLASMAN, D. (2003) « Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation », Revue *Ville-école-intégration. Enjeux*, n° 132.

HACKMAN J.R. (1992) « Group influence on individuals in organization », in M.D. Dunette et L.M. Hough (dir.) *Handbook of industrial and organizational psychology*, Palo Alto, Consulting Psychology Press.

LAVE J. et WENGER E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

MAFFESOLI M. (2007) *Le Réenchantement du monde*, Paris, La Table Ronde.

MILLET M. et THIN D. (2005) *Ruptures scolaires : L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.

MONFROY B. (2002) « La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire », *Revue Française de pédagogie*, n° 140.

RIBETTE R. (1995) « Les stratégies d'élaboration et de transmission des connaissances : construits individuels et construits collectifs », *Revue Internationale de Systémique*, n° 9.

THEUREAU J. (2006) *Le Cours d'action. Méthode développée*, Toulouse, Octarès.

SUCHMAN L. (1987) *Plans and situated actions: the problem of human-machine interaction*, Cambridge, Cambridge University Press.

VEYRUNES P., GAL-PETITFAUX N. et DURAND M. (2007) « La lecture orale au cycle 2 : configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe », *Repères*, n°36.

ZAÏBET-GRESELLE O. (2007) « Vers l'intelligence collective des équipes de travail : une étude de cas », *Management et Avenir*, n° 4.