L'appropriation collective d'un dispositif pédagogique à l'école primaire. La construction d'un compromis provisoire entre des principes de justice différents : le cas du « plan de travail »

The collective appropriation of a pedagogical device in primary school. The construction of a temporary compromise between different principles of justice: the case of the "work plan"

Gwénaél Lefeuvre, Bruno Fondeville, Rémi Bonasio et Philippe Veyrunes

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/1733>

DOI : 10.4000/ree.1733

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Gwénaél Lefeuvre, Bruno Fondeville, Rémi Bonasio et Philippe Veyrunes, « L'appropriation collective d'un dispositif pédagogique à l'école primaire. La construction d'un compromis provisoire entre des principes de justice différents : le cas du « plan de travail » », *Recherches en éducation* [En ligne], 35 | 2019, mis en ligne le 01 janvier 2019, consulté le 06 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1733> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1733>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'appropriation collective d'un dispositif pédagogique à l'école primaire. La construction d'un compromis provisoire entre des principes de justice différents : le cas du « plan de travail »

Gwénaél Lefeuvre, Bruno Fondeville, Rémi Bonasio & Philippe Veyrunes¹

Résumé

Dans le cadre d'une recherche-accompagnement menée au sein d'une école primaire, nous interrogerons les processus d'appropriation collective d'un dispositif pédagogique particulier conçu par l'équipe enseignante : le plan de travail. Les objectifs visés par les enseignants, à partir de ce dispositif, sont de favoriser l'individualisation des apprentissages scolaires des élèves, de prendre en compte leurs rythmes individuels puis de favoriser leur autonomie dans le travail. À partir de données issues des réunions collectives menées dans le cadre de la recherche-accompagnement, nous analyserons les justifications que les enseignants mobilisent pour construire des accords à propos du dispositif mis en œuvre. La sociologie de la justification (Boltanski & Thévenot, 1991) sera convoquée pour mettre en évidence les compromis qui caractérisent le dispositif, à partir notamment des systèmes de valeurs et des différents « mondes » à partir desquels se réfèrent les enseignants pour coordonner leurs actions au sein du dispositif.

Cette contribution s'appuie sur une recherche-accompagnement menée auprès d'une équipe enseignante d'une école primaire (Bonasio, Fondeville & Veyrunes, 2015). Cet accompagnement a été initié par une demande d'aide, de l'équipe enseignante qui souhaitait « prendre du recul sur ses pratiques » et mener une réflexion sur un dispositif pédagogique adopté depuis quelques années au sein de l'école : celui du « plan de travail » des élèves (PT par la suite). Ce dispositif, issu de la pédagogie Freinet (1964), vise à respecter le rythme d'apprentissage des élèves et à favoriser leur autonomie. Le PT apparaît comme emblématique de l'éducation nouvelle. D'un point de vue historique, il émane du plan Dalton, la première méthode de pédagogie différenciée créée en 1910 aux États-Unis par Helen Parkhurst (Gillig, 1999 ; Connac, 2016). Dans le contexte français, Freinet justifiait son recours au regard des impasses d'un enseignement traditionnel jugé uniforme, ennuyeux et peu en phase avec les besoins de l'enfant. Il présentait le PT comme un outil en mesure de coordonner les projets des élèves (ceux qui émergent dans des classes coopératives) et de faciliter ainsi « une éducation au travail » dans une classe hétérogène. Bien que le PT connaisse des variations dans sa conception et ses usages, on peut en dégager quelques traits fondamentaux (Connac, 2011). Il se présente sous la forme d'un document individualisé sur lequel chaque élève est invité à inscrire les activités qu'il souhaite réaliser sur une période donnée (une semaine ou deux). Ces activités sont censées correspondre à des projets que l'élève souhaite conduire et/ou à des besoins liés à des apprentissages scolaires non effectués (ou qui restent fragiles). Lorsqu'une activité a été réalisée, par exemple à partir d'un fichier autocorrectif, l'élève le notifie sur son PT. À la fin de la période, l'élève est invité à évaluer ses réussites et difficultés sur l'ensemble de son PT. Cette évaluation sert de base à l'élaboration du PT suivant. L'enseignant intervient aux différents moments du dispositif pour aider l'élève : il « valide le travail envisagé, le modifie si besoin, suit, accompagne et oriente la réalisation, participe à l'évaluation globale du travail » (p.2). Les objectifs du PT seraient donc de personnaliser les apprentissages, de gérer l'hétérogénéité, de favoriser la coopération et l'entraide des élèves et de leur laisser la possibilité de choisir et de proposer des activités adaptées à leurs potentialités d'apprentissage. À partir de ces principes définis, un certain nombre de conditions pédagogiques sont préconisées pour mettre en œuvre le PT :

¹ Unité mixte de recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs », (EFTS), Université de Toulouse.

- « savoir ce que nous avons à faire dans la journée, dans la semaine, dans le mois et l'année. Le plan de travail vise à faire l'inventaire des activités désirées par les enfants, exigées par la vie ou les programmes officiels ;
- donner aux enfants la possibilité technique de réaliser le travail prévu. Ce qui suppose la recherche, la mise au point et la production des outils de travail : logiciels, matériels d'expérimentation, sources documentaires, fichiers scolaires, livres, compendium, photos, vidéos, etc. ;
- parfaire l'organisation scolaire qui permet le travail ainsi compris, avec plans de travail, enquêtes, comptes-rendus, conférences, etc. ;
- contrôler l'exécution du travail : évaluation, graphiques, tests, chefs-d'œuvre et brevets ». (Connac, 2009, p.9)

Des observations ont été menées pour décrire les pratiques d'utilisation du PT au sein de l'école étudiée (elles seront décrites de manière succincte dans la suite de ce texte). Elles ont ensuite servi de support pour animer des temps de travail collectif avec l'ensemble des enseignants de l'école dans une visée d'analyse de leur activité. Les pratiques pédagogiques associées à l'usage du PT ont été observées chez trois enseignants de chacun des trois cycles. Ces pratiques diffèrent en fonction du contexte de la classe (l'âge des élèves, la présence ou non d'une ATSEM, le moment de l'année scolaire, les capacités des élèves à s'approprier ou non de manière autonome le PT, etc.), des préoccupations et conceptions pédagogiques de l'enseignant (que nous identifierons notamment lors des réunions collectives), des outils produits et mis en œuvre pour accompagner la réalisation du PT et des choix d'organisation du fonctionnement de la classe.

Dans la présente contribution, nous analysons deux réunions de travail réalisées avec tous les enseignants de l'école. Ces dernières visaient à « rendre visible » la manière dont les trois enseignants observés utilisent le PT, puis de susciter des échanges sur leurs pratiques. Ces échanges ont permis de dégager des convergences et/ou des divergences quant aux modalités d'action, mais également aux significations que les enseignants mobilisent. Ce mode d'accompagnement s'appuie sur l'idée de l'utilité de l'analyse de l'activité pour faire apparaître les éléments de la culture commune des enseignants et pour susciter des transformations de leur activité (Durand, 2008 ; Ria & Lussi-Borrer, 2013 ; Bonasio, Fondeville & Veyrunes, 2015).

Cette contribution vise donc à montrer, à partir de l'analyse des justifications produites par les acteurs durant les temps de travail collectif, dans quelle mesure l'utilisation du PT « dévoile » des univers de référence (en termes de principes d'action) divergents, faisant l'objet de compromis entre les enseignants (Boltanski & Thévenot, 1991 ; Derouet, 2000).

1. Analyser l'appropriation collective à partir de la sociologie pragmatique

■ La dimension collective de l'appropriation en éducation

En sciences humaines et sociales, la notion d'appropriation connaît un intérêt croissant, notamment dans les domaines de l'éducation et de la formation (Poizat, 2014 ; Lefeuvre & Poizat, 2014 ; Brossais & Lefeuvre, sous presse). Celle-ci peut être mobilisée pour étudier des pratiques éducatives très diversifiées associées à l'usage de dispositifs et d'outils pédagogiques, d'objets culturels, de règles professionnelles, de gestes, de savoir-faire, de culture de métier, etc. L'étymologie latine du terme « appropriation » revêt deux acceptations du terme : « proprius » veut dire « celui que je suis » et « ce qui m'appartient en propre ». Cette définition signifie selon Christelle Mallet (2009) à la fois « adaptation » qui fait référence au fait de « rendre propre à une destination précise », adapter quelque chose à un usage déterminé. La prise en compte de l'intentionnalité de l'acteur dans son activité d'usage d'un outil, d'une règle, d'un dispositif est donc ici primordiale. Il s'agit de décrire les modalités d'action mais également de comprendre les motifs et les buts que mobilise l'acteur dans son activité située (Léontiev, 1984). Par ailleurs,

l'appropriation signifie « attribution » qui évoque le fait de s'attribuer quelque chose d'extérieur, d'en faire sa propriété, dans le sens de « faire sien », de reconnaître comme sien, de l'adopter. Ici, l'outil, la règle, le dispositif ne sont pas porteurs de connaissances ou de rationalité en soi. C'est au fil de son usage, des apprentissages effectués, des détournements potentiels réalisés, que leur appropriation prend finalement corps. L'appropriation évolue ainsi dans un champ d'opportunités, en fonction des transformations et trajectoires dans lesquelles elle s'engage. Appropriation et invention ne seraient ainsi nullement antagonistes mais associées car portées de façon commune par les dynamiques processuelles engendrées par l'activité (Brossais & Lefevre, sous presse).

Quand on étudie les pratiques d'enseignement, de leur conception à leur réalisation, force est de constater qu'elles s'expliquent par bien d'autres déterminants que les injonctions et recommandations institutionnelles, scientifiques et pédagogiques (Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004). Elles sont influencées également par les significations construites et mobilisées dans l'expérience individuelle et collective des enseignants. Ces significations sont des ressources et des conditions de leurs appropriations de règles, de dispositifs et d'outils (Lefevre, Murillo & Fabre, 2014). Du point de vue des collectifs de travail, l'individu est souvent pris dans des débats de normes qui le précèdent et qu'il doit se donner à lui-même, les transformer si besoin, pour « vivre son travail » (Schwartz & Durrive, 2009). Ces significations génèrent parfois des discordes, des conflits intersubjectifs et des compromis au sein des activités collectives des enseignants (Lefevre & Dumay, 2016). Elles constituent des arrière-plans culturels à partir desquels les enseignants s'approprient les dispositifs et/ou outils pédagogiques.

Dans cette étude, nous identifierons les significations qui ont fait l'objet de discussions, d'explicitations, de débats au sein des réunions de travail à partir de l'analyse collective des pratiques diversifiées de mise en œuvre du PT. Les instruments conceptuels de la sociologie pragmatique ont été utilisés pour mettre en évidence les principes de justice qui ont fait l'objet de justifications par les enseignants durant les échanges collectifs. Cette approche propose ainsi un cadre théorique permettant d'analyser l'appropriation collective du PT par les enseignants de l'école, en mettant notamment l'accent sur les formes de compromis construits à partir de principes de justice différents et sur les critiques justifiées concernant l'usage du PT.

■ **Comprendre les justifications : le modèle des Économies de la grandeur**

À partir de l'étude du discours de justification, Luc Boltanski et Laurent Thevenot (1991) proposent un cadre d'interprétation relatif à la manière dont les individus construisent des conventions. Ces derniers se mettent d'accord en référence à une valeur commune qui définit des ordres de grandeur permettant d'évaluer et de juger. Les auteurs s'appuient sur les conditions de construction d'un accord justifié, légitime, entre les membres d'une société. Ils mobilisent ainsi les concepts particuliers de « grandeur », « cité » ou « monde », et s'inscrivent dans une démarche pragmatique, permettant d'élucider les cadres sociaux du jugement en situation avec pour visée l'élaboration d'une théorie de l'accord et du désaccord.

Boltanski et Thévenot proposent six *modèles de justices* ou *cités* qui correspondent à autant de manières de définir la grandeur des personnes et des objets. Ces six *cités* sont fondées sur six principes d'équivalence différents : inspiration, domestique, opinion, civique, marchand et industriel. Chaque cité possède son propre univers d'argumentation et de justification et des formes de compétences spécifiques que les personnes peuvent mobiliser en situation pour opérer des jugements et établir des équivalences. Ce modèle éclaire les modalités d'accord et de désaccord (ou dispute) et leur résolution non violente, par la construction d'un fondement légitime et justifié. Pour qu'une justification puisse prétendre à la généralité (et à sa légitimité), elle doit nécessairement se référer à la cité qui convient à la situation. À chaque cité correspond un monde où les modèles des cités sont mis à l'épreuve du réel, là où s'engagent des hommes et des objets. Ainsi, le passage des formes de jugement et d'argumentation légitimes à des actions effectivement coordonnées se fait à partir de l'extension de la cité à un monde commun, en faisant entrer en scène des objets engagés avec les personnes dans les situations. Le monde

des artefacts, composante de la situation, constitue un appui pragmatique à la mise à l'épreuve des jugements et des types de justification. Les auteurs qualifient ces mondes à partir de 14 catégories (tableau 1). Nous présentons, en guise d'illustration, quatre exemples de mondes proposés par Mohamed Nachi (2006).

Tableau 1 - illustration des catégories des mondes de Boltanski et Thévenot proposée par Nachi (2006)

	<i>Inspiration</i>	<i>Domestique</i>	<i>Industriel</i>	<i>Marchand</i>
<i>Principe supérieur commun</i>	Jaillissement de l'inspiration	Hiérarchie, relation personnelle	Efficacité, performance	Concurrence, compétition
<i>État de grandeur</i>	Spontané, insolite	Bienveillant, avisé	Performant, fiable, fonctionnel	Désirable, vendable, Gagneur
<i>Dignité des personnes</i>	Amour, passion, création	Aisance, bon sens, naturel	Travail, énergie	Intérêt, désir, égoïsme
<i>Répertoire de sujets</i>	Illuminés : enfants, artiste	Supérieur, parent, inférieur, ascendant	Professionnel, expert, spécialiste	Concurrent, client, vendeur
<i>Répertoire des objets et dispositifs</i>	Rêve éveillé : esprit, corps	Préséance, bonnes manières, cadeaux	Les moyens, outils, tâches	Richesse, objet de luxe
<i>Formule d'investissement</i>	Évasion hors des habitudes, risque	Devoir, rejet de l'égoïsme	Investissement, progrès, dynamique	Opportunisme, liberté, sympathie
<i>Rapport de grandeur</i>	Singularité, génie, indépendant	Subordination, honte, respect, honneur	Maîtrise	Possession
<i>Relations naturelles entre êtres</i>	Rêver, imaginer, créer, explorer	Éduquer, reproduire, donner, inviter	Fonctionner, mettre en œuvre	Relations d'affaires, intéresser, vendre
<i>Figure harmonieuse</i>	Imaginaire, inconscient	Famille, milieu, maison, convenance	Système d'organisation	Marché
<i>Épreuve modèle</i>	Cheminement, aventure intérieure	Cérémonie familiale, fête, mondanité	Système d'organisation	Marché
<i>Mode d'expression du jugement</i>	Éclair de génie, illumination	Appréciation, félicitation	Effectif, correct, fonctionnement	Prix, valeur
<i>Formes de l'évidence</i>	Certitude de l'intuition	Exemple, préjugé	Mesure	Argent, bénéfice, rétribution
<i>État de petit</i>	Routinier	Sans gêne, vulgaire	Inefficace, aléatoire, improductif	Perdant, détesté
<i>Déchéance de la cité</i>	La tentation du retour sur terre	Le laisser-aller du sans-gêne	L'action instrumentale	Servitude de l'argent

Une grille permet d'identifier les composantes de ces mondes. Le premier indicateur est le « principe supérieur commun » : dans le *monde domestique*, c'est la mise en œuvre de la relation personnelle, dépendante et hiérarchisée, dans le *monde marchand*, c'est la libre concurrence du marché qui permet de générer du profit. Le second indicateur est *l'état de grandeur* qui est la valeur partagée par les membres d'un même monde : dans le *monde domestique*, ce sera la bienveillance, dans le *monde industriel*, la performance. Dans un monde domestique, le *grand* sera la personne qui respecte les relations hiérarchiques, le *petit*, au contraire, celui qui fait preuve de sans-gêne, indifférent à ces relations hiérarchiques. Ces mondes sont décrits à partir du *répertoire des sujets et des objets*. Ils sont particulièrement observables à partir de *l'épreuve modèle*, permettant de sortir d'une dispute ou d'un conflit. Enfin, chaque monde définit une *formule d'investissement* qui est l'effort à fournir pour devenir grand, le coût de la grandeur.

Les rapports d'un monde à l'autre sont des rapports critiques puisque ce qui est *grand* dans l'un est *petit* dans l'autre : le *monde inspiré* dénonce le refus des choses installées dans la durée du

monde domestique ainsi que l'oppression d'une hiérarchie. À l'inverse, le *monde domestique* critique le laisser-aller, l'individualisme et l'égoïsme du *monde inspiré*.

■ **Les conditions de construction d'un accord provisoire : la figure du compromis**

Quotidiennement, les acteurs sont régulièrement confrontés à la coordination de leurs actions en référence à plusieurs échelles de grandeur. Dès lors, il existe toujours des tensions entre les diverses façons de faire l'accord. Un accord légitime peut, lors d'une situation critique, être remis en question au nom d'un autre, moins légitime. Pour Thévenot, la rencontre de plusieurs mondes « porte donc en elle la possibilité d'une crise, puisque la forme même du probable y est douteuse et que plusieurs épreuves de réalité de natures différentes peuvent être engagées » (Nachi, 2006, p.174). Les personnes sont dotées des compétences leur permettant d'évaluer la justesse des êtres dans chaque monde et, *a contrario*, elles peuvent identifier des êtres ne relevant pas du monde dans lequel l'épreuve est engagée. Cette opération critique est appelée *dévoilement* : « la mise en cause de la validité de l'épreuve s'appuie toujours sur le dévoilement d'une discordance entre l'état dans lequel se trouvent les personnes engagées dans l'épreuve et la nature des objets qu'elles doivent mettre en valeur » (Boltanski & Thévenot, 1991, p.270).

Le compromis est, parmi les différentes figures de l'accord, la forme que les acteurs construisent en cas de dispute ou de conflit et qui permet de résoudre des conflits en mobilisant des principes et des objets relevant de mondes différents. C'est donc une configuration hybride qui rapproche des personnes et des objets appartenant à des mondes différents : sa finalité est le bien commun. Il fait écho à des situations caractérisées par un agencement composite de dispositifs, relevant de plusieurs mondes. Son caractère hybride en fait « une solution fragile, précaire et facile à déstabiliser ou même à mettre en question par la critique ou la dénonciation » (Nachi, 2006, p.176). Le compromis peut toutefois, malgré sa fragilité, résister à la critique par la transformation et la consolidation, dans le temps, des êtres et des objets appartenant à plusieurs mondes. Cette consolidation « rend le compromis plus résistant à la critique parce qu'il peut s'appuyer désormais sur des objets insécables » (Boltanski & Thévenot, 1991 p.339). Ce cadre d'analyse sera appliqué à nos données afin de mettre en évidence les mondes à partir desquels les enseignants établissent des compromis et construisent des jugements critiques dans leur processus d'appropriation du PT.

2. Le contexte d'étude et la méthodologie de recueil des données

L'école où a été réalisée l'étude comptait huit classes de la maternelle à l'élémentaire. C'est une école publique, située dans un quartier à forte mixité sociale d'une grande ville française. L'équipe enseignante conduit depuis 2006 un projet éducatif qui s'appuie notamment sur une organisation en cycles d'apprentissage avec la constitution de groupes-classes multi-âges et sur des dispositifs inspirés de l'« Éducation nouvelle » : systèmes d'évaluation sous forme de ceintures et de brevets, PT, conseils d'élèves, etc. L'organisation de l'école permet l'échange et la collaboration : des espaces-temps ont été formalisés et institutionnalisés sous la forme de réunions hebdomadaires, en plus des réunions institutionnelles obligatoires.

■ **Démarche d'accompagnement**

Les enseignants ont sollicité les chercheurs pour conduire une démarche d'accompagnement sur des éléments clefs de leurs pratiques pédagogiques. La demande initiale a été formulée par les enseignants les plus anciens de l'école, suite au renouvellement important de l'équipe depuis les débuts du projet. Tous les enseignants ont donc été associés à une démarche d'accompagnement qui a suivi les trois étapes suivantes : 1) négociation de l'objet d'étude : la pratique du PT, partagée par tous les enseignants, a été choisie ; 2) observations vidéoscopées de mise en œuvre du PT dans plusieurs classes ; 3) observations de deux réunions collectives

au cours desquelles ont été présentées, à partir des données d'observation, les pratiques d'usage du PT, suivie d'une discussion relative à la mise en œuvre du PT et sa justification.

■ **Les pratiques du PT observées dans l'école**

Les pratiques pédagogiques associées à l'usage du PT ont été observées chez trois enseignants dans chacun des trois cycles de l'école. Nous décrivons de manière très succincte ces différentes pratiques pédagogiques.

- En ce début de semaine, l'enseignante de cycle 1 initie le PT hebdomadaire au coin regroupement, avec l'ensemble des élèves. Elle signifie aux élèves une distinction entre deux groupes : « je vais travailler avec les plus grands, pendant ce temps, les plus petits vont faire des exercices individuels ou des jeux ». Elle présente collectivement aux élèves de deuxième et troisième années les supports des activités qui seront proposés au cours de la semaine (« j'ai amené les exercices de la semaine »). Ensuite, l'enseignante appelle un à un les élèves pour leur montrer à chacun son plan de travail pour la semaine et leur donne la possibilité de choisir par quelle activité l'élève souhaite commencer. Plusieurs temps dans la semaine sont consacrés à la réalisation du PT. L'ATSEM et l'enseignante valident les travaux individuels en notant sur le plan de travail hebdomadaire de chaque élève, dans la case du domaine correspondant à l'activité réalisée, un point vert quand celle-ci est jugée réussie, et un point orange dans le cas inverse.
- Il est 8h50. Le plan de travail débute dans la classe de l'enseignant de cycle 2. Aucune consigne particulière n'est donnée. Les élèves viennent chercher leur pochette personnelle que l'enseignant leur distribue au coin regroupement. Dans cette pochette figurent des fiches de travail choisies par l'enseignant : fiches plastifiées pour la plupart, sur lesquelles les élèves écrivent au feutre effaçable. Il s'agit d'exercices de français et de mathématiques : graphisme, lecture, discrimination visuelle, numération, etc. Ces fiches sont corrigées tous les jours par l'enseignant qui les remplace dans les pochettes ou les remet si elles doivent être reprises par les élèves. Pendant la séance, l'enseignant est assis au fond de la classe et appelle des élèves un par un pour corriger leur travail. Il a au préalable pris des notes sur les travaux précédents des élèves dans un cahier : sont indiqués les exercices réalisés ainsi que des commentaires sur le travail réalisé. L'enseignant appelle les élèves lorsqu'il a constaté qu'un exercice a été raté deux fois : cela indique selon lui que l'élève a besoin d'une aide individualisée. Cela lui arrive parfois de prendre plusieurs élèves en même temps lorsque des erreurs similaires ont été observées chez plusieurs élèves. À la fin de la séance du PT, l'enseignant regroupe les élèves au coin regroupement et effectue un travail collectif sur la numération à partir des exercices réalisés durant le PT. Il prend certaines fiches d'exercice dans les pochettes, lit ce que les élèves ont écrit et le fait valider ou invalider par les autres élèves.
- L'activité de l'enseignant de cycle 3 a été observée pendant 90 minutes, durée moyenne des temps quotidiens de PT, au mois de février. Les élèves, âgés de 8 à 11 ans, ont chacun un PT prévu sur deux semaines, matérialisé par une fiche dans un cahier spécifique. Celle-ci indique différents domaines du français et des mathématiques sur lesquels les élèves doivent s'entraîner en effectuant des exercices dont le contenu et la quantité varient selon les individus, en fonction de leur niveau de compétence. Des évaluations, appelées « brevets », déterminent le niveau des élèves et les exercices sur lesquels ils doivent s'entraîner. Par exemple, l'élève qui est arrivé au brevet n°4 en mathématique est censé s'entraîner sur la compétence « utiliser une fraction pour désigner une mesure ou une surface », c'est-à-dire la case N3 qui n'est pas coloriée sur sa fiche « brevet ». Pour cela, il doit aller chercher une fiche d'exercice codée N3 présente dans le « classeur de brevet 4 de mathématiques », mis à la disposition des élèves au fond de la classe. En début de séance, l'enseignant montre aux élèves comment le PT doit être rempli afin d'amener les élèves à compléter seuls leur fiche de PT. Ensuite, de manière autonome, les élèves prennent les exercices correspondants et se mettent au travail. Pendant ce temps, l'enseignant prend quatre élèves jugés peu autonomes dans une salle attenante à la classe pour les aider à remplir leur PT. Après avoir travaillé avec ce petit groupe d'élèves, l'enseignant revient dans sa classe et passe

auprès des élèves qui le demandent pour les aider individuellement, vérifier leur mise au travail et leur état d'avancement dans le PT. À la fin de la séance, deux élèves vont au tableau pour présenter un exercice effectué durant le PT et le faire corriger collectivement par la classe.

■ **La procédure de recueil et d'analyse des données durant les réunions de travail collectif**

Dans le cadre de cette communication, sont exploitées les données collectées durant les deux séances de travail collectif. Celles-ci ont été filmées et retranscrites dans leur intégralité. Les verbatim ont fait l'objet d'une analyse thématique de contenu. Ils ont été catégorisés à partir des critères présentés ci-dessus, permettant d'identifier les caractéristiques des différents « mondes » convoqués par les enseignants. L'analyse des justifications des enseignants a permis de repérer les « mondes » auxquels ils se référaient. Pour ce faire, ont été utilisés les indicateurs proposés par Boltanski et Thévenot qui caractérisent un monde : le principe supérieur commun, l'état de grandeur, le répertoire des sujets et des objets, la formule d'investissement, la figure harmonieuse, l'épreuve modèle, la forme de l'évidence et la déchéance du petit.

■ **3. Principaux résultats**

■ **Le plan de travail : un compromis entre deux ordres de grandeur**

Les résultats sont présentés à partir des catégories de la grille de Boltanski et Thévenot. L'analyse a fait apparaître un premier ordre de grandeur prédominant dans les propos des enseignants : le *monde industriel* (tableau 2) ; puis un deuxième : le *monde domestique* (tableau 3).

- *Un ordre de grandeur de référence : le monde industriel*

Tableau 2 - les caractéristiques du monde industriel identifiées à partir des justifications des enseignants associées au fonctionnement du PT

	<i>Monde industriel</i>
<i>Principe supérieur commun</i>	L'efficacité, la performance, la prévision des tâches
<i>État de grandeur</i>	Plan de travail performant, fonctionnel, fiable, opérationnel
<i>Répertoire des sujets</i>	Compétentes, responsables, professionnels, experts
<i>Répertoires des objets</i>	Outils (fiches personnelles, brevets, affiches, points de couleurs, classeurs), dispositifs (ceintures de comportement, organisation spécifique de l'espace favorisant le déplacement autonome des élèves)
<i>Formule d'investissement</i>	Investissement, progrès scolaire, dynamique, rationalisation, autonomie
<i>Figure harmonieuse</i>	Système, organisation, équilibre dynamique du Plan de travail
<i>Épreuve modèle</i>	Tests, performances, comportements des élèves
<i>Forme de l'évidence</i>	Mesure des effets sur les comportements, les performances et la mise au travail des élèves
<i>Déchéance du petit</i>	L'action purement instrumentale, le laisser-aller

- Le principe supérieur commun : l'efficacité, la performance et la prévision

Les préoccupations des enseignants sont centrées sur les productions des élèves, le contrôle et la validation de ces productions, sur une gestion rationalisée du temps et de l'espace, sur une planification et prévision des tâches en fonction du programme scolaire (permettant de définir les résultats à atteindre) : « *Le PT c'est de l'entraînement, c'est [...], des choses qu'on a travaillées* » ; « *Ben, moi je leur mets un peu la pression là-dessus : tu n'as pas fini ton PT, attention, on est vendredi et tu n'as fait qu'un seul exercice !, Il te reste deux jours* ». Et si je vois qu'ils n'avancent pas, je leur dis : « *t'as pas avancé, il faut que tu finisses ton PT.* ». Le PT vise à rendre l'élève autonome dans le choix, la planification et la mise en œuvre de ses activités de production, à permettre à l'élève d'apprendre à prévoir et planifier ses activités de production : « *le PT, il est relatif à l'autonomie, [...] sur le PT, on est tout seul. Moi je fais autre chose pendant ce temps-là. C'est l'outil sur lequel je travaille l'autonomie du gamin* » ; « *le PT, ça veut dire quelque chose de planifié et quelque chose de partagé, donc j'ai ça à faire pour la semaine, à un moment donné je l'ai fait ou je ne l'ai pas fait. Si je l'ai fait c'est que j'ai respecté mon PT, si ce n'est pas fait c'est que je ne l'ai pas respecté.* »

- État de grandeur : performant, fonctionnel, fiable, opérationnel

La qualité des *grands êtres* est définie par leur fonctionnalité, leur opérationnalité pour atteindre les objectifs du PT. Plus un être est grand, plus il exprime sa capacité à s'intégrer dans les rouages de l'organisation du PT. Les « bons élèves » sont ceux qui arrivent à s'auto-organiser sans solliciter l'enseignant (ou le moins possible) : « *Là, j'ai expliqué la consigne, c'est une fiche d'une gamine en troisième année, c'est quelque chose qu'on n'a pas trop travaillé, c'est une gamine qui avance vite* ». Les « élèves en difficulté » sont ceux, à l'inverse, qui ont besoin d'accompagnement (de l'enseignant, d'autres élèves, de l'ATSEM, etc.) pour choisir leur activité et se mettre au travail de manière autonome en fonction de leurs réussites/échecs aux tâches : « *suivant la vitesse, il y en a qui sont toujours pas... Tu vois, il y a dix minutes qui sont passées globalement, dix minutes de travail et il y en a qui n'ont toujours pas démarré et d'autres qui sont déjà dans le boulot* » ; « *je ne vais pas voir les troisièmes années, ils sont huit : dans ces huit, il y en a quatre qui sont parfaitement autonomes dans leur plan de travail, ils savent où ils en sont, ce qu'il faut travailler.* »

- Répertoire des sujets : compétents, responsables, professionnels, experts

Les élèves sont qualifiés en fonction d'une hiérarchie de grandeur marquée par des compétences (savoir produire les tâches scolaires demandées ; être autonome dans son travail ; savoir solliciter l'enseignant en cas de problème ; etc.) : « *Parce qu'il y a [...] des constructions mathématiques qui sont un peu compliquées, certains (élèves) qui galèrent, ils le feront peut-être en fin d'année.* ». Les enseignants, quant à eux, sont qualifiés en fonction d'une hiérarchie de grandeur marquée par des compétences relatives à l'encadrement et à l'organisation du PT.

- Répertoire des objets : outils et dispositifs

Des objets sont mobilisés par les enseignants pour aider les élèves à entrer dans le dispositif, que ce soit pour le choix des activités (fiches, classeurs), le suivi et le contrôle de l'état d'avancement des élèves dans leur PT (affiche au tableau, fiches personnelles, ateliers de remédiation, régulation individuelle) ou la validation de la production des élèves (brevets). La production des élèves se réalise dans le déploiement d'un ensemble d'objets qui s'étend des outils aux procédures d'accompagnement mises en œuvre par les enseignants. Chaque enseignant construit sa panoplie d'outils, adaptés à l'âge des élèves et à leur degré d'autonomie. Des instruments de valorisation des acquis sont également utilisés par les enseignants (Brevets) pour évaluer les productions des élèves et leur capacité à s'appropriier le dispositif (affichage présentant l'évolution des élèves dans leur PT).

- Formule d'investissement : investissement, progrès, dynamique, rationalisation

Le progrès des élèves quant aux apprentissages scolaires mais surtout à leur autonomie demande un investissement. Il s'agit dans ce cas de lier le prix des efforts – en termes d'organisation et de planification – « lourds en temps et en énergie » pour les enseignants, et la rentabilité à moyen terme qu'ils assurent : faire en sorte que les élèves deviennent autonomes et

progressent en termes de compétences scolaires : *« moi, je bricole un peu autour du plan travail, ça me demande du temps, c'est quelque chose qui me fait peur d'avoir à préparer, à programmer sur du long terme, et ce que j'appréhende aussi, c'est la quantité de travail une fois que l'on est entré là-dedans, là avec mon bricolage ça va, je sais où je vais »*.

- Figure harmonieuse : système, organisation, équilibre dynamique

L'harmonie de l'ordre s'exprime dans l'organisation du dispositif, d'un système ou d'une structure dans laquelle chaque être a sa fonction. Le PT fonctionne harmonieusement lorsque la majorité des élèves n'a plus besoin de solliciter l'enseignant pour se mettre au travail et gérer l'organisation de leur activité : *« pour moi le plus important c'est que l'enfant doit savoir ce qu'il a à faire. Il y a de l'accompagnement dans la classe, à part qu'il ne se fait pas forcément au moment du PT. Tout à l'heure, je disais que quand je lançais le fichier, il y avait une explication du travail à faire, avec les gamins, sur une consigne globale et ensuite la régulation se fait à l'intérieur du dispositif PT »*.

- Épreuve modèle : tests, performances et comportements réalisés

La mise à l'épreuve du fonctionnement du PT suppose de vérifier que les choses fonctionnent comme prévu, que les élèves arrivent à gérer leur autonomie dans le travail à effectuer puis à produire des performances attendues scolairement : *« le porte-vue, ce sont les brevets. C'est le document que les élèves colorient. Colorié ça veut dire que c'est validé et réussi. »* ; *« ces quatre élèves ont des cases qui ne sont pas validées en calcul, certains beaucoup, certains ont bien progressé donc il serait important pour moi qu'ils se ré-entraînent là-dessus ou qu'ils prennent conscience qu'ils ont progressé sur ce point de leur PT et amener à valider soit sur place ce matin-là, soit vendredi en fin de semaine. »* Les enseignants jugent de sa bonne marche en évaluant les performances scolaires des élèves puis l'avancement dans leur PT : *« Je donne une fiche, le gamin la fait, je la regarde, s'il y a des erreurs, il y a des oublis, je les pointe sur la fiche. Les gamins, ils savent, par exemple, qu'au niveau du repérage visuel, si je mets un petit numéro sur le modèle ça veut dire qu'on en a oublié »*.

- Forme de l'évidence : la mesure

La modalité de connaissance pour juger du bon fonctionnement du dispositif PT est la mesure de ses effets sur les comportements et performances des élèves (autonomie dans le travail, mise au travail des élèves, performances scolaires atteintes).

- État de petit et déchéance : l'action purement instrumentale, le laisser-aller

La désignation de l'état de *petitesse* se traduit par le lâcher-prise, le laisser-aller, le manque d'efficacité du dispositif. La *déchéance* s'exprime également par le risque que le dispositif déshumanise les élèves ; *« Macéo me dit « j'ai fini la fiche C4 ». Moi, je ne sais même pas de quoi il parle. Il ne sait pas lui-même trop me le reformuler, on va voir ensemble le travail à faire. J'ai l'impression parfois que l'on joue à la bataille navale avec tous ces codes et fichiers, j'essaie d'y faire attention. »* Le surinvestissement dans la planification, la rationalisation des tâches, la construction d'outils de contrôle et de mesure (outils à destination des élèves et des enseignants) risque de rigidifier le dispositif en portant atteinte à l'humanité des personnes : *« Combien de temps on passe à préparer, coller toutes les feuilles des élèves. Bon les ATSEM nous soulagent un petit peu aussi mais le temps de correction, de préparation, le temps côté adulte quoi, et après le temps en classe, avec le fait d'accepter de lâcher, je l'ai noté, parce qu'on est quand même très respectueux de l'emploi du temps, accepter de lâcher prise, de ne pas maîtriser le temps au niveau de ce que tu disais Fabien, on fait une pause, on s'y remet, moi j'ai la sensation d'avoir perdu la main là-dessus »*.

• *Le dévoilement d'un autre monde dans la réalisation du PT : le monde domestique*

Durant les réunions collectives, les enseignants ont discuté des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du PT ainsi que des solutions élaborées pour les surmonter et les résoudre. Ces discussions ont permis d'identifier un autre ordre de grandeur mobilisé : le *monde domestique* (tableau 3). Ce dernier est un monde plus souple, plus informel et plus arbitraire. C'est le lieu de

l'entre soi, où l'autorité de la personne légitime ne repose sur aucune règle particulière, mais sur la référence à la génération, à la tradition et à la hiérarchie.

Tableau 3 - Les caractéristiques du monde domestique identifiées à partir des justifications des enseignants associées au fonctionnement du PT

	Monde industriel
Principe supérieur commun	Relation personnalisée entre l'enseignant et l'élève, dépendance interpersonnelle
État de grandeur	Bienveillance auprès des élèves
Répertoire des sujets	Supérieur, autorité de l'enseignant, rapport dissymétrique entre l'enseignant et l'élève
Répertoires des objets	Ateliers de médiation et d'accompagnement pour les élèves non autonomes, prise en charge des élèves en petits groupes, monstration des bonnes habitudes, etc.
Formule d'investissement	Devoir de l'enseignant et de l'élève, solidarité des élèves, entraide, compagnonnage
Figure harmonieuse	Le milieu familial, bien-être collectif, climat de bienveillance au sein de la classe
Épreuve modèle	La démonstration, l'aide par les pairs, la monstration de l'enseignant
Forme de l'évidence	Suivre l'exemple
Déchéance du petit	L'égoïsme, l'individualisme

- Le PT ne peut pas fonctionner efficacement sans un accompagnement personnalisé auprès des élèves les moins autonomes.

Certains enseignants dénoncent les conditions qui empêchent les élèves de devenir autonomes dans leur PT. Les enseignants discutent par exemple de l'efficacité des modalités d'accompagnement durant le PT. Une enseignante interpelle un de ses collègues sur sa disponibilité auprès des élèves. Elle juge qu'il n'est pas assez disponible pour aider les élèves à comprendre les consignes, à résoudre les tâches, etc. Elle fait référence aux élèves qui ont des difficultés à comprendre, de manière autonome, les consignes des exercices : « *En fait l'enfant fait un exercice et toi tu n'as pas de regard sur ce qui se fait en classe, tu as un regard sur ce qui s'est fait la veille. Du coup tu ne peux pas intervenir sur le gamin, par exemple, qui est bloqué sur les consignes ... Voilà, tu as fait ce choix-là. Pourquoi tu as fait ce choix-là ?* »

- Les enseignants considèrent qu'ils ont un devoir de bienveillance, de serviabilité et de responsabilité auprès des élèves qui n'arrivent pas à intégrer le fonctionnement du PT.

Une enseignante fait part de son embarras durant les moments de PT. Elle juge être « trop disponible » auprès des élèves. Elle n'arrive pas à aménager des conditions qui permettent de limiter ses interventions « directes » avec eux. Elle a ainsi le sentiment de ne pas les aider à être autonome : « *Finalement je suis trop disponible sur ce temps-là, et puisqu'il n'y a rien d'autre que j'ai pu mettre en place pour que l'aide soit autrement organisée, en fait, je ne les aide pas du tout à être autonomes* ». Ce dilemme pourrait se résumer ainsi : être disponible auprès des élèves versus les rendre autonomes. Il met en évidence la difficulté de l'enseignante à céder une part de son pouvoir au dispositif pour faciliter l'autodétermination de l'élève. Elle a le sentiment d'avoir des devoirs à l'égard des élèves et plus particulièrement des moins autonomes.

- Les enseignants ont transformé le dispositif par l'ajout de procédés complémentaires, afin de pallier les insuffisances liées à la prise en charge des élèves non autonomes.

Pour limiter les sollicitations des élèves durant les moments du PT, un enseignant a conçu un instrument afin de sélectionner et de hiérarchiser ses interventions en fonction de la nature des

besoins des élèves et de susciter également le tutorat entre les élèves. Chaque élève dispose sur sa table d'une pyramide à plusieurs couleurs, cet artefact se nomme « tétraaide » (Connac, 2016). Lorsque l'élève met en évidence le sommet rouge du « tétraaide » c'est qu'il est en grande difficulté. Si c'est la couleur jaune, c'est que ce n'est pas urgent. Cet outil permet également de solliciter d'autres élèves lorsque l'enseignant n'est pas disponible. Un autre enseignant indique mettre en place un groupe de médiation afin d'aider et d'accompagner certains élèves dans la réalisation et la validation de leur tâche.

On observe ainsi que les enseignants mobilisent deux pluralités de grandeurs pour mettre en œuvre le PT, celle du *monde domestique* et celle du *monde industriel*. Le PT constitue un dispositif hybride et composite relevant d'objets hétérogènes. Les principes du *monde domestique* sont ainsi mobilisés car ils permettent de répondre aux difficultés pédagogiques et éthiques que le dispositif PT génère lorsqu'il est seulement associé aux caractéristiques du *monde industriel*.

■ Une critique du fonctionnement du plan de travail à partir de la référence à l'ordre de grandeur du monde inspiré

Durant les réunions étudiées, d'autres formes de critiques sont apparues quant au fonctionnement du PT. Contrairement aux précédentes qui portaient sur la référence à l'ordre de grandeur du monde domestique, cette nouvelle critique n'est pas intégrée comme un compromis dans le fonctionnement du PT. Elle remet radicalement en cause le principe même du PT tel qu'il est pratiqué par les enseignants. Fabrice, l'enseignant de cycle 1, indique d'abord que le dispositif tel qu'il fonctionne, centré exclusivement sur les matières fondamentales (mathématiques et français) et sur des exercices d'entraînement, ne permet pas de prendre en compte le « désir » des élèves, l'aide à l'élaboration de leurs projets personnels : « *il y a ce problème d'inscription du désir dans la classe [...]. On a tendance à dire "fais d'abord ton activité du PT et ensuite tu choisiras ton activité"* ». Les choix des élèves dans le cadre du PT sont limités : les exercices d'applications sont préstructurés par l'enseignant, les marges de liberté de l'élève sont relatives au choix de l'ordre de production des exercices mais pas (ou peu) liées au contenu même des activités, en fonction de ses intérêts personnels.

Olivier, enseignant de cycle 3, reprend l'argument de Fabrice en indiquant qu'il souhaiterait que le dispositif du PT soit moins « hétéro-structurant », qu'il puisse laisser la possibilité aux élèves de mener des projets personnels, répondant davantage à leurs désirs. Faire en sorte que le PT soit moins le plan de l'adulte (élaboré en fonction des compétences scolaires à acquérir), mais davantage celui de l'élève : « *tout à l'heure je me disais, finalement, le projet personnel de chaque enfant et le projet scolaire, chez certains ça coïncide très bien, et puis pour d'autres pas du tout. Et ce temps PT, pour moi c'est de le faire entrer là-dedans par son projet personnel* ».

Jean-Marc, enseignant de cycle 3, d'accord avec cette critique, y répond en attribuant la cause à la logique institutionnelle qui impose aux enseignants de préparer les élèves à des compétences scolaires : « *je crois que dans notre inconscient les objectifs de math et de français, ils priment sur le reste, malheureusement, dans notre tête, on est porté par ça, par rapport à une réponse institutionnelle* ». Selon lui, le PT ne vise pas une autonomie morale et intellectuelle au sens du développement personnel de l'élève mais davantage d'une autonomie fonctionnelle (Foray, 2016), c'est-à-dire relative à la capacité à s'approprier de manière autonome des savoirs préétablis : « *il y a quelque chose de très démagogique dans le PT par rapport à l'autonomie, c'est que, quand même, on axe vachement nos plans de travail sur les objectifs de cycles officiels, sur les compétences. Alors dire l'autonomie, oui, pour le moment c'est l'autonomie dans le travail qu'on leur propose : je vais te donner du travail, tu vas essayer de le faire sans moi, sans me demander de l'aide. On n'est pas sur l'autonomie dans le projet personnel.* »

On a ici l'ébauche d'une critique du PT qui remet en cause les principes du *monde industriel* centrés sur la performance, les résultats, la standardisation de la mesure, l'objectivation des conditions de production, la mise en place d'exercice d'entraînement, etc. Cette critique se réfère davantage à l'ordre de grandeur du *monde l'inspiration*.

Conclusion

Nos résultats montrent que l'appropriation collective d'un dispositif pédagogique par une équipe enseignante s'effectue à partir de compromis composés d'une pluralité de *mondes* d'argumentations, construits par les acteurs. Le PT, tel qu'il a été conçu et utilisé par ces enseignants, se traduit par un compromis entre le *monde industriel*, centré sur la logique de l'efficacité et de la performance et le *monde domestique*, centré sur l'accompagnement et la bienveillance de la communauté scolaire (entre enseignants et élèves, entre élèves eux-mêmes). Ce compromis constitue un ordre provisoire dont la finalité est d'atteindre un bien commun entre les enseignants de l'école. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'il leur permet de déployer leurs actions et de s'adapter à leur environnement sans une remise en question perpétuelle des principes constitutifs. Sans ce compromis, le collectif de l'école ne pourrait fonctionner car les enseignants seraient constamment imbriqués dans des *épreuves* mettant en scène des disputes ou des conflits d'ordre axiologique. Le compromis a pour objectif d'inhiber ou d'apaiser les conflits potentiels en mobilisant des principes et des objets relevant de mondes différents. Dans cette école, le PT est l'objet par excellence qui cristallise ce compromis. Il permet également de laisser de la souplesse, du jeu, dans la coordination des pratiques pédagogiques des enseignants, leur laissant la possibilité de diversifier leurs pratiques d'usage du PT comme nous avons pu le voir chez les trois enseignants observés. Mais, comme nous l'avons dit précédemment, le compromis reste une figure provisoire, fragile et facile à déstabiliser ou à mettre en question par la critique. La dernière partie de présentation des résultats montre l'émergence d'une critique à partir de la référence au principe du « monde de l'inspiration ». Selon certains enseignants, le dispositif ne permettrait pas de favoriser suffisamment le développement personnel de l'élève et sa créativité. Ce dévoilement d'une discordance, le fonctionnement du dispositif et le principe relevant du *monde inspiré* montrent comment l'analyse collective de l'activité de justification peut permettre la mise à jour des critiques sur les critères de significations relevant des principes de justice et créer potentiellement des transformations dans les activités des enseignants. Une étude plus longitudinale sur les pratiques d'usage du PT avant et après les réunions de travail collectif nous aurait permis de montrer (ou non) en quoi ces critiques justifiées ont influencé les processus des pratiques pédagogiques des enseignants.

La présente étude s'est focalisée exclusivement sur la description des différents principes de justice mobilisés par les enseignants pour justifier la conception, la mise en œuvre et la critique du dispositif PT. Il serait à notre avis réducteur de ne pas compléter cette étude par une analyse permettant de relier ces éléments à des caractéristiques relatives au contexte organisationnel et culturel de l'école, aux caractéristiques institutionnelles du système éducatif et aux expériences personnelles et professionnelles des enseignants de l'école. Les capacités des acteurs à construire un compromis ainsi qu'à exprimer des critiques, de manière constructive et non conflictuelle, ne sont pas sans lien avec l'organisation et la culture de cette école ; les enseignants ont l'habitude de se réunir régulièrement une fois par semaine, de participer à des débats et à des controverses durant ces temps de travail institutionnalisés. Pour ces temps de concertation, dans la plupart des cas, un ordre du jour, un mode d'animation, des règles de fonctionnement sont établis. Par ailleurs, la prédominance du monde industriel, comme modèle de justice de référence peut être mise en relation avec le référentiel actuel de l'action publique en éducation, se traduisant par une conception de l'éducation visant la production utilitaire de compétences et de connaissances, et l'amélioration des performances du système en termes d'efficacité, équité ou efficience (Maroy, 2013). Enfin, la référence à l'ordre de grandeur du monde inspiré est convoquée par les enseignants qui ont participé à construire le projet initial. Ces enseignants, qui ont un référentiel commun de valeurs éducatives, participent de manière volontaire à des mouvements pédagogiques de l'Éducation nouvelle. Ces éléments montrent la nécessité de prendre en compte différents niveaux d'analyse (institutionnel, organisationnel, culturel, personnel) pour mieux comprendre la genèse d'un dispositif dont l'équilibre et l'accord autour d'une définition du bien commun sont fragiles, indéterminés et potentiellement conflictuels (Derouet & Dutercq, 1997).

Enfin, il nous semble que cette démarche d'accompagnement de l'équipe pédagogique de l'école et les résultats produits peuvent servir de ressources pour la formation professionnelle des enseignants. Cette démarche s'inscrit dans la continuité des travaux sur « la formation au sein de l'établissement » (Ria, 2015), partageant l'idée que l'établissement peut être un lieu d'apprentissage et de développement professionnel, impliquant des modes partagés d'analyse de l'activité d'enseignement, des espaces d'échanges entre enseignants favorisant la réflexion critique et les controverses sur les pratiques pédagogiques, la possibilité d'expérimenter collectivement des dispositifs et des actions pour résoudre des problèmes éducatifs, produire des traces collectives et des connaissances partagées. Les réunions de travail réalisées dans cette école, à partir des résultats de l'analyse de l'activité d'usage du PT, ont fait apparaître des éléments de la culture commune des enseignants (les « compromis » identifiés) et des critiques émergentes, par l'intermédiaire du cadre de la sociologie pragmatique, qui pourraient servir de ressources pour susciter des transformations de leurs pratiques du PT (Durand, 2008 ; Ria & Lussi-Borrer, 2013 ; Bonasio, Fondeville & Veyrunes, 2015).

Références

- BOLTANSKI Luc & THEVENOT Laurent (1991), *De la justification. Les économies de la Grandeur*, Paris, Gallimard.
- BONASIO Rémi, FONDEVILLE Bruno & VEYRUNES Philippe (2015), « Accompagnement d'une équipe enseignante de l'école primaire : l'analyse de l'activité comme aide à l'appropriation d'une culture commune », *Éducation et socialisation*, n°38, En ligne <http://journals.openedition.org/edso/>, doi : 10.4000/edso.1282
- BROSSAIS Emmanuelle & LEFEUVRE Gwénaél (sous presse), *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme du collège*, Toulouse, Éditions Octarès.
- BRU Marc, ALTET Marguerite & BLANCHARD-LAVILLE Claudine (2004), « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue française de pédagogie*, n°148, p.75-87.
- CONNAC Sylvain (2009), *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour la classe*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur.
- CONNAC Sylvain (2011), « Peut-on se passer des manuels scolaires grâce aux plans de travail ? », *Peut-on se passer des manuels scolaires ?*, Actes de la Septième journée Pierre Guibert du 16 février 2011, p.2-13.
- CONNAC Sylvain (2016), « Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail », *Éducation et socialisation*, n°41 | 2016, En ligne <http://journals.openedition.org/edso/1725>, doi : 10.4000/edso.1725
- DEROUET Jean-Louis (2000) (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck.
- DEROUET Jean-Louis & DUTERCQ Yves (1997), *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF Éditeur.
- DURAND Marc (2008), « Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche énaïve de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement », *Éducation et Didactique*, n°2(2), p.69-93.
- FORAY Philippe (2016), *Devenir autonome, apprendre à se diriger par soi-même*, Paris, ESF Éditeur.
- FREINET Célestin (1964), *Les techniques Freinet de l'École moderne*, Paris, Armand Colin.
- GILLIG Jean-Michel (1999), *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*, Bruxelles, De Boeck Université.
- LEFEUVRE Gwénaél, MURILLO Audrey & FABRE Isabelle (2014), « Structure et fonctions du système d'instruments mobilisé dans une activité d'enseignement : le cas d'une professeure documentaliste », *TransFormations*, n°12, p.89-116.
- LEFEUVRE Gwénaél & POIZAT Germain (dir.) (2014), *TransFormations*, n°12 (L'appropriation des artefacts matériels et symboliques dans les pratiques d'enseignement et de formation des adultes : enjeux, modalités et transformations).

LEFEUVRE Gwénaél & DUMAY Xavier (dir.) (2016), *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°35 (Le travail collectif des enseignants).

LÉONTIEV Alexis (1984), *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Éditions du progrès.

MALLET Christelle (2009), *Entre traduction et négociation : comment se construit le sens des groupwares en contexte organisationnel ?*, Thèse de doctorat, Université Paul-Verlaine, Metz.

MAROY Christian (2013), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*, Bruxelles, De Boeck.

NACHI Mohamed (2006), *Introduction à la sociologie pragmatique*, Paris, Armand Colin.

POIZAT Germain (2014), « Le concept d'appropriation en formation des adultes : polysémie théorique et diversité pratique », dans Janette Friedrich & Juan Carlos Pita Castro (éds.), *Un dialogue entre concepts et réalité*, Dijon, Raison & Passions, p.40-68.

RIA Luc (2015), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation*, Bruxelles, De Boeck.

RIA Luc & LUSSI BORER Valérie (2013), « "Laboratoire d'enseignants encore apprenants" au sein d'un établissement scolaire : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants », *Actes du congrès AREF*, p.1-14.

SCHWARTZ Yves & DURRIVE Louis (2009), *L'activité en dialogue. Entretiens sur l'activité humaine (II) suivi de : Manifeste pour un ergo-engagement*, Toulouse, Octarès Éditions.