

n'en peuvent pas moins parfois faire l'objet de recouvrements viables. Ainsi, sur le plan individuel, la tradition fait apparaître la figure d'un maître ayant tôt ressenti la « vocation » enseignante, modeste dans ses manières de vivre et de penser, « petit missionnaire des idées modernes » porteur d'une laïcité farouchement combattante, dépositaire d'une morale rigoureuse destinée à diffuser dans l'ensemble du peuple ; sur le plan collectif, émergent l'acceptation d'un certain paternalisme institutionnel, l'implication dans la conduite ordinaire du paritarisme, la volonté d'une représentation uniciste qui se traduit par l'affirmation d'un esprit et d'un syndicalisme de corps. Si tous ces traits se sont peu à peu effondrés, ils n'en continuent pas moins à hanter les systèmes de représentation symbolique de la profession entrés en crise à partir des années 80 et confrontés désormais aux « nouvelles alternatives » (parmi lesquelles la montée dans l'école de l'idéologie managériale et néo-libérale, ainsi que la diversification du rapport au métier et à la profession). Des réponses apportées à ces défis dans un contexte institutionnel et syndical très largement nouveau dépendront le maintien, le progrès ou la régression de ce qui constitue le point focal de la « grandeur » d'une profession, son autonomie, c'est-à-dire « la passibilité pour chaque enseignant de relier les acquis de son expérience à celle de ses collègues, dans des ensembles plus vastes, d'analyser collectivement les méthodes et les enjeux du métier, d'élaborer des points de vue spécifiques, différents de la vulgate éducative, de résister à l'emprise de l'utilitarisme ambiant, en un mot de contribuer à la formation des lois de l'univers professionnel enseignant » (p. 221).

Peu de réserves au total devant un ouvrage à la fois informé aux meilleures sources et développant un point de vue original. En matière de forme, elles portent sur le fait que la référence à l'autorité tutélaire de P. Bourdieu, pour être absolument légitime, n'en apparaît pas moins trop souvent comme une révérence stylistique ne facilitant pas l'accessibilité du propos ; en matière de contenus, sur le peu de place faite à la signification de la *polyvalence* de l'instituteur, à l'analyse approfondie des questions que pose très concrètement l'évolution du travail enseignant au groupe professionnel, à sa représentation syndicale actuelle et aux responsables chargés du dossier de sa formation.

André D. ROBERT  
INRP

LEBEAUME Joël (1999). – *L'éducation technologique*. Paris : ESF, 121 p.

L'ouvrage de J. Lebeaume se situe plus dans la catégorie des ouvrages de recherches pour la formation des enseignants que sur la formation des enseignants ; il nous paraît cependant important d'en rendre compte dans *Recherche et Formation* pour différentes raisons :

- la première est liée au champ de recherche lui-même : la technologie, discipline qui reste en quête de légitimité dans l'école et a du mal à trouver sa place, est un champ de recherche peu exploré en sciences de l'éducation ;
- la seconde est que, comme le fait remarquer J. Hebrard dans la préface d'un autre ouvrage de l'auteur (*École, technique, et Travail Manuel*, 1995, Nice, Z'éditions), l'histoire des disciplines, et donc à plus fortes raisons des choix didactiques et de la construction des curricula, est une voie féconde pour permettre aux stagiaires IUFM d'acquérir la distanciation nécessaire à leur discipline et enseignement, pour relativiser et entrer dans le processus de professionnalisation ; le rapport Bancel (1989), la circulaire sur les compétences attendues de professeurs de collège et de lycée (1997) insistent sur cette dimension « critique et prospective qu'offre la réflexion épistémologique » ;
- enfin toute la problématique du connaître et agir qui est au centre de l'ouvrage et le structure propose des modèles de pensée qui peuvent être transférés à la formation des enseignants et au travail qui se fait entre le connaître, le faire, le dire et l'analyser : entre intelligibilité et opérationnalité.

Dans une première partie, J. Lebeaume présente quatre histoires de disciplines faisant références à des pratiques sociotechniques ; ces histoires sont argumentées non seulement à partir des textes et des discours idéologiques sur ces activités mais sur les traces des pratiques mises en œuvre par les enseignants, « traces multiples et hétérogènes, des débats parlementaires aux cahiers d'élèves ».

- Le travail manuel à l'école élémentaire : cent ans d'activités dans le contexte de l'école primaire, cent ans où l'on voit évoluer contenus et méthodes ; à travers les six méthodes identifiées l'auteur met en évidence la tension fondamentale qui induit les changements entre un pôle qui serait celui de la tâche à effectuer, de sa proximité à une pratique sociale (inspiré des écoles d'apprentis) et un pôle qui est celui de la visée éducative.

- L'enseignement agricole pour les garçons et l'économie domestique pour les filles : étude limitée de 1882 à 1923, elle permet cependant de mieux saisir les composantes et les enjeux autour du pôle des références pratiques : faut-il développer l'intelligence de l'agriculture ou l'intelligence des choses agricoles pour les garçons ? Faut-il développer l'intelligence des choses ménagères ou l'intelligence de l'administration domestique pour les filles ? Les choix de l'époque montrent que dans les processus de scolarisation des pratiques, les savoirs se substituent rapidement aux pratiques ; « L'intelligence des choses fabriquées masque l'intelligence de la fabrication des choses ».

- Connaissances usuelles et activités manuelles à l'école maternelle : cette histoire permet de saisir les composantes et enjeux autour du pôle éducatif, se situant déli-

bérement sur ce pôle et refusant toute perspective utilitaire « il s'agit moins d'instruire les enfants sur les choses que par les choses » et de développer chez eux des capacités d'observation et gestuelles ».

- La technologie au collège : histoire la plus proche, elle reprend les questions posées par les histoires précédentes, et permet, à travers la construction progressive qui s'est fait, d'affiner les dimensions des différentes tensions évoquées ; trente ans d'histoires de cette discipline mettent en évidence les difficultés à choisir des contenus (les contenus changent souvent) et des méthodes : méthodes des éléments logiques, méthode du projet technique, méthodes des éléments de qualité, méthodes des scénarios... Mais cette partie sur l'histoire de la technologie va plus loin en posant la question de la construction d'un champ disciplinaire, à côté d'autres champs disciplinaires avec un corps professoral spécifique ; dépassant une logique de choix scolaires/pédagogiques par rapport à des pratiques sociotechniques de références, l'histoire de la technologie au collège s'inscrit dans un contexte institutionnel et met en évidence des enjeux internes à l'institution scolaire.

Bien que le travail de recherche se soit effectué sur chaque discipline de façon spécifique, on voit se dessiner progressivement un questionnement et un fil directeur, qui aboutit à une vision organisée des éléments qui constituent chacune d'elles et à la proposition de périodisations.

Cette première partie permet de mettre en évidence les permanences et les ruptures et permet à l'auteur de dégager les questions qui lui paraissent fondamentales : comment créer une discipline de raisonnement et d'action qui permettrait aux élèves d'accéder à une compréhension authentique de la réalité en tentant de créer une cohérence parmi la diversité des pratiques techniques ?

143

La deuxième partie reprend cette problématique en analysant différentes tentatives de construction d'un curriculum pour la technologie, le curriculum, étant défini selon une acception didactique, comme « l'itinéraire scolaire emprunté par l'élève et le parcours singulier qui lui est proposé à travers le monde de la technique », c'est-à-dire comme un ensemble cohérent et organisé. Il s'articule autour de trois ensembles de décisions :

- quelles visées éducatives ? acculturation, socialisation, réflexion scientifique ou technique, développement de la personne, éducation citoyenne...
- quel monde de la technique ? objets, processus de fabrication, rapports humains, civilisation...
- quelle rencontre ? présentation-réception, études-investigations, conception-réalisation-production...

Le curriculum pose aussi les questions de la progressivité à établir sur son déroulement général de l'élémentaire au collège, de sa constitution en enseignement général (opposé à professionnel) et scolaire (légitime dans l'école).

Après avoir démonté de façon rigoureuse, point par point, les éléments passibles et les composantes d'une construction curriculaire, après avoir proposé des modèles d'articulation, à la fois théoriques et rendant compte de ce qui est mis en œuvre réellement, J. Lebeaume revient aux rôles des acteurs dans cette construction, et termine son ouvrage par une réflexion sur ce que cette construction implique dans la formation des maîtres.

Reprenant les notions de « curriculum prescrit » et de « curriculum réel », il montre « les interventions des enseignants sur les disciplines et leur rôle essentiel dans leur développement » ; « ce sont des inventeurs et des créateurs de situation d'enseignement-apprentissage » ; c'est donc en tant que praticien expert que l'enseignant va participer au processus de construction curriculaire.

Entre des prescriptions (les normes réglementaires), la mise en enseignement (organisation pédagogique) et le contrôle (analyse réflexive sur la pertinence et la signification des tâches), l'enseignant développe une véritable professionnalité permettant d'inventer et d'innover. J. Lebeaume montre ainsi comment la notion de professionnalité est étroitement liée aux aspects curriculaire.

Cette conception interroge le modèle de formation nécessaire pour répondre à cette exigence de professionnalité et, comme le souligne J.-L. Martinand dans la préface, « c'est à un ajustement didactique de la pensée sur tous les enseignements qu'il nous engage ».

La didactique en tant que discipline de formation, « ne pense pas la formation comme transmission-transposition des résultats de la recherche mais comme problématisation des actions enseignantes ».

La formation ne peut plus dicter des actions, mais doit permettre de comprendre le curriculum dans sa globalité, dans la dynamique des composantes et enjeux qui l'ont constitué ; elle suppose une pratique réflexive sur la structure du curriculum, sur les décisions qui sont prises dans la construction des tâches et sur la cohérence de l'ensemble ; la didactique va apporter cette dimension critique et on se trouve bien dans une logique de formation à l'intelligibilité de leurs actions par les enseignants.

L'ouvrage de J. Lebeaume montre en quoi la notion de « nouvelle professionnalité enseignante », avancée dans les textes et parfois décriée comme une dilution de l'identité enseignante, loin d'éloigner l'enseignant de ses missions qui sont de faire

accéder les élèves aux savoirs, est ancrée dans une construction curriculaire, et exige de lui qu'il crée et invente en classe des situations d'apprentissage dont il maîtrise le sens et la cohérence... Par cette compétence d'expert, l'enseignant devient un interlocuteur responsable dans l'élaboration même des curricula.

C'est donc à un modèle de construction des enseignements qu'il nous renvoie, en tant que productions sociales où se mêlent des logiques disciplinaires, pédagogiques, de formation, intérêts privés, options idéologiques et enjeux économiques.

Annette GONNIN-BOLO  
Université de Nantes

NÓVOA António (1998). – *Histoire & comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisbonne : Educa, 209 p.

Voici un ouvrage dont le titre indique bien la problématique : mettre en rapport les discours historique et comparatif. Vouloir ainsi ajouter l'extension de l'espace à la profondeur du temps, ne plus se réfugier derrière des frontières nationales ou s'enfoncer dans des monographies locales comme l'ont longtemps fait les historiens pour délimiter leur objet, et plus encore pour limiter par l'espace les sources archivistiques multiples qu'il faut absorber, bref aller vers une histoire globale, voilà qui ne manque pas d'ambition.

L'auteur poursuit ce projet en réunissant cinq des textes qu'il a publié en français, un second recueil à paraître devant compléter cette ligne de recherche à partir de textes publiés en anglais. Les deux premiers textes, de nature plus épistémologique, sont respectivement consacrés à l'histoire et à la comparaison, les trois derniers ont pour cadre d'analyse l'éducation en Europe, d'abord à travers les politiques qui s'y sont nationalement, mais souvent parallèlement menées jadis et qui aujourd'hui s'y construisent de manière plus ou moins concertée, ensuite à travers l'évolution du métier d'enseignant et sa professionnalisation.

Dans le premier chapitre, l'auteur se propose de présenter les nouvelles tendances de l'histoire américaine de l'éducation à partir des travaux d'une centaine de chercheurs. Il s'agit donc d'une espèce d'état de l'art qui, compte tenu des postulats post-modernistes de l'auteur, se revendique modestement comme une lecture possible parmi d'autres de la situation américaine en matière d'histoire de l'éducation. Cela n'en commence pas moins par une évocation des problèmes généraux auxquels la recherche historique contemporaine est confrontée. Il y eut d'abord des changements d'échelles. Pour l'espace, les travaux se sont déplacés des insertions locales vers les