

présence des champs sociaux de référence, cette double hétéronomie étant d'ailleurs différemment accentuée selon les sites.

Voici un ouvrage à l'architecture forte, complexe et très riche. Il n'est certes pas de ces ouvrages qui projettent sur une réalité non explorée la pureté déductrice et la simplicité géométrique de ce qui a été conçu sans autre référent que la pensée. Il se nourrit d'une très détaillée reconstitution archivistique des débuts d'une discipline, il y a plus de cent ans. Si le tableau résultant est beaucoup plus complexe, cela n'empêche pas l'émergence d'idées structurantes. Celles-ci ne vont certes pas sans exception. Mais elles y gagnent la force d'un enracinement empirique. C'est au total une grande architecture qui nous est offerte pour un petit pays. Mais un exemple (olympique) récent l'a encore montré, cela ne l'empêche pas d'offrir à de grands pays (la Chine) et au monde, de fortes et ambitieuses architectures, dont on ferait bien de s'inspirer.

Raymond BOURDONCLE
Université de Lille III

LANTHEAUME Françoise [dir.], BRESSETTE-HOLLAND Françoise, COSTE Sabine (2008). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes, tensions et ajustements dans le travail*, Lyon : INRP, 247 p.

162

La recherche présentée dans cet ouvrage s'inscrit dans le programme de recherche de l'Unité mixte de recherche (UMR) « Éducation et Politique » (université Louis-Lumière-Lyon 2 et Institut national de recherche pédagogique) sur le fonctionnement des établissements scolaires. Elle porte sur deux lycées professionnels du tertiaire considérés comme représentatifs des LP tertiaires et, à partir d'une enquête ethnographique, vise à analyser ce qu'a engendré comme transformations dans la vie des établissements la mise en place des PPCP (projets pluridisciplinaires à caractère professionnel); « Comprendre comment les enseignants se débrouillaient avec ces réformes et leurs effets sur leur travail a orienté l'enquête fondée sur une sociologie pragmatique » (p. 7).

Le cadre théorique clairement posé au départ choisit de considérer le travail enseignant effectué lors de la mise en place des CCP comme une « action située », c'est-à-dire « très dépendant de l'environnement cognitif et social de la classe » (p. 9), et propose d'analyser les transformations de ce travail face aux évolutions de la prescription comme des ajustements successifs amenant des reconfigurations entre le contexte local et la conception du métier.

L'explicitation détaillée de la démarche de recherche permet de voir à la fois la rigueur, l'activité et le travail du chercheur (« situé » également!).

Un premier chapitre analyse le cheminement de la prescription entre le moment de la publication et le travail enseignant qui en découle. Les acteurs étudiés sont les corps d'Inspection, les formateurs et l'administration des établissements. Reprenant le modèle de la traduction de Callon (1986), ce chapitre met en évidence avec une très grande finesse les enchevêtrements d'intérêt, les controverses qui surgissent, les rôles que chacun essaie de jouer, et démystifie de façon exemplaire, si besoin en est encore, toute idée d'application linéaire de textes officiels.

Si la prescription est vécue par les enseignants comme venant « d'en haut », sous forme de contraintes, conseils, incitations, injonctions..., elle engendre comme réponse, de leur part, un travail de justification où différentes logiques sont en présence, voire en confrontation, et un travail de catégorisation s'appuyant sur leurs connaissances, leurs pratiques antérieures, en changeant de vocabulaire, en les combinant, ou en inventant de nouvelles catégories. De nombreux exemples et citations permettent de suivre tout le travail effectué par les enseignants pour changer non seulement leurs pratiques mais leur donner un sens conforme à leur conception du métier, travail qui se fait par réajustements constants. La construction du livre s'avère particulièrement précieuse pour montrer que les réajustements, en situation, entraînent la production de « normes locales » spécifiques à chaque établissement. Progressivement vont se construire, par des stratégies diverses et des accords implicites, des « configurations locales ». Les auteurs le soulignent : « Le style de management, en lien avec l'histoire de l'établissement, apparaît comme décisif dans l'évolution et la structuration des différentes ressources, dans leur articulation au service de la mise en œuvre de nouvelles injonctions » (p. 97). Dans un des établissements étudiés, un espace de débats permanents permet de discuter de l'organisation des PPCP, et les auteurs parlent de véritable co-construction des règles pour mener à bien les projets ; collégialité et confiance sont les termes employés. Dans l'autre établissement, les enseignants habitués à travailler de façon très autonomes ont été déstabilisés par l'arrivée d'un nouveau proviseur qui tente d'imposer de nouveaux cadrages : des réactions défensives voient alors le jour et des tensions se manifestent ; « le retour à un fonctionnement par micro collégialités représente une solution temporaire, une "stratégie" de survie » (Woods, 1997, p. 111).

Le PPCP implique une démarche de projets pour les élèves. Il se veut aussi une démarche décloisonnée, concernant plusieurs enseignants de disciplines différentes. Il exige donc de leur part un travail en coopération. C'est au départ une simple démarche d'échanges informels, dont les auteurs soulignent toutefois l'importance

dans la constitution des « normes locales » évoquées. C'est suivi par la constitution de groupes de travail qui décident un thème commun ; les coopérations s'organisent ; controverses sur la « traduction locale des prescriptions » et jugements divers sont des phases qui structurent progressivement le travail ; des solidarités se resserrent et l'organisation du travail est le fait d'arrangements et de négociations. Ce travail pluridisciplinaire modifie les interactions. Il devient aussi un travail « public » dans l'établissement et donc exposé au jugement des pairs. Il devient même nécessaire à un moment « d'enrôler » d'autres collègues. Accompagner les élèves dans leur projet, solliciter la collaboration de leurs collègues, co-intervention avec des collègues, arrangements avec l'administration, le travail des enseignants se modifie en profondeur.

Le décloisonnement transforme aussi la relation aux élèves : « Les élèves installés dans une situation d'apprentissage ne doivent pas être perturbés, les enseignants s'organisent autour d'eux pour assurer le suivi [...], les élèves sont au centre de l'action » (p. 137). Il faut ajouter à tout cela l'intervention de partenaires extérieurs qui devient un élément du dispositif, source de dynamique et de remotivation, mais aussi de travail différent. L'ensemble de ces interactions nouvelles « marquent l'évolution du métier et interrogent le genre professionnel » (p. 149).

Enfin, un nouveau cadrage de l'activité est à inventer, cadrage dans l'espace, mais aussi dans le temps. À partir d'exemples, les auteurs montrent là encore la complexité de la mise en place de ces cadrages, les « ruses » à déployer pour les faire accepter, les stratégies pour stimuler et inciter les élèves à travailler, les justifications à trouver pour réajuster... « Dans tous les cas les enseignants réorganisent des savoirs faire antérieurs à des fins nouvelles » (p. 184). Les auteurs parlent alors de « bouger identitaire ». Ce terme, un peu surprenant dans la littérature sur l'identité, traduit « un processus en cours » (p. 187). « Un changement inéluctable » est en train de se produire « précipité par les nouvelles prescriptions » (p. 187). Rapport aux savoirs différents, en particulier aux savoirs disciplinaires, rapport aux élèves différents, aux collègues (dimension collective du travail), l'évolution identitaire demande du temps.

On peut certes parler de crise et de quête identitaires, mais leurs formes dépendent des trajectoires antérieures des enseignants et aussi des styles de management (différences entre les deux établissements). Plus intéressant encore est le constat que le style de réponse apportée, les activités mises en œuvre, le travail quotidien des enseignants, sont au cœur de la boucle des transactions (pour reprendre l'expression de Dubar) réalisées.

Un compte rendu rapide ne peut certes résumer les processus complexes analysés dans l'ouvrage. Du moins peut-il chercher à indiquer les axes travaillés pour ceux

qui souhaitent s'y reporter. Tout en marquant bien ses limites dans la conclusion, cet ouvrage illustre deux aspects éclairants quant aux politiques éducatives et à l'évolution du métier d'enseignant. Il balaye l'idée de résistances des enseignants à tout changement en montrant bien la « chaîne » que suivent les prescriptions dans leurs traductions successives et le travail déployé pour construire de nouvelles formes de travail qui sortent des routines habituelles (tout en les réutilisant) ; la notion de temps nécessaire est souvent oubliée par la hiérarchie et les décideurs qui se situent dans un autre rapport au temps. L'ouvrage met en lumière ce travail enseignant dans ses formes les plus complexes et la nécessité de sa reconnaissance. Il montre aussi les ressources utiles aux enseignants pour effectuer ce travail. Il peut être un outil pour les cadres de l'Éducation nationale, qui, eux-mêmes, ont à retraduire des prescriptions et à accompagner des enseignants, et ont, eux aussi, parfois des difficultés à définir leur travail et leur rôle dans la mise en œuvre des prescriptions.

Annette GONNIN-BOLO
Université de Nantes

LEBEAUME Joël (2008). *L'enseignement des sciences à l'école. Des leçons de choses à la technologie*, Paris : Delagrave, 191 p.

Signalons dans la collection « Pédagogie et formation » de Delagrave, la publication d'un ouvrage qui prouve qu'on ne peut comprendre un contenu d'enseignement actuel (la technologie) sans reconstruction historique. Joël Lebeaume illustre les avatars historiques de l'enseignement des sciences par une abondance d'images, dessins, photographies, schémas et textes de leçons aussi bien que textes officiels ou commentaires pédagogiques des diverses époques (la moitié de l'ouvrage y est consacré). Alors qu'une lecture superficielle se laisse prendre par l'anecdote (les images du somptueux paquebot Normandie, illustrant le principe d'Archimède) ou la nostalgie (qui n'a pas fait germer des haricots dans du coton ?), le lecteur qui lit à la fois l'auteur et les documents dispose de lumières bienvenues pour saisir les pré-supposés épistémologiques et didactiques de ces changements que l'auteur distribue en trois époques (les grands tournants s'effectuent en 1923 et 1970). La focale est centrée sur les choses, réalités d'usage puis objets d'observation, avant de devenir objets de manipulation et d'expérience. L'émiettement des leçons de choses n'est pas un problème, si en préparant le Brevet, le futur maître perçoit qu'« en réalité, agriculture, hygiène, enseignement ménager, antialcoolisme, ne constituent pas des enseignements distincts mais découlent de celui des sciences et s'y rattachent étroitement ». C'est ce qu'on peut lire à l'article « Les leçons de choses et les leçons de sciences appliquées », dans la *Pédagogie Vécue* de Charrier, qui fut pendant un