

aux emplois a montré ses limites dès les années soixante-dix. Le monde économique évoluant vite et les compétences attendues aussi, l'école doit-elle donner une formation large à des jeunes qui devront s'adapter sans cesse? Cette question des conceptions de la formation professionnelle anime les débats contradictoires dans le secondaire et aujourd'hui dans le supérieur (licences professionnelles). Il est donc difficile de faire une sociologie de l'enseignement professionnel qui ne prenne pas à bras-le-corps ces contradictions et ces incertitudes à la fois politiques, économiques et sociales. On peut reprocher à A. Jellab de faire une sociologie plutôt statique ou décontextualisée. Même s'il tente dans un troisième chapitre de présenter un certain nombre de problématiques autour des relations formation emploi, il les mobilise peu dans son analyse empirique auprès des enseignants et des élèves. Les configurations en lycée professionnel sont d'autant plus complexes qu'elles sont liées au monde extérieur, qu'elles sont définies à différents niveaux (national, régional et local) dans différentes interactions (conception au niveau central et mise en œuvre au niveau local). Et, par exemple, les effets des relations concrètes avec les entreprises pour organiser les stages et mobiliser les élèves à partir des expériences qu'ils y ont vécues ne sont pas prises en compte. Or, elles ont sans conteste une forte incidence sur les représentations que les enseignants et les élèves se font de la valeur des formations face au monde du travail et déterminent les formes de leur investissement ou mobilisation. Ainsi, de nombreux angles restent morts dans cette sociologie du lycée professionnel plus proche en fait d'une sociologie de l'éducation enfermée dans l'école.

Catherine AGULHON
Université Paris V (Cerlis)

VINATIER Isabelle, ALTET Marguerite [dir.] (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 190 p.

Cet ouvrage collectif n'est pas de ceux qui, comme à l'ordinaire, rassemblent autour d'un thème plus ou moins large, des contributions disparates. Son originalité et son intérêt sont que tous les textes réunis portent sur le même objet : une leçon sur la nutrition, conduite dans une classe de CM1-CM2 et prise en vidéo, à laquelle il faut ajouter l'entretien qu'ont eu, sur cette leçon, l'enseignant et une chercheuse quelques mois plus tard. Cette pluralité d'études sur un même objet est justifiée par la complexité de la pratique enseignante, qui exige une approche pluridisciplinaire et donc une « analyse plurielle », telle qu'on la pratique au CREN de l'Université de Nantes, auquel appartient la majorité des auteurs.

C'est Christian Orange qui, ayant collaboré avec l'enseignant dans la préparation de la leçon, expose le principe épistémologique et didactique du « débat scienti-

fique » institué dans la classe : pour entrer dans une problématisation scientifique, il ne suffit pas que les élèves relèvent des faits, faut-il encore qu'ils saisissent pourquoi ces faits ne peuvent être autres que ce qu'ils sont. Une telle démarche exige d'eux la construction d'un modèle explicatif rendant compte des nécessités de ce qu'ils observent. Dès lors la pratique de l'enseignant est analysée comme l'ensemble des actions qui conduisent les élèves vers la saisie de ces nécessités et la manière dont l'enseignant réagit aux incidents critiques qui surviennent.

Marguerite Altet souligne le fait que la pratique enseignante se déploie toujours dans l'incertitude, parce qu'elle est continûment habitée de tensions entre plusieurs logiques. Dans la leçon observée, elle relève notamment une tension entre la volonté de laisser la parole aux élèves et celle de « faire avancer le débat », tension que l'enseignant gère au moyen d'un « guidage ouvert » où il est à la fois « en retrait » et « présent ».

C'est également en termes de tensions que Christiane Morin conduit son étude, en prenant en compte à côté de la leçon elle-même, le discours tenu par l'enseignant au cours de l'entretien rétrospectif. En une analyse fine, l'auteur y repère différentes tensions, parmi lesquelles dominent celles qui se jouent entre l'acceptation sans tabou de toute parole d'élèves et le souci de la cohérence, ou encore entre la volonté d'équité entre les élèves et la complicité avec ceux qui donnent des réponses favorables à l'avancée de la leçon.

Isabelle Vinatier, dans le texte suivant, s'attache à montrer les spécificités et les enjeux de l'entretien rétrospectif qu'elle a elle-même conduit avec l'enseignant. Elle insiste sur le fait que cet entretien de « co-explicitation » ne consiste pas en une autoconfrontation de l'enseignant à sa pratique, ni en informations transmises au chercheur. C'est proprement une « refiguration » de l'action, construite dans l'interaction entre les deux. Sur l'exemple de trois moments de l'entretien, l'auteur montre comment la dynamique des échanges conduit les deux protagonistes à saisir des indicateurs dans la vidéo et à en tirer des règles d'action et des généralisations. Car on peut affirmer, dans la ligne de pensée de Vygotski, que l'interaction permet à l'acteur « d'affranchir un peu plus sa conscience de la subordination à la situation concrète ».

Antonietta Specogna et Sylvie Caens-Martin rendent compte du travail de l'enseignant à partir de deux paradigmes, celui de la didactique professionnelle et celui de l'analyse interlocutoire. L'observation de la leçon leur permet de saisir le travail en situation. Mais à leurs yeux, c'est la « reconception » du travail du praticien, lors de l'entretien, qui rend compte des raisons de l'action. C'est elle qui permet de voir comment la gestuelle du maître, ses déplacements dans la classe, son utilisation de l'hétérogénéité entre les élèves, le maintien constant des objectifs de la leçon, la

remise en cause de son statut par rapport aux élèves et au savoir, etc., sont les conditions nécessaires du « débat scientifique ».

À partir d'une élucidation précise et opérationnelle des notions d'identité personnelle et d'identité professionnelle, Thérèse Pérez-Roux montre que le maître se situe tantôt comme enseignant, tantôt comme formateur, tantôt comme chercheur. Elle étudie à quelles conditions il opère les passages entre ces « mondes », à la fois dans sa relation à autrui et dans la continuité de son existence.

S'appuyant sur la conception de Chevallard, Magali Hersant analyse la pratique du maître en termes de « praxéologie didactique ». Elle dégage les quatre tâches que le maître a à effectuer dans la mise en place du « débat scientifique » : installer dans la classe des conditions favorables au débat, faire dévolution du problème aux élèves, organiser le débat, le faire avancer. Pour chacune, elle repère les techniques mises en œuvre ainsi que les technologies et les théories sur lesquelles elles s'appuient. L'analyse, très riche, fait notamment apparaître l'importance décisive du rapport que l'enseignant a avec le savoir, mais également avec l'autorité.

Michel Perraudeau, pour sa part, montre, sur la base de l'entretien, que l'enseignant ne se conduit pas en « tuteur » au sens de Bruner, mais plutôt en « médiateur » au sens que Weil-Barais et Dumas Carré ont donné à ce mot. En effet, il ne tente pas de réduire la difficulté de la tâche dévolue aux élèves, il ne leur fournit pas d'indications pour les aider, il ne reformule pas leurs paroles. En revanche, en « médiateur », il donne la parole aux élèves, il écoute leurs interventions sans les juger et il facilite les échanges entre élèves. Autrement dit, il n'intervient pas dans l'exécution de la tâche, mais dans le rapport au savoir et ses conditions d'émergence.

Dans un dernier article, Marguerite Altet et Isabelle Vinatier tentent de dégager ce qu'apportent les regards croisés de cette « analyse plurielle ». Parmi les points qu'elles repèrent, notons, sans pouvoir ici être exhaustif, l'importance des interactions entre maître et élèves, car c'est ce qui fait la spécificité du métier d'enseignant et ce sont elles qui commandent la construction de « l'objet » des échanges. Ainsi se trame, dans ces interactions, ce que les auteurs appellent d'une manière très suggestive, une « intrigue conceptuelle ». Enfin, toutes les contributions s'accordent ici pour prendre en compte l'interprétation que l'acteur donne de son activité.

Gérard Vergnaud, dans une conclusion, qui est plutôt une postface, apporte son regard extérieur, relevant les affinités entre les contributions de l'ouvrage et sa propre modélisation de l'activité professionnelle à quelques réserves près.

L'ouvrage fascinera par la vision kaléidoscopique qu'il offre d'un même objet, mais surtout parce que de ces saisies diverses émergent des convergences fortes. L'une d'elles est l'importance accordée, dans la compréhension de la pratique enseignante, au discours co-construit par le praticien et le chercheur lors de l'entretien. Il y a, peut-être, là, la voie pour dépasser l'opposition entre la pratique déclarée, toujours subjective, et la pratique observée qui ne livre pas le sens et les raisons des actions effectuées. Une autre convergence tient à la centration sur le registre pragmatique du fonctionnement de la classe, celui qui concerne le pilotage de la séance, la distribution de la parole, le contrôle du temps, la maîtrise des tensions, etc., au détriment du registre épistémique qui concerne le savoir et l'apprentissage. Ce dernier n'est pas absent, puisque les contributions de Christian Orange et de Magali Hersant lui sont consacrées, mais il est quantitativement minoré, et il semble que ce soit le premier qui, aux yeux de la plupart des contributeurs, soit le plus déterminant dans l'activité de l'enseignant.

Ces points de convergences, comme bien d'autres dans l'ouvrage, sont propres à susciter des débats. Ce n'est pas le moindre mérite du livre que de les ouvrir.

Sabine KAHN
Université Libre de Bruxelles

WITTORSKI Richard (dir.) (2005). *Formation, travail et professionnalisation*, Paris : L'Harmattan, 205 p.

WITTORSKI Richard (dir.) (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* Paris : L'Harmattan, 206 p.

161

Avant de présenter le livre récent (2008) dirigé par Richard Wittorski, on nous permettra de présenter un de ses ouvrages plus ancien (2005), qui manifeste des liens de continuité à la fois dans les objets et problématiques abordés et dans les auteurs sollicités. Cet ouvrage collectif initial explore les enjeux et les modalités de mise en œuvre de la professionnalisation, dans des champs professionnels différents tels que la médecine générale, l'enseignement et la formation personnalisée. Il se compose de quatre parties, encadrées par une introduction et une conclusion de Richard Wittorski.

L'introduction propose une définition du travail de la professionnalisation, entendue comme « une intention sociale de transmission, construction, développement et évolution du système d'expertise (compétences, capacités, savoirs et connaissances, pour l'essentiel) caractérisant la profession concernée et, dans le même temps, de développement de l'identité professionnelle des personnes » (p. 9). Sur la base de cette définition,