



**HAL**  
open science

# Appropriations de nouvelles prescriptions en éducation scolaire

Rémi Bonasio, Hélène Veyrac

► **To cite this version:**

Rémi Bonasio, Hélène Veyrac. Appropriations de nouvelles prescriptions en éducation scolaire. R. Bonasio & H. Veyrac (Eds). Appropriations de nouvelles prescriptions, , pp.11-21, 2022, 978-2-36630-127-4. hal-03916615

**HAL Id: hal-03916615**

**<https://hal.science/hal-03916615>**

Submitted on 30 Dec 2022

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

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

Bonasio, R., & Veyrac, H. (2022). Appropriations de nouvelles prescriptions en éducation scolaire. In R. Bonasio, et H. Veyrac (Eds) *Appropriations de nouvelles prescriptions*, p. 11-21, Octarès.

## **Appropriations de nouvelles prescriptions en éducation scolaire**

**Rémi Bonasio et Hélène Veyrac**

Dès lors qu'on s'intéresse à comprendre le travail réel, ce que les lecteurs habitués de cette collection « travail et activité humaine » reconnaîtront sous le terme « activité », apparaissent systématiquement les prescriptions. L'activité, ce n'est pas la tâche prescrite, les personnes au travail n'appliquent jamais les prescriptions strictement, et s'intéresser au travail réel revient à ne pas pouvoir analyser en termes d'écart prescrit/réel, puisque ces deux objets sont de natures différentes. Ainsi, affirmons-le très tôt dans l'ouvrage, il ne s'agit pas ici de décrire comment les personnels, en situation de travail à l'école, appliqueraient les prescriptions : « parfaitement », « à moitié », « imparfaitement ». Non. Il s'agit de contribuer à comprendre comment prescriptions et activités se nourrissent : ce que font les acteurs de la prescription mais également ce que la prescription peut faire de cette activité. L'appropriation est le concept qui permet d'approcher l'activité sous cet angle.

L'ambition de cet ouvrage est de donner à réfléchir au lecteur, à partir de situations réelles vécues par différents professionnels de l'éducation exerçant leur métier en établissement d'enseignement (école, collège, lycée), aux différentes formes que peuvent prendre les appropriations des prescriptions. Cette ambition fait suite à celle de l'ouvrage « L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme du collège » (Brossais et Lefeuvre, 2018) qui était d'initier cette réflexion dans le contexte de l'introduction d'une réforme éducative d'ampleur nationale. Pour les auteurs de ces deux ouvrages, il s'agit de s'intéresser aux prescriptions en éducation sous l'angle de leur appropriation par les acteurs. Quatre points méritent précisions. Premièrement, il s'agit de tenir compte des pratiques et activités des acteurs et des contextes de réalisation, en intégrant une conception qui ne soit pas exclusivement « représentationniste », mais intègre également une dynamique actionnelle. Deuxièmement, la dimension de réciprocité entre conception et usage est pensée dans cet ouvrage, afin de ne pas enfermer la réflexion sur une opposition prescripteur/usager. Les prescriptions sont évolutives, se conçoivent dans des itérations, résultent d'activités humaines visant à influencer l'activité d'autres acteurs, et il n'y a pas ici lieu, ainsi, d'opposer *a priori* conception et usage : ce que permet le concept d'appropriation. Troisièmement, le dualisme « sujet-objet » sera évité, ce qui permettra d'envisager le couplage entre l'acteur et son environnement, dont l'environnement prescriptif évidemment. Enfin, une dernière précision utile à ce stade

de l'ouvrage est relative à une attention des auteurs à ne pas s'enfermer dans une approche de l'activité strictement individuelle : les dimensions sociales et culturelles de l'activité seront abordées, tant elles comptent dans l'appropriation des prescriptions en situation de travail éducatif.

Ces deux ouvrages ont en commun de s'intéresser à des prescriptions dans le champ de l'éducation en contexte français, prescriptions « nouvelles », c'est-à-dire actuelles dans le sens où elles ont une forte proximité temporelle avec l'étude qui y est consacrée et parce qu'elles constituent une nouveauté pour les acteurs qui se les approprient.

Cet ouvrage poursuit ainsi la caractérisation des appropriations des prescriptions en éducation. Ce travail collectif est marqué par la pluralité des cadres théoriques dont sont porteurs les différents auteurs. Les clivages théoriques et épistémologiques sont dépassés pour assumer une forme d'hybridation. C'est à partir de ce socle commun que peuvent s'affirmer des points de vue spécifiques. Ainsi, les chapitres répondent à cette introduction qui explicite ce qu'on entend par « prescription » et par « appropriations des prescriptions ».

A leur manière, les chapitres contribuent tous à illustrer les liens entre l'école et la société, en abordant des thématiques qui rendent compte des politiques publiques et questions actuelles en ce premier quart du XXe siècle, tels l'orientation scolaire, l'évaluation des apprentissages en école primaire, l'école inclusive, la formation des enseignants, les comportements inappropriés des écoliers, l'enseignement moral et civique.

## 1. Qu'entendons-nous par prescriptions ?

### Deux définitions contrastées de la prescription, à dépasser

Se saisir de la notion de « prescription » amène à prendre en compte deux définitions relativement contrastées. La première peut être qualifiée de restreinte et proche du sens commun : « injonction de faire, émise par une autorité », que l'on nomme par ailleurs « prescription officielle » ; elle est ici issue de l'institution de référence à laquelle appartient le travailleur et est porteuse d'une dimension hiérarchique. Il en est ainsi des lois, des programmes scolaires, etc.

La deuxième acception est beaucoup plus large, et envisage les différentes sources de prescriptions (Daniellou, 2002) en prise avec le travail et dont la prescription officielle n'est qu'une composante : les valeurs, toute forme de connaissance, les lois du vivant, la matière, etc. ; tout ce qui, d'une manière ou d'une autre, contraint et oriente les pratiques professionnelles et sociales. Dans ce cadre, les prescriptions peuvent être aussi bien perçues comme étant descendantes que « remontantes », à savoir provenir des acteurs eux-mêmes et des contextes locaux de réalisation de leur pratique.

Ces deux définitions montrent des limites lorsqu'il s'agit de poser la question de l'appropriation des prescriptions en éducation. La première a tendance à réifier la dimension hiérarchique et le caractère descendant de la prescription. Même si l'on se doit de considérer qu'il existe une division sociale du travail (Berthet et Cru, 2002), il convient de noter que ces prescriptions peuvent provenir de « groupes sociaux »

auxquels l'acteur octroie certes une légitimité, une autorité, mais sans que le lien soit institutionnellement hiérarchique. C'est ainsi qu'un acteur éducatif peut par exemple légitimer une démarche pédagogique sans que celle-ci ait été préconisée par les instances dirigeantes.

La deuxième définition, quant à elle, si elle a le mérite de pousser un peu plus loin à une conceptualisation de la prescription, nous fait courir le risque de perdre de vue notre objet en le « noyant ». Les prescriptions auxquelles nous nous intéressons ici ont une spécificité, ne serait-ce que parce que les acteurs les perçoivent comme telles. S'il existe bien d'autres éléments qui viennent contraindre le travail des acteurs, nous préférons leur donner un autre statut que celui de prescription.

### Délimiter la prescription

Notre propos ici n'est donc pas de trancher dans un débat conceptuel, mais de délimiter l'objet de manière à le rendre appréhendable. Le fait de s'intéresser à la prescription sous l'angle de son appropriation nous invite à prendre en compte ce qui est significatif pour les acteurs tout en ne limitant pas l'investigation à cette dimension. Pour le dire autrement, l'« enquête » (Dewey, 1938) du chercheur est ici déclenchée par la signification que les acteurs accordent aux prescriptions concernées et passe également par la prise en compte de dimensions qui échappent pour partie aux acteurs eux-mêmes. Il ne s'agit donc pas de limiter la prescription à ce qu'en perçoivent les acteurs, ni même à la conceptualisation des chercheurs, mais de dégager une « définition minimale » (Saury, 2012) de l'objet qui rend fécond le dialogue entre chercheurs et praticiens. Dans ce sens, nous reprenons à notre compte la définition de Mayen et Savoyant (2002) : « *un artefact symbolique ou un ensemble d'artefacts symboliques, produit d'une construction humaine (Rabardel, 1995), dont le but est d'influencer l'activité de ceux auxquels ils sont destinés, ou, plus précisément, d'imposer une certaine direction à leur activité, en fixant buts et procédures, voire repères conceptuels pour s'y orienter. Ils visent aussi à influencer sur les modes de pensée, les mobiles et les valeurs de ceux à qui ils sont destinés* ». Nous précisons dans ce cadre que les artefacts en question sont, pour la plupart, des formalisations langagières. Elles peuvent se concrétiser sous forme d'interfaces numériques. Nous ajoutons à la définition des prescriptions que les artefacts symboliques en question sont perçus comme des prescriptions par les acteurs à qui elles sont destinées, ce qui leur donne une forme d'autorité (ce qui ne signifie pas que les acteurs s'y soumettent), de légitimité, qu'elles proviennent ou non des instances institutionnelles hiérarchiques.

Enfin, nous ne confondrons pas la critique légitime que peuvent exprimer les acteurs éducatifs, ou même les chercheurs, vis-à-vis des conditions de la prescription, notamment lorsqu'elle est source de souffrance au travail, et l'idée de prescription elle-même. En effet, la prescription, comme l'ont montré les psychologues du travail, est consubstantielle au travail et peut notamment être ressource pour les travailleurs, y compris lorsqu'elle émane des instances hiérarchiques. Il arrive en effet que « la prescription impersonnelle d'origine hiérarchique anticipe sur le développement d'un métier et que les réformes institutionnelles fortes soient la source d'un renouvellement de la créativité professionnelle » (Clot, 2008, p.259) : conception et

re-conception des tâches, des fonctions et des référentiels professionnels. Autrement dit, nous pouvons suivre Maulini et Perrenoud (2020) qui postulent, à propos du métier d'enseignant, que la prescription en soi n'est ni bonne ni mauvaise par définition. Ce dont le praticien a besoin c'est d'un « prescrit intelligent (...) qui permette de se sentir efficace et légitime » (p.25), qui se construit sur l'expérience collective antérieure d'une communauté de pratique et à travers cela constitue une ressource pour le travailleur. C'est ainsi que Durand-Terreux, dans sa contribution à l'ouvrage, envisage l'appropriation d'un dispositif d'enseignement moral disciplinaire à l'école élémentaire en France : la faisabilité de ce projet est fonction de la capacité du concepteur à prendre en compte le travail effectif de ceux qui sont censés se l'approprier, faisant en sorte que cette prescription puisse être perçue comme une ressource potentielle.

## 2. Appropriations des prescriptions en éducation

Les prescriptions visent, selon la définition retenue plus haut, à imposer une certaine vision aux personnes auxquelles elles sont destinées, en fixant des buts et des procédures. Leur existence est partiellement conscientisée par les acteurs : certaines de leurs composantes ont été incorporées par ces derniers, à tel point qu'ils n'ont plus conscience de leur existence. D'autres font plus particulièrement partie de leur conscience du fait qu'elles ont un statut de nouveauté, elles font ainsi partie de leur monde propre (Theureau, 2016). Nous nous intéressons plus particulièrement à ces prescriptions, lorsqu'elles ont un statut de nouveauté dans les contextes de travail du champ de l'éducation scolaire.

Dans ce cas, nous avançons que l'appropriation peut être décrite de la manière suivante : les professionnels de l'éducation estiment la pertinence des prescriptions qu'ils perçoivent recevoir. C'est une première composante de l'appropriation des prescriptions. Une deuxième composante est relative à l'intention de se conformer à la prescription ainsi perçue, et une troisième relève de l'action, touchant à la mise ou œuvre effective de la prescription. Ainsi, nous envisageons l'appropriation des prescriptions en éducation par ces trois composantes : **pertinence, intention de conformation, effectuation**. Ces composantes, théoriquement envisagées, ne suivent pas un schéma linéaire et hiérarchisé et se déclinent, au-delà des constantes évoquées, de manière différenciée (ce qui explique notre choix du pluriel d' « appropriations »).

Les acteurs de l'éducation procèdent à un examen de la pertinence des buts et procédures véhiculés par la prescription. Sous le but de la prescription, ce sont les intentions du prescripteur qui font l'objet de conjecture de la part des acteurs : « Les intentions affichées par la prescription sont-elles les intentions réelles des prescripteurs ? A qui profite la prescription ? Quelle couleur veut-on nous faire avaler ? Les valeurs affichées par la prescription sont-elles compatibles avec mon projet éducatif et le sens de mon travail ? ». Dans un environnement de responsabilisation (les professionnels de l'éducation sont placés par l'organisation comme maître de leurs actions), l'examen de la pertinence s'opère de manière quasi-prescrite. Il opère sur les buts de la prescription, mais également sur les procédures, autrement dit sur une partie des moyens pour atteindre les résultats.

En lien avec l'examen de la pertinence, la conformation à la prescription peut se décliner en deux intentions : **intention de se conformer à la prescription** vs. **intention de ne pas se conformer à la prescription**.

Dans la première intention, le professionnel de l'éducation est en accord avec ce qu'il a compris de la prescription, il s'accorde sur les buts et les procédures et souhaite alors s'y conformer. Apparaît alors le cas de « **conformisme assumé** », d'adoption de la prescription. Toutefois, une seconde configuration de la conformation est à envisager dès lors que l'on distingue l'intention du professionnel et son action réelle. L'effectuation dans l'action, d'un plan possiblement inscrit dans le temps en amont d'une mise en œuvre, peut se heurter aux principes de réalité, aux possibilités d'agir en contexte. C'est alors un cas de « **renoncement** ». Il peut être illustré ainsi : « c'est une bonne prescription, que j'ai tenté de mettre en œuvre, mais en pratique ça ne peut pas fonctionner dans ma situation ». Les raisons de cet écart entre intention de respecter une prescription et non-respect dans l'effectuation foisonnent : contingences, aléas, inutilisabilité des procédures, ressources temporelles insuffisantes, etc. Notons que le conformisme, même assumé, ne peut être que partiel : l'acteur, tout en étant en accord avec les buts et procédures, doit faire preuve **d'inventivité**, puisque la prescription est par nature symbolique et non de même nature que l'activité. Par ailleurs, cette inventivité, comme nous le verrons plus loin en examinant la genèse des prescriptions, peut être prise en compte par la prescription.

Dans la seconde intention, le professionnel de l'éducation évalue négativement la pertinence de la prescription et ne veut pas s'y conformer. Apparaissent alors deux cas, si l'on poursuit dans la binarité précédente : un cas où il n'y a pas d'effectuation et un cas où il y a mise en œuvre de la prescription. Le premier cas correspond à un **refus explicite** qui, pour reprendre les termes du modèle de Hirschman (1995), peut s'exprimer sous la forme d'« exit » (sortie) ou « voice » (donner la voix), à savoir une sortie du système qui peut s'exprimer par la démission, arrêt maladie, changement de poste et/ou une revendication dont l'expression est censée infléchir les dynamiques prescriptives. Cette dernière modalité peut prendre des formes collectives de la grève ou de la manifestation, souvent affiliées à une démarche syndicale, mais peut aussi s'exprimer de manière plus singulière comme ce fut le cas à travers des figures de « désobéisseurs » incarnées par des enseignants au début du XXI<sup>ème</sup> siècle qui refusaient de mettre en œuvre des dispositifs d'évaluations et de remédiation prescrits par le ministère de l'Éducation. Des chercheurs en éducation se font d'ailleurs l'écho de cette forme d'appropriation en appelant à des formes de **résistance** (Meirieu, 2018).

Le second cas apparaît plus multiforme. Lorsque le professionnel de l'éducation évalue négativement la pertinence d'une prescription, et a l'intention de ne pas s'y conformer, il peut toutefois s'y conformer. Par exemple, des applications logicielles (environnement numérique de travail, plateforme d'orientation, bases de données élèves, etc.) amènent les acteurs à devoir se soumettre à certaines procédures pour pouvoir accéder à d'autres. Pour atteindre certains buts souhaités, les acteurs doivent, matériellement, accepter de se conformer à des prescriptions auxquelles ils ne souhaitent pas se conformer. On peut alors décrire un « **conformisme subi** ». D'autres formes, plus hybrides, apparaissent encore dès lors que l'intention

de l'acteur se heurte à l'action effective, citons le « **conformisme de façade** », la grève du zèle, le « faire semblant ». Peuvent également apparaître des processus d'instrumentalisation de la prescription : un enseignant s'astreint à suivre la procédure prescrite, mais les buts afférents à la prescription sont enrichis par les inventions de l'enseignant qui a un usage « intelligent » de l'outil (Le Bourhis et Lascoumes, 2011), visant à en faire autre chose. Il s'agit alors d'un cas de **détournement** ; l'acteur parvient à la fois à se conformer à la « lettre de la prescription » et à servir les buts éducatifs auxquels il souscrit. Ce dernier exemple illustre un dépassement de dilemmes inscrits dans les tensions entre d'une part la loyauté envers un système de travail et d'autre part les enjeux éducatifs à atteindre dans un contexte éducatif caractérisé par la responsabilisation.

		Effectuation	
		oui	non
Intention de conformation	oui	Conformisme assumé	Renoncement
	non	Conformisme subi, conformisme de façade, détournement	Refus explicite

Les quatre situations examinées ci-dessus, bien que rendant compte d'une certaine complexité, sont encore bien trop simplistes pour comprendre les appropriations. Elles distinguent intention et action, mais mettent de côté les tensions possibles entre l'examen de la pertinence, l'intention de se conformer et l'action. Ceci nous amènerait à des combinaisons trop précises pour notre propos introductif mais qui feront parfois l'objet d'un approfondissement dans les contributions de l'ouvrage.

Ces formes d'appropriation, caractérisées ainsi, émergent d'une centration sur les liens entre acteur et prescription. Comprendre les appropriations des prescriptions nécessite de tenir compte également de leurs contextes organisationnels et culturels.

### 3. Les contextes d'appropriations des prescriptions en éducation

#### Au niveau des politiques éducatives

Le contexte actuel est propice à une critique des prescriptions, par différents acteurs de l'éducation scolaire et certains chercheurs, telles qu'elles sont conçues au sein des politiques éducatives. Dans ce cadre, un lien étroit est établi entre prescription et souffrance au travail, des enseignants essentiellement. Cette analyse, si elle ne constitue pas notre seul prisme, mérite d'être développée, car nombre d'acteurs la reprennent à leur compte. Au-delà de son objectivation par la recherche, elle revêt donc une signification sociale relativement importante.

A ce titre, l'actualité en France est révélatrice : elle est régulièrement marquée par des expressions de la souffrance enseignante, parfois même par des suicides de

professionnels de l'éducation (enseignant, directeur, qui, dans leur lettre écrite juste avant leur suicide, mettent en cause les politiques éducatives et les prescriptions du travail qui lui sont associées et rendent le « travail bien fait » impossible). Pour De Gaulejac et Hanique (2015) cette souffrance résulte d'un sentiment d'empêchement au travail, d'une perte du sens et des valeurs que les acteurs placent au cœur de leur travail. Elle s'explique par un contexte de pilotage des systèmes éducatifs, celui du *New public management*, qui serait dominant. Cette critique est partagée par nombres d'analystes du travail et n'est pas tout à fait nouvelle dans le champ de l'éducation : en 2008, Lessard et Meirieu dénonçaient déjà « ce mode de régulation ayant des conséquences réelles sur les établissements et sur le travail des personnels qui y œuvrent » (p.2). Ce mode de régulation est associé à : la reddition des comptes, l'uniformisation à partir d'un standard du gagnant, une dimension quantitative et immédiate, une injonction à l'autonomie, la construction d'un statut de client-patron des familles qui vient jeter le trouble sur la place du prescripteur. Dujarier (2015) montre comment en France, dans cette optique, le ministère de l'Éducation produit des prescriptions, des nouveaux outils, des référentiels totalement déconnectés du travail réel. Selon l'auteur, ces prescriptions sont conçues sous forme de dispositifs qui ont vocation à contrôler les travailleurs à distance et sont des instruments de gouvernance : « ces dispositifs mettent en rapport un prescripteur et un opérationnel, mais sans qu'ils entrent en interaction : les prescripteurs encadrent à distance l'activité humaine. Ils exercent un management désincarné » (p.8). La critique concerne les formes de management contemporain avec lequel le pilotage du système éducatif français est en prise : elle dénonce des modes contemporains de régulation au sein desquels les instances hiérarchiques « privilégient l'imaginaire gestionnaire sur le réel du travail » (Lorino, 2005) ou « s'octroie le monopole de la définition du métier au nom d'impératifs indiscutés » (Clot, 2008, p.258). La contribution de Raybaud, consacrée aux dispositifs des Evaluations nationales des élèves de Cours Préparatoire, montre comment cette prescription peut être analysée comme un instrument de politique publique éducative dont l'appropriation est porteuse de souffrance, de résistance chez les enseignants qui vont devoir en détourner les usages pour les rendre compatibles avec l'ensemble les missions de l'école.

Toutefois, il serait impropre d'affirmer que ces modalités contemporaines de pilotage des systèmes éducatifs s'imposeraient de manière uniforme. En effet, en se focalisant par exemple sur la reddition de compte, on peut observer des évolutions diverses selon chaque système éducatif national, comme en attestent des recherches en sciences politiques (eg. Dierendonck et al, 2019). Cette disparité nous semble de nature à impacter les appropriations des prescriptions. S'agissant de la France, l'ampleur de la reddition des comptes peut sembler globalement faible. Le système éducatif français est qualifié de « responsabilisation douce », avec un « alignement des outils et des actions » relativement modéré et un accent mis sur la responsabilisation (Maroy et Voisin, 2014). Ce découplage observé entre la prescription et le travail des acteurs est, selon Dupriez (2015) qui s'appuie sur les études néo-institutionnelles, une composante organisationnelle des systèmes éducatifs contemporains. Dans ce cadre, la prescription n'est pas vue comme ce à quoi doivent se plier les acteurs sous prétexte qu'elle aurait une légitimité rationnelle

indiscutable. Elle est une convention sociale à laquelle il est collectivement nécessaire de croire pour que tienne le système, sans qu'il y ait nécessité réelle de mise en œuvre. Dans les faits, cela se traduit par une forme de « confiance » faite aux acteurs. Personne n'aurait donc véritablement intérêt à un couplage. Il n'est cependant pas sûr que le système éducatif français ne soit pas sujet en ce moment même à certaines inflexions allant dans le sens d'un couplage plus fort avec des tentatives d'accentuation de reddition des comptes au niveau des établissements, voire des acteurs.

Toutefois, il serait abusif de donner à ces éléments de contexte, même nuancés, le monopole de toute interprétation de l'analyse de l'appropriation des prescriptions, et de tomber de ce fait dans une forme de déterminisme. Il convient effectivement de s'intéresser aux niveaux plus locaux de la prescription, car c'est en effet à ce niveau qu'elles deviennent significatives pour les acteurs.

### A un niveau local

Les prescriptions auxquelles les acteurs les plus proches des élèves ont affaire sont le fruit d'une conception, et donc d'une appropriation, par d'autres acteurs (chefs d'établissements, inspecteurs, etc.). Ces prescriptions ne sont donc pas la traduction directe des politiques éducatives : lorsqu'elles apparaissent aux acteurs, elles sont ainsi une retraduction (Lantheaume et Hérou, 2008) des prescriptions « officielles » et sont donc porteuses de logiques propres aux acteurs qui les conçoivent et/ou les reçoivent, en prise avec les contextes dans lesquels s'inscrivent leurs pratiques. Ménard et Lantheaume (2020) ont mis en évidence ce passage complexe du prescrit au réel à partir de l'activité d'enseignants de collèges, lors d'une « Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République » lancée par le Ministère de l'éducation nationale suite aux attentats terroristes qui avaient touché le pays en 2015. Il en ressort que si les enseignants sont fortement mobilisés et préoccupés par ces valeurs, ils les instrumentalisent au profit de la relation pédagogique dans un contexte de « forme scolaire » (Lantheaume, 2018). En effet, ce sont les valeurs solubles dans la forme scolaire qui sont mises en avant (respect des règles, de l'autorité, etc.), au détriment d'autres dimensions, comme la « liberté », qui semblent plus difficilement appréhendables en contexte scolaire. Les auteurs montrent également que cette appropriation de la prescription est impactée par le contexte social puisque « les valeurs défendues et transmises par les enseignants sont adaptées à l'environnement et au système de valeurs des élèves et des familles ». Enfin, cette retraduction est en prise avec les dimensions relationnelles propres à l'acte d'enseignement et notamment le souci de préserver une paix sociale au sein de l'établissement : c'est par exemple le cas d'une enseignante qui est témoin des remarques antisémites en classe et qui n'interviendra que si cela lui paraît viable, compte tenu de sa préoccupation première qui est de tenir la classe. Autre exemple de retraduction : Daguzon et Goigoux (2012) mettent en avant des prescriptions dites « secondaires » auxquelles les enseignants stagiaires sont confrontés : ce sont les discours, conseils, etc. (ainsi que les normes qui les sous-tendent) promulgués par les formateurs et les conseillers pédagogiques. Ces prescriptions, dont les auteurs soulignent l'impact sur les professionnels, ne sont pas à confondre avec les « prescriptions primaires » (qui émanent des discours et textes officiels) : elles en sont une traduction et sont même porteuses de leur propre logique et autonomie.

Penser la prescription en tant qu'artefact nous invite également à nous focaliser sur ses dimensions matérielles et techniques qui vont définir une partie du système de ressources/contraintes des acteurs et créer de ce fait des dispositions particulières d'appropriation. Selon Steiner (2010), « les objets techniques, quand ils sont appropriés (...) ouvrent, capacisent ou habilitent les possibilités d'action des acteurs et leurs relations avec l'environnement, tout en les contraignant ». Ces dimensions, si elles peuvent être rationalisées et anticipées pour partie par les prescripteurs, qui en font des instruments de gouvernance (Lascoumes et Legalès, 1995), sont aussi porteuses de leur logique propre qui échappe en grande partie aux acteurs et concepteurs (Simondon, 1958). Le chapitre de Veyrac, Murillo et Blanc consacré à la plateforme Parcoursup met par exemple en évidence les nouvelles modalités de prescriptions que revêt ce type d'artefact numérique notamment en s'adressant directement aux familles et élèves, impactant de ce fait indirectement l'appropriation de la prescription par les chefs d'établissement.

Il convient également de prendre en compte les dimensions collectives du travail : à différents niveaux (celui d'un établissement, d'un collectif de travail, plus globalement d'un métier) des cultures professionnelles s'interposent entre les acteurs et la prescription (Clot, 2008). Ces dimensions sont susceptibles d'intervenir dans les appropriations à partir de « débats de normes » et de renormalisations (Durrive et Schwartz, 2001 ; Lussi Borer et Muller, 2014) générés par les interactions.

Enfin, il paraît important de tenir compte de dimensions propres aux sujets : des histoires personnelles qui impliquent la construction de savoirs d'expérience (Poizat, 2014) qui orientent l'appropriation. Dans ce sens, il paraît aussi essentiel de faire intervenir, dans l'analyse, les différents milieux de vie dans lesquels évolue le sujet et les intersignifications (Almudever et Dupuy, 2016) que cela engage dans l'appropriation. En référence aux travaux de Malrieu, les auteurs mettent évidence la dimension « biface » de ce processus : d'un côté les diverses normes, modèles et valeurs, parfois contradictoires, auxquels l'acteur est confronté de par la pluralité des milieux dans lequel il évolue ; à l'autre face la « personnalisation » qui s'exprime chez le sujet par les possibilités de déplacement, de critique, de prise de recul générés par la pluralité de ces inscriptions. Dans cette optique, l'activité engagée par la prescription ne s'opère pas en termes de simple acculturation mais par des opérations porteuses de complexité et de conflictualité. « Les contradictions et les conflits existant entre des investissements, des modèles et des influences multiples l'introduisent (l'acteur) dans des processus : d'objectivation de ces conflits et contradictions ; de hiérarchisation de buts et d'engagements concurrents ; de délibération, de choix, voire de renoncement ; de tentatives de dégagement et de dépassement des conflits et contradictions ; d'invention et de création – toujours en lien avec des autrui multiples eux aussi – de nouvelles valeurs, nouveaux buts et nouvelles conduites permettant d'opérer ces dépassements » (p.13). Tout cela implique de fait qu'on ne puisse restreindre l'analyse d'appropriations de prescription à la simple interaction entre l'acteur et son milieu de travail. Les histoires de vie, les contextes des activités passées et leurs significations afférentes vont ainsi fonder chez les sujets des « rapports à la prescription » qui caractérisent la singularité de chaque appropriation. Cette subjectivité dans l'appropriation fait l'objet d'une focalisation dans le chapitre de Brossais, Savournin et

Chevallier-Rodrigues dédié à un dispositif d'inclusion scolaire en collège. L'appropriation, en prise avec les significations véhiculées par les politiques d'inclusion, par les collectifs de travail et les contextes personnels, se traduit par des mises en tension des professionnels pris entre empêchement et créativité.

### Des prescriptions peu hétéronomes

Des démarches visant à associer les acteurs à la conception même de la prescription se sont mises en œuvre, particulièrement dans le domaine éducatif. De ce fait, elles peuvent être qualifiées de plus « locales » dans le sens où les acteurs peuvent les percevoir plus en proximité avec leur travail, et parce que les contextes locaux de travail y sont, de fait, pris en compte. Elles viennent redéfinir les conditions d'appropriation de la prescription par l'association des acteurs à sa conception. Il en va ainsi des démarches et outils dont peuvent s'emparer des collectifs en les instituant. C'est par exemple le cas des démarches de recherche « intégrées à la pratique » qui peuvent donner lieu à la co-conception d'outils et démarches pour les enseignants (Goigoux, 2017). Deux contributions de cet ouvrage s'attardent sur ce contexte en insistant sur le caractère itératif de la conception de prescriptions et de l'analyse de leur appropriation par les acteurs. Amathieu et Chaliès, dans cet ouvrage, montrent comment les règles du métier, telles qu'elles ressortent d'une analyse de l'activité des enseignants, peuvent faire office de prescription et par là-même devenir l'objet d'une appropriation par les enseignants en formation, l'analyse de cette appropriation est alors prise en compte pour renouveler la prescription. Dans la même optique, Lefeuvre, Bonasio et Fondeville s'intéressent au processus de co-conception (entre enseignants et chercheurs) d'outils pédagogiques qui deviennent prescriptions et qui vont s'enrichir de l'étude des modalités de leur appropriation.

Signalons également l'existence de prescriptions que certains collectifs peuvent instituer sans qu'il y ait eu injonction de mise en œuvre de la part des instances hiérarchiques ou travail de formalisation spécifique avec des chercheurs : outils pédagogiques, chartes de fonctionnement, etc. que conçoivent collectivement les acteurs à un niveau local (à l'échelle d'une classe, d'un établissement, d'un groupe d'établissement, d'une association, d'un réseau). On peut, au même titre, s'intéresser aux prescriptions pédagogiques plus ou moins affiliées aux grands noms de la pédagogie (Freinet, Montessori par ex.) ; ces dernières peuvent avoir un impact relativement important en fonction des cultures locales ainsi que des histoires personnelles des acteurs (militantisme au sein de mouvements pédagogiques par exemple).

### Conclusion

Les prescriptions fortement hétéronomes côtoient donc des prescriptions moins hétéronomes (De Terssac, 1992), voire co-construites entre différents professionnels de l'éducation, dont les chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation. Dans tous les cas, la place des chercheurs (et plus généralement de la recherche) est à questionner. A ce titre, la palette des positionnements est importante : on peut identifier à

un extrême la caution scientifique apportée aux « bonnes pratiques » promues par le prescripteur (les neurosciences sont invoquées pour valider les « bonnes méthodes » de lecture par exemple) et, d'un autre côté, des démarches d'accompagnement des acteurs éducatifs par une recherche en éducation qui se dit « non prescriptive ».

Que le chercheur participe à la normalisation ou non, l'appropriation des prescriptions opère, dans un contexte d'évolution du travail. Certains chercheurs (Saussez, 2013) avancent que la recherche en éducation participe à la professionnalisation des personnels de l'éducation pour se légitimer ... gageons que cet ouvrage illustre un autre voie, celle de la description de situation d'appropriation de prescription dans laquelle la professionnalisation, notamment celle des enseignants, n'est pas (toujours) la finalité des recherches, mais une donnée observée, que la recherche n'a pas nécessairement à encourager, notamment dès lors qu'elle en montre les limites en matière d'efficacité éducative et de bien être dans les établissements d'enseignement.