

*Savoirs en (trans) formation*, Rita Hofstetter & Bernard  
Schneuwly (Eds.), 2009  
Alain Muller, Laetitia Progin

---

**Citer ce document / Cite this document :**

Muller Alain, Progin Laetitia. *Savoirs en (trans) formation*, Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly (Eds.), 2009. In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°46, 2010. Formations des enseignants. pp. 123-126;

[https://www.persee.fr/doc/spira\\_0994-3722\\_2010\\_num\\_46\\_1\\_1151\\_t10\\_0123\\_0000\\_1](https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2010_num_46_1_1151_t10_0123_0000_1)

---

Fichier pdf généré le 31/03/2018

## SAVOIRS EN (TRANS)FORMATION

Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly (Eds.)  
Bruxelles : De Boeck – 2009

Interroger l'important développement tant quantitatif que qualitatif des institutions d'enseignement et de formation depuis plus d'un siècle, ainsi que de l'accélération de ce mouvement sous la bannière de la professionnalisation depuis les années 1980, est une entreprise, qui, si elle reste évidemment intéressante – rien ne définitif ne pouvant jamais être dit sur une telle question – est devenue assez courante. Ce dont on parle en revanche peut-être moins, ou qui n'est le plus souvent traité qu'à la marge – ou encore de manière désolidarisée de ses lieux de production – c'est bien de l'univers des savoirs corrélatif au développement de ces institutions.

L'originalité du numéro 13 de la revue *Raisons éducatives* intitulé *Savoirs en (trans) formation* réside, entre autres, justement dans la focalisation de son questionnement, focalisation qui consiste à traiter des savoirs des institutions de formation et d'enseignement solidairement au processus de développement de ces dernières.

Deux axes soutiennent et animent l'ouvrage : un postulat fort et une question générique. Le postulat est qu'au-delà de leurs différences les professions de l'enseignement et de la formation se rejoignent dans une caractéristique commune : les apprentissages y sont toujours médiés par des savoirs, et l'institution de cette médiation suppose l'existence d'un lieu spécifique, dégagé des contraintes de la vie mondaine. De ce postulat découle la question générique : quelle est la « nature » de ces savoirs, qu'est-ce qui les spécifie en tant que savoirs de l'enseignement et de la formation ? Les réponses à cette question occuperont l'ensemble des contributions à l'ouvrage, à travers lesquelles seront interrogés plusieurs champs – enseignement primaire, secondaire, universitaire, formation d'adultes – selon plusieurs points de vue : historique, socio-historique, didactique, socio-discursif, enactif, comparatiste.

L'ouvrage s'ouvre par une riche introduction – que l'on peut considérer comme une contribution en soi – dans laquelle Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly plaident en faveur d'espaces d'enseignement et de formation préservés autant que possible des contraintes extérieures (sociales, politiques, économiques). Tout en thématissant les controverses existant dans le domaine, ils montrent que cette « coupure » est une condition *sine qua non* de dégagement de la pratique qui s'avère nécessaire pour l'analyser, la questionner et la décomposer de manière critique. A l'intérieur de ces lieux d'étude se transmettent des savoirs qui s'incarnent dans des *curricula*, des manuels et des dispositifs de formation : des *savoirs à enseigner*, centraux et spécifiques à toute activité d'enseignement et de formation, mais aussi des *savoirs pour enseigner*. Si la nature des *savoirs à enseigner*, leur place et leur fonction en formation distinguent fondamentalement les professions de l'enseignement et celles de la formation, les *savoirs pour enseigner* semblent quant à eux les rapprocher.

Les trois contributions qui suivent, respectivement de Valérie Lussi Borer, Lucien Criblez et Heinz-Elmar Tenorth, prennent pour objet, dans une perspective

## NOTES DE LECTURE

historique, le processus de développement des *savoirs à enseigner* et des *savoirs pour enseigner* dans le cadre de l'évolution des institutions de formation des enseignants tant primaires que secondaires en Suisse romande, Suisse alémanique et Allemagne. Se dégage de ces chapitres, un tableau complexe, peuplé de débats politiques et professionnels, sur le fond d'une ramification des savoirs de référence, mais aussi, apport fondamental à notre sens, une remise en cause de l'idée commune d'une totale scission entre primaire et secondaire concernant les savoirs qui fondent la professionnalité de leurs agents : on semble bien avoir affaire à un processus de rapprochement de ces savoirs et, partant, des professions.

La contribution suivante de Maurice Tardif et Cecilia Borges prend pour objet les façons diverses dont est traduite dans les programmes de formation des enseignants du secondaire la professionnalisation de l'enseignement, et ceci en comparant deux curricula : celui de la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE (Suisse romande) et celui de l'Université de Montréal. De cette comparaison fouillée et exhaustive, ressort d'une part que ce qui sous-tend la logique de constitution des programmes de formation relève principalement de *contraintes contextuelles* comme les traditions socioprofessionnelles, les cultures locales, les tensions entre groupes d'acteurs, ceci aux dépens d'une réflexion plus épistémologique sur les savoirs professionnels. D'autre part, de grandes différences apparaissent dans les dispositifs de formation et la partition des domaines du savoir professionnel, au point que l'on peut en conclure que *professionnaliser* n'a pas du tout la même signification dans un cas et dans l'autre : comme le disent les auteurs, à la HEP professionnaliser signifie « approcher du métier », à Montréal « académiser ou « scientifier » par la recherche ».

C'est à l'évolution de l'identité professionnelle des enseignants universitaires que s'intéresse la contribution de Nicole Rege Colet et Denis Berthiaume. Celle-ci semble en effet lentement se transformer dans le sens d'une préoccupation montante pour les savoirs *pour enseigner*, préoccupation pouvant aller jusqu'à viser l'académisation de ces savoirs. Effectivement, l'allégeance traditionnelle et quasi unique des enseignants universitaires à leur discipline est perturbée, tant par la diversification des publics étudiants que par les nouvelles politiques de gestion visant la qualité. Un processus de « pédagogisation » est en cours qui cependant ne se construit pas indépendamment des disciplines mais profondément en relation à celles-ci.

C'est du côté du champ de la formation des adultes que les deux contributions suivantes nous entraînent. Françoise Laot, retrace la genèse complexe de la notion de *rapport au savoir* : besoins nouveaux de formations professionnelles, critique de l'institution scolaire, interrogation croisée de l'autorité au sein de la relation pédagogique et du savoir devenant par là objet de réflexion, débat autour de l'expérience professionnelle pensée autant comme potentiel sur lequel la formation doit s'appuyer que comme lieu de résistance à de nouveaux apprentissages, naissance des sciences de l'éducation liée à la montée des sciences sociales dans le paysage intellectuel, problématiques identitaires... sont les principaux ingrédients au principe de la cristallisation d'une notion, dont le succès va aboutir à sa propagation dans des champs extérieurs à la formation d'adultes – principalement dans le champ scolaire – ainsi qu'à sa « polysémisation ».

Marc Durand quant à lui, prend acte des transformations du travail et des conséquences que cela entraîne dans les relations travail – formation, conséquences dont la principale est à ses yeux la nécessité de repenser les rapports entre

savoirs et action. L'auteur développe un point de vue « enactif » pour lequel il n'y a pas de distinction tranchée entre savoir et action – toute connaissance n'étant qu'un comportement approprié à une situation, tout savoir n'étant que relatif à une certaine action qui l'exprime – ce qui le conduit à repenser la conception des formations autour de quatre principes : nécessité de *connaître l'activité cible*, produire de dispositifs d'*espaces d'actions encouragées*, concevoir des formations *proscriptives* et non *prescriptives*, produire des *opportunités d'activité distinctes de l'activité cible*, mais reliées à elle.

Joël Lebeaume, Nathalie Magneron et Jean-Louis Martinand, s'attachent à l'étude des épreuves et de la préparation au recrutement des professeurs des écoles français en sciences et technologie. Leur constat est plutôt sombre et semble montrer pour ces dix dernières années, qu'au-delà des discours réformateurs et des intentions déclarées, on assiste à une forte régression tant dans les ambitions que dans les conceptions de la formation : une didactique prescriptive, normativiste et « praticiste » semble avoir pris le dessus sur une formation croisant réflexions épistémologique, psychologique et pédagogique.

Royane Gagnon et Joaquim Dolz prennent pour objet une formation continue sur l'argumentation orale dans le postobligatoire genevois en centrant leur regard sur une étude de cas. Ils montrent que trois types de savoirs sont convoqués : des savoirs transposés sur l'argumentation orale, des savoirs en ingénierie didactique sur les outils de formation, des savoirs sur les pratiques d'enseignement. L'articulation de ces différents types de savoir ne va évidemment pas de soi, *bricolages* et *reformulations* étant monnaie courante, certains savoirs scientifiques tendant à « passer à la trappe » aux profit des savoirs les plus proches des préoccupations pédagogiques et didactiques des enseignants en formation.

La contribution de Sabine Vanhulle vise à mettre en lumière quels sont les processus socio-discursifs à l'œuvre dans la constitution de l'identité des enseignants primaires et secondaires, identité ancrée dans les savoirs professionnels. Des analyses de cas montrent que ceux-ci procèdent d'élaborations diverses selon les trajectoires personnelles, relevant d'un tissage complexe et sous-tendu par des *visées praxéologiques*, entre savoirs scientifiques de référence, pratiques sociales, expériences de terrain et prescriptions de tous ordres.

C'est enfin à la question récurrente – qui hante la formation depuis que la thématique de la professionnalisation a émergé – du rapport *théorie-pratique* que Philippe Perrenoud s'attaque. Partant du postulat lewinien que rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie et du constat du peu d'influence qu'ont les recherches en sciences humaines auprès de la plupart des enseignants, l'auteur s'attache à mieux comprendre ce qui fonde cette contradiction. Pour lui l'explication se situe dans trois types d'obstacles qu'il thématise : la *rationalité limitée* des acteurs, la *faible accessibilité* des savoirs scientifiques et leurs *fiabilité limitée*, le *rapport au savoir* des enseignants et leur *identité*.

La synthèse de Vincent Lang qui clôt l'ouvrage, arrive à la conclusion d'une unification très relative des groupes professionnels de l'enseignement et de la formation : cette unification semble d'une part s'accomplir dans une dynamique de professionnalisation ancrée dans des visées institutionnelles plutôt que dans celles des praticiens eux-mêmes, d'autre part être, dans son mouvement même, contredite par un processus de segmentation de la profession dans des corps et cultures diverses.

## NOTES DE LECTURE

Une des conséquences que l'on pourrait tirer de la lecture de cet ouvrage, est l'intérêt qu'il y a à continuer et à approfondir les recherches sur les savoirs de référence. La question des savoirs apparaît d'une importance considérable puisqu'une profession reconnue en tant que telle s'appuie et se réfère à l'état de l'art et de la science dans son domaine pour fonder son expertise. Il y a là l'un des nombreux enjeux qui traversent ce volume que nous recommandons à tous ceux qui s'intéressent de près à la professionnalisation, aux savoirs de référence et à la formation.

**Alain MULLER**  
**Laetitia PROGIN**

### L'ÉVALUATION À L'UNIVERSITÉ. ÉVALUER OU CONSEILLER ?

Sous la direction de Véronique BEDIN

Rennes : PUR (2009)

Cet ouvrage collectif étudie le conseil dans l'activité évaluative et ses déclinaisons dans le contexte universitaire. L'évaluation-conseil y est définie comme une modalité spécifique d'évaluation qui accorde une place centrale au développement réflexif et critique d'un individu ou d'un collectif de manière à favoriser une meilleure appréhension des situations et une plus grande capacité à les réguler. Elle traduit l'intention et la volonté d'intervenir dans le cadre d'un projet d'évolution et de changement personnel, professionnel ou institutionnel. Ce processus au service de la régulation est d'autant plus fécond qu'il est soutenu par un conseiller.

L'ouvrage réunit plusieurs contributions de chercheurs, responsables institutionnels, formateurs belges, canadiens, français, espagnols et suisses qui livrent leurs réflexions sur l'évaluation-conseil à l'université à partir de l'interprétation des travaux empiriques ou de leurs propres pratiques menées dans l'enseignement supérieur. Les effets formatifs de l'évaluation-conseil sont étudiés dans 4 champs d'investigation : l'orientation universitaire des étudiants (conseil en orientation) ; la formation des doctorants (conseil scientifique pour l'écriture de la thèse, conseil en développement professionnel) ; la professionnalisation des enseignants-chercheurs ; le développement organisationnel dans les établissements. Dans les deux premiers cas de figure, l'objectif de l'évaluation-conseil est de favoriser l'évolution des étudiants dans un parcours de formation et d'intégration universitaire et professionnelle. Dans les autres cas de figure, elle vise le développement des compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs ou la régulation de la pratique organisationnelle dans le cadre d'un contrat institutionnel. Selon ces situations, l'évaluation-conseil emprunte des appellations différentes. Dans le cas du conseil à la personne, les expressions « accompagnement-conseil », « autoévaluation », « coévaluation » et « évaluation-formative » sont privilégiées et mettent en exergue la qualité psychologique de la relation. Dans le cadre de pratiques d'évaluation de type institutionnel, c'est le terme « audit » qui revient le plus souvent