Hofstetter Rita et Schneuwly Bernard. *Savoirs en (trans) formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*

Raymond Bourdoncle

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1464>

DOI : 10.4000/rechercheformation.1464

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2011

Pagination : 171-173

ISBN : 978-2-84788-330-5

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Raymond Bourdoncle, « Hofstetter Rita et Schneuwly Bernard. *Savoirs en (trans) formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* », *Recherche et formation* [En ligne], 67 | 2011, mis en ligne le 01 mai 2011, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1464> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1464>

HOFSTETTER Rita et SCHNEUWLY Bernard (2009)

Savoirs en (trans) formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation

Bruxelles : De Boeck, 316 p.

C'est une idée audacieuse, à combattre même pour certains, que défend cet ouvrage. Elle transparaît dès le titre, s'affirme sous forme de postulat dès le premier paragraphe et tente de se consolider dans tout l'ouvrage : les diverses professions de l'enseignement et celles non moins diverses de la formation sont suffisamment proches pour que l'on puisse tenter de problématiser ensemble leurs savoirs fondamentaux. Que de chemin parcouru non seulement depuis un siècle, alors que s'opposaient instituteurs et professeurs, mais même depuis quatre décennies, alors que la formation des adultes s'opposait à l'enseignement sur plusieurs plans.

De cette dernière opposition, on peut avoir encore en mémoire certains aspects. Les publics, d'abord, qui pour les adultes, outre leur âge bien différent, avaient eu souvent un rapport difficile à l'école de leur enfance et ne pouvaient guère être soumis à une relation autoritaire et fortement didactique ; les formateurs ensuite, souvent très critiques envers l'école et ses savoirs loin de l'expérience ; les contenus enfin, centrés sur les besoins des adultes et non sur des programmes préétablis.

Comment rapprocher les savoirs de toutes ces professions qui s'opposaient jadis et continuent parfois à le faire, enseignants et formateurs, instituteurs et professeurs, universitaires enfin. Ces derniers se distinguent, sinon même s'opposent toujours aux autres, aussi bien par leur double fonction d'enseignement et de recherche que par l'absence le plus souvent de formation à leur fonction d'enseignement. Pour dépasser ces distinctions et permettre de mieux percevoir le commun, les deux responsables de l'ouvrage ont réuni des spécialistes tant de ces divers ordres d'activités que de questions plus transversales.

Commençons par l'enseignement aujourd'hui obligatoire pour sa plus grande part, mais jadis bien séparé en deux ordres, les enseignements primaire et secondaire, selon la terminologie française. V. Lussi Borer retrace les évolutions des

savoirs contenus dans les programmes de formation à l'enseignement primaire et secondaire dans des cantons universitaires romans de la fin du XIX^e au milieu du XX^e siècle. L. Criblez a une démarche semblable pour le canton de Zurich, qui au cours de la même période, a offert des filières d'études pour toutes les catégories d'enseignants et dans tous les types d'institution de formation. Dans les deux cas, sur la longue période, un certain rapprochement s'est effectué entre toutes ces formations, notamment à la faveur de leur tertiarisation, notion plus large que l'universitarisation. Cependant la place et l'orientation des savoirs à et pour enseigner et notamment, parmi ces derniers, la place des sciences de l'éducation, sont restées bien distinctives entre le primaire et le secondaire.

En Allemagne, comme le rappelle H.E. Tenorth dès la première phrase de sa contribution, « l'existence d'un profond fossé entre écoles primaires et écoles (secondaires) supérieures fait figure de constat indiscutable dans l'historiographie ». Les maîtres du primaire seraient soucieux de l'enfant et de pédagogie, alors que ceux du secondaire, dominés par les philologues, seraient des enseignants plus préoccupés par leur discipline et son enseignement livresque que par les enfants et leurs apprentissages. En fait, on assiste depuis la fin du XIX^e siècle à un processus de « pédagogisation » du savoir et de la pratique qui réduit les différences que les enseignants des différents niveaux avaient sur la conception de l'élève et du travail enseignant, et même sur leur image de soi.

M. Tardif et C. Borges traitent de la formation d'une catégorie d'enseignants, ceux de l'école moyenne, pour la comparer non à celle d'autres catégories, mais à celles réalisées dans deux pays différents, la Suisse et le Québec. Ces deux pays ont en effet, comme beaucoup d'autres, effectué des réformes sous l'égide de la professionnalisation. Mais l'internationalisation de cette rhétorique, qui a inspiré tant de réformes, n'empêche pas ses retraductions et réalisations dans des formes et des pratiques bien différentes selon les pays. Aussi, si l'on ne veut pas se laisser illusionner par des intentions, certes louables, mais bien générales et si l'on préfère approcher le noyau dur des pratiques réelles, force est de circonscrire un domaine réduit, ici la transmission du savoir professionnel dans deux formations des maîtres de l'école moyenne, celle de l'Université de Montréal et celle de la HEP de Bège (Suisse).

Une première analyse des savoirs (domaines, enjeux) montre déjà que c'est moins leur nature épistémologique que leur enracinement dans des traditions professionnelles et des logiques d'acteurs qui détermine leur place. Ceci est confirmé par leur hiérarchisation en termes d'horaires, pondération, prestige... et par leur intégration et leur transmission en fonction de l'identité bien différente des formateurs. Ce qui amène les auteurs à conclure avec force que les notions de professionnalisation et de savoirs professionnels à l'œuvre dans la formation doivent être précisément analysées dans leurs concrétisations empiriques, « si on veut éviter qu'elles soient uniquement une sorte de fourre-tout idéologique ou un commerce international des idéaux normatifs qui devraient régir "toute bonne formation des maîtres" ».

Dans ces quatre chapitres, qui concernent les enseignants de la scolarité obligatoire, la dimension comparative, notamment intercatégorielle, est très présente. Elle ne l'est quasiment pas pour ceux de la scolarité post-obligatoire. Ainsi N. Rege Collet et D. Berthiaume montrent certes que sous l'effet de la plus grande concurrence interuniversitaire et de la demande d'assurance qualité, le « savoir enseigner universitaire » se développe tant sur le plan des recherches que des mesures d'accompagnement. Mais leur examen est limité à l'enseignement supérieur et les conséquences. Pour le secteur de la formation des adultes, deux auteurs examinent chacun une question qui semble de portée générale. F. Laot explore l'archéologie de la notion de rapport au savoir, mais s'en tient à la formation des adultes, son secteur de naissance. M. Durand explore une modélisation nouvelle des savoirs permettant de construire des formations professionnelles. Mais il ne la développe que pour la formation des formateurs d'adultes.

Les trois chapitres qui suivent ont une approche plus didactique. J. Lebeaume, N. Magneron et J.-L. Martinand s'interrogent sur les variations de ce que doivent savoir les candidats au concours de professeur des écoles en matière d'éducation scientifique et technologique, en examinant l'évolution des programmes, des épreuves de recrutement et des outils de formation. R. Gagon et J. Doixan analysent un objet particulier, l'argumentation orale, mise en œuvre d'abord lors d'une formation continue

d'enseignants de culture générale du secondaire professionnel post-obligatoire, puis appliquée dans leurs classes par les formés. S. Vanhulle s'intéresse aux processus sociodiscursifs par lesquels les étudiants en enseignement primaire construisent simultanément leurs savoirs et leur identité professionnels. Pour observer cette élaboration, l'auteur puise dans un corpus de documents et textes réflexifs élaborés par les étudiants au cours de leur formation. Il apparaît finalement, notamment à travers trois études de cas détaillées, que les savoirs professionnels s'appuient sur des savoirs hétérogènes (scientifiques, institutionnels, pratiques et enfin d'expérience directe), mais en les transformant en savoirs d'action, finalisés par des intentions et justifiés par des rationalisations d'actions passées et des projections d'actions futures.

P. Perrenoud aborde un problème proche, la place des savoirs de références, plus particulièrement celle des savoirs théoriques issus des sciences humaines et sociales. Problème difficile, si on veut aller au-delà de leur place dans les programmes et comprendre leur faible place dans la pratique. D'abord, pourquoi y recourir si l'on a le sentiment d'à peu près réussir, ou du moins de ne pas faillir ? D'autant que ces savoirs de sciences humaines sont, tels quels, à peu près inutiles, s'ils ne sont pas traduits en termes d'action répondant aux questions du praticien. Ils représentent en outre une menace sur l'identité des enseignants, particulièrement ceux du secondaire, dans la mesure où ils la centrent, non sur les savoirs à enseigner, mais sur l'aide à l'élève, la compréhension de son rapport au savoir et la résolution de ses difficultés à le construire.

Décidément, l'ambition fédératrice qu'argumentent si bien les deux coordonnateurs de l'ouvrage dans leur préface ne paraît pas entièrement soutenue par les onze contributions. Seules les six qui touchent à la scolarité obligatoire tentent, avec une persévérance très inégale, le passage de l'ancienne frontière entre primaire et secondaire qui est loin d'être effacée dans les têtes. On pourrait regretter à ce sujet l'absence de contribution sur les deux pays qui ont le plus tôt effacé cette frontière, les États-Unis et l'Angleterre, qui sont aussi les pays où sont nés et se sont le plus épanouies les rhétoriques de la professionnalisation.

Les cinq autres contributions, qui concernent les autres secteurs, enseignement supérieur et formation des adultes, ou les didactiques spécialisées, restent sagement dans leurs frontières cognitives, identitaires et professionnelles, et ce, même lorsqu'elles traitent de notions intersectorielles, comme celle de rapport au savoir. Rien d'étonnant à cela : interroger les savoirs professionnels dans ce lieu central de la construction identitaire qu'est la formation professionnelle initiale, c'est affronter toutes les défenses et barrières identitaires qui empêchent même leurs formateurs d'en sortir.

Aussi faut-il savoir gré aux deux auteurs, Rita Hoffstetter et Bernard Schneuwly d'avoir osé aborder collectivement une question aussi difficile et controversée et de l'avoir circonscrite et si bien problématisée dans leur introduction. Ils reconnaissent que certes, « l'évolution et l'expansion des systèmes d'enseignement et de formation diversifient les professionnels qui y œuvrent ». Mais ils ajoutent que l'augmentation à la fois des qualifications exigées et des savoirs pour enseigner, qui leur sont en partie communs, tend à les unifier. C'est, avec d'autres nuances, à ce même constat qu'aboutit V. Lang dans sa conclusion.

Raymond BOURDONCLE
université Charles-de-Gaulle-Lille 3

VIAL Michel (dir.) (2010)
Le travail des limites dans la relation éducative.

Aide ? Guidage ? Accompagnement ?
Analyses de pratiques

Paris : L'Harmattan, 294 p.

Cet ouvrage collectif est issu des travaux conduits dans le cadre d'un séminaire de troisième cycle (Groupe de recherche sur l'étayage en éducation : accompagnement, évaluation et professionnalisation) animé par son directeur Michel Vial, spécialiste de didactique professionnelle et développement des ressources humaines. L'objectif consistait à produire des connaissances sur les repères que peut se donner l'Éducateur pour s'orienter dans son agir professionnel, de mieux comprendre les conditions du développement du « pouvoir d'agir » des professionnels exerçant une fonction éducative, dans la perspective d'une didactique de la formation de ces professionnels, une didactique professionnelle,

à partir de la question suivante : comment le professionnel peut-il limiter les limites de la relation éducative ?

Les critères de ce « pouvoir d'agir » résultent de traitements des discours rapportés par les praticiens ayant participé à l'analyse durant des entretiens et, quelquefois, à l'écriture des articles. Contrairement aux comptes rendus habituels de recherche se réclamant de l'une ou l'autre des formes de la clinique et qui sont, selon l'avis, souvent à l'étroit dans les cadres d'écriture en vigueur, le parti a été pris, dans cet ouvrage, de ménager suffisamment d'espace à la présentation des données soumises à l'analyse. L'idée consiste ici à permettre aux auteurs des diverses contributions de donner à voir l'ensemble de leur travail : question de recherche, récolte des données, mode d'analyse, interprétation et conclusions.

Les champs professionnels concernés par cet ouvrage sont nombreux, car il s'adresse aux nombreux métiers de l'humain exercés par les enseignants, formateurs d'adultes, « coachs », consultants, cadres supérieurs de l'Éducation, travailleurs sociaux, médecins du travail, les cadres en entreprises, professionnels des ressources humaines, professionnels de la santé, de la sécurité routière, de la VAE, de l'insertion, universitaires...

Dans l'introduction, Michel Vial, le coordonnateur de l'ouvrage, propose une synthèse du débat sur la relation éducative. En s'appuyant sur les écrits d'auteurs appartenant à des champs disciplinaires très divers (éducation, psychanalyse, philosophie, sociologie), il affirme qu'il s'agit de « verbaliser les caractéristiques de la relation éducative sachant que les critères retenus, privilégiés, vont permettre de s'intéresser ou non à certaines pratiques existantes » : son aspect dissymétrique et en même temps indispensable, tout au long de la vie ; sa nécessité inhérente d'un pari vers le bien-être d'autrui ; sa visée orientée vers un processus d'accélération du changement ; sa capacité de donner corps au savoir. Ce qui rend indispensable que l'Éducateur sache identifier dans ses pratiques par où passe la « ligne de démarcation » entre la relation éducative et les autres types de relations, voisines, que l'auteur réunit sous le titre « relation d'aide » : relation orthopédique, réparatrice, thérapeutique, charitable, développement personnel.