

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band: 33 (2011)
Heft: 2

Buchbesprechung: Rezensionen = recensions = recensioni

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 05.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Rezensionen / recensions / recensioni

Schneuwly, Bernard & Dolz, Joaquim (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rouen: Presses Universitaires de Rouen. 453 p.

Il y a presque deux ans paraissait un ouvrage remarquable, véritable pièce maitresse dans la constitution de la didactique du français langue première comme discipline à caractère scientifique. *Des objets enseignés en classe de français* signé par deux didacticiens chevronnés de l'Université de Genève, Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz, présente une enquête sur l'enseignement du français en Suisse romande. Plus précisément, les chercheurs ont voulu savoir comment s'enseignent aujourd'hui deux objets emblématiques de la discipline *français*, qui, sous des appellations diverses, ont traversé les deux derniers siècles: le texte argumentatif et la phrase subordonnée relative. Mais l'intérêt de l'ouvrage ne se limite pas à une meilleure connaissance des pratiques enseignantes, l'ouvrage présente minutieusement tout le dispositif de recherche en diachronie et en synchronie. L'équipe du GRAFE (12 chercheurs signataires en plus des deux auteurs) poursuivait deux objectifs: construire des outils pour décrire et analyser ce qui s'enseigne en classe et construire des connaissances didactiques à propos des deux objets enseignés choisis. Il s'agit donc d'une chronique d'une recherche en didactique du français, la première de cette ampleur, qui sans nul doute constituera autant pour les chercheurs aguerris que pour les nouveaux une source de formation inestimable.

Cet ouvrage monumental (453 pages) comprend quatre parties, chacune contenant une section conclusive. Dans la première, le concept d'objet enseigné est élaboré ainsi que celui de travail enseignant en tant qu'il participe à la construction de l'objet en classe, puis les deux objets d'études sont analysés sur le plan historique et conceptuel. La seconde partie présente la méthode: données et outils d'analyse. Les deux dernières parties sont consacrées aux deux objets où sont dégagés les variants et invariants de leur mise en scène dans la classe. On apprend beaucoup du traitement du texte argumentatif et de la phrase subordonnée relative, car les analyses sont fines, précises et multiples. Mais l'apport le plus important de cette recherche relève de la rigueur de la méthode et de sa créativité, particulièrement en ce qui a trait à l'élaboration du synopsis et à la (re)conceptualisation de deux concepts clés de l'analyse des pratiques enseignantes: régulation et institutionnalisation.

On peut, bien entendu, avoir des désaccords sur certains points; je pense, entre autres, à l'éclairage historique et aux cartes conceptuelles des deux objets qu'on aurait aimés plus approfondis, mais l'ensemble présente une grande rigueur et cohérence.

Notre principal regret concerne le travail éditorial, ou plus exactement ce qui en tient lieu; il ne rend pas justice à cet énorme labeur: mise en page ne facilitant

pas la lecture, notation des références lacunaire et révision linguistique insuffisante, car certains passages auraient mérité une réécriture pour en faciliter la compréhension. On ne voit pas non plus pourquoi cet ouvrage de didactique du français n'a pas été rédigé en orthographe rectifiée, car si les didacticiens du français n'adoptent pas ces rectifications, qui le fera? Certes, elles ne réforment pas l'orthographe du français, mais elles y contribuent un petit peu, ce qui n'est pas rien.

C'est par des comptes rendus de recherches de ce type que la didactique du français montrera pleinement sa pertinence scientifique et sociale, car pour changer les pratiques, il faut d'abord les connaître et les comprendre. Ainsi, on risque moins de refaire les mêmes erreurs, à savoir proposer des changements inadaptés et difficilement absorbables par les enseignants, principaux acteurs des transformations souhaitées.

Suzanne-G. Chartrand, Université Laval, CRIFPE-Laval

Aigul Alieva (2010). *Educational Inequalities in Europe. Performance of Students with Migratory Background in Luxembourg and Switzerland*. Frankfurt am Main: Peter Lang

Ursachen und Erklärungsansätze für Unterschiede im Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu einheimischen Kinder und Jugendlichen stehen im Mittelpunkt dieser ländervergleichenden Studie.

Anhand von Daten aus der PISA-Studie 2003 werden Luxembourg und die Schweiz für eine ländervergleichende Studie ausgewählt, da sie über ähnliche Migrationsgeschichten, einen multilingualen Kontext sowie eine ausgeprägte Stratifikation des Bildungswesens verfügen.

Neben Faktoren auf der Mikro-Ebene konnten in der vorliegenden Studie (Dissertation) die Unterschiede schulischer Erfolgchancen von Schülerinnen und Schülern zwischen den untersuchten Ländern mit Kontextfaktoren (bspw. der sozioökonomischen Zusammensetzung des Einwanderungslandes) berücksichtigt werden.

Im Theorieteil (2. Kap). werden verschiedene Ansätze – auf der Mikro- und Makroebene – zur Erklärung von Unterschieden im Bildungserfolg referiert, wobei als thoeretischer Rahmen für die eigene Untersuchung eine Verbindung von Makro- und Mikroebene dient.

Ungleichheiten im Bildungserfolg zwischen einheimischen Schülerinnen und Schülern im Vergleich mit den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund werden auf der *individuellen* Ebene ungleichen Anteilen verschiedener Kapitalformen (ökonomisch, sozial, kulturell und sprachlich) zugeschrieben. Auf der *institutionellen und kontextuellen* Ebene werden Faktoren wie die

Organisation des Bildungssystems (Ausmass der Segregation) sowie die Immigrationspolitik eines Landes einbezogen. Entsprechend der theoretischen Verknüpfung von Mikro- und Makroebene zur Erklärung von Unterschieden im Bildungserfolg zwischen den erwähnten zwei Populationen werden Hypothesen für die Individualebene, die Meso-Ebene der einzelnen Schulen sowie für die Makro-Ebene der Bildungs- und Immigrationspolitik formuliert (S. 35-37).

Im 3. Kapitel werden die Hauptdaten und die Stichprobe von schweizerischen und luxembourgerischen Schülerinnen und Schülern näher beschrieben. Die Daten stammen wie erwähnt aus der PISA-Studie 2003. Die zentrale Variable für die Untersuchung verschiedener Determinanten des Bildungserfolgs von einheimischen und Migrantenkindern ist die Mathematikleistung.

Die beiden Länder verfügen über eine ähnliche Verteilung bezüglich des Alters der Migrantinnen und Migranten der ersten Generation. Spezifika der beiden Länder, etwa die relativ hohe Schulabbruchrate von 13% in Luxembourg werden in einem separaten Kapitel dargestellt. Der Fokus richtet sich dabei auf die Migrationsgeschichte und den Bildungserfolg verschiedener Migrationspopulationen sowie die Bildungs- und Migrationspolitik der beiden Länder (S. 45-57).

In den Kapiteln 4-6 werden die Ergebnisse für die individuelle, die institutionelle und die kontextuelle Ebene referiert, wobei jedes Kapitel mit einem Abriss über den aktuellen Forschungsstand und der Formulierung von Hypothesen eröffnet wird.

Bei den Ergebnissen zu den individuellen Determinanten in Kap. 4 zeigt sich im Sinne der Hypothesen, dass sowohl in Luxembourg wie in der Schweiz Eltern mit Migrationshintergrund weniger qualifizierte Berufe ausüben als einheimische Eltern und über weniger lange Ausbildungen verfügen (S. 65-69). Allerdings bestehen in diesem Bereich interessante Unterschiede zwischen den beiden Ländern: Bezüglich kulturellem Kapital verfügen sowohl einheimische als auch Eltern mit Migrationshintergrund in Luxembourg über eine längere Schulbildung sowie über einen höheren Prozentsatz an Abschlüssen auf Tertiärniveau als die Eltern der befragten Schülerinnen und Schüler in der Schweiz. Bei den Eltern mit Migrationshintergrund sind die Differenzen allerdings gering (S. 72).

Wie aus den Ergebnissen zu PISA bekannt, zeigt auch die vorliegende Studie, dass die schulische Leistung der Migrantenpopulation und der einheimischen Schülerinnen und Schülern vom Bildungs- und Beschäftigungsstatus der Eltern abhängt. Interessanterweise erweist sich jedoch ein tiefer sozioökonomischer Status der Eltern für die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Luxembourg als nachteiliger auf die schulische Leistung als dies für die einheimischen Schülerinnen und Schüler der Fall ist. Auch in der Schweiz ist der Effekt des Bildungsniveaus und sozialen Status auf die schulischen Leistungen bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund stärker als bei Einheimischen (S. 105-107). Für eine weiter gehende Analyse werden drei Migrationsgruppen näher untersucht: Schülerinnen und Schüler aus Portugal, Italien und dem früheren Jugoslawien. Wie die Autorin konstatiert, handelt es

sich hier um «... some important findings, even if altogether they do not lead to more clarity in our knowledge» (S. 109). Der sozioökonomische Status der Eltern ist für den Schulerfolg aller Gruppen die entscheidende Determinante, aber für die Schülerinnen und Schüler mit portugiesischem Migrationshintergrund sind diese Effekte dreimal kleiner als für die beiden andern Gruppen (S. 110).

Bei den Unterschieden auf institutioneller Ebene, wird in Kap. 5 aufgezeigt, dass unter den schulischen Faktoren – Klassengrösse, Beziehungen zur Lehrperson u.a. – insbesondere die Einteilung in Leistungsgruppen, respektive homogene Lerngruppen sowohl für Jugendliche mit Migrationshintergrund als auch für einheimische einen negativen Effekt auf die Mathematikleistung ausüben. Umgekehrt würde ein höherer Anteil an Lehrpersonen mit universitärer Ausbildung in Mathematik die Leistungen der Schülerinnen und Schülern verbessern (S. 131).

Die kontextuellen Determinanten, etwa im Bereich der Immigrationspolitik, werden in Kap. 6 referiert. Dabei werden vier Typen von Immigrationsländern unterschieden nach den Kriterien «schulische Selektion» und «Migrantprofil». Kinder von Migrantinnen und Migranten erzielen in Ländern, in denen Migrantengruppen und Einheimische über einen ähnlichen sozioökonomischen Status verfügen, bessere Mathematikleistungen als in Ländern, in denen grosse Unterschiede im sozioökonomischen Status zwischen den beiden Gruppen bestehen (S. 161). Schulische Selektion erweist sich als einer der wichtigsten Mechanismen für die Reproduktion sozialer Ungleichheit (S. 163f.).

Die im Rahmen einer Dissertation verfasste Studie von Aigul Alieva beleuchtet die PISA-Ergebnisse in einem Ländervergleich mit einem soziologischen Fokus. Die Wichtigkeit der Kontextfaktoren (Migrationspolitik) bestätigt sich in den hypothetischen Modellen: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und tiefem sozioökonomischen Status würden in einem traditionellen Einwanderungsland wie Australien oder Kanada höhere Leistungen erzielen als in der Schweiz oder Luxemburg.

Die Auswahl der beiden Länder wird zwar eingangs begründet, es bleibt jedoch die Frage offen, weshalb für eine Kontrastierung nicht ein traditionelles Einwanderungsland ausgewählt wurde. Die Ergebnisse zu verschiedenen Migrationsgruppen und deren Leistungen in den beiden Ländern sind interessant und teilweise überraschend (Kap. 4), werden jedoch vergleichsweise wenig kommentiert und interpretiert (S. 109f.). Insgesamt schärft die Studie aber den Blick für verschiedene Kontextfaktoren sowie für unterschiedliche Migrationsgruppen. Die theoretische Verknüpfung von Mikro- und Makroebene wird auch im empirischen Teil konsequent umgesetzt und mit aufwändigen Analysen zu den verschiedenen Determinanten konkretisiert.

Esther Kamm, Pädagogische Hochschule Zürich

Letor, Caroline. (2009). *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires?* Bruxelles: de Boeck, Guides pratiques Former & se former. 197 pages.

Le travail en équipe au sein des établissements est un élément-clé des nouvelles politiques. Si, par le passé, de nombreux enseignants ont travaillé ensemble souvent avec succès, aujourd'hui, les collectifs d'enseignants sont bien souvent suscités, voire parfois même contraints par la hiérarchie. De fait, les règles informelles qui régissaient les équipes spontanément constituées au gré d'affinités ou d'intérêts partagés ne sont plus tout à fait opérationnelles. Peut-on travailler efficacement en équipe si l'on ne s'est pas choisi, si cette pratique n'est pas prégnante dans la culture professionnelle des enseignants concernés ou dans celle de l'établissement donné?

Par rapport au travail en équipe au sein des établissements scolaires, il y a des questions qui peuvent sembler banales à certains, (im)pertinentes à d'autres. Michèle Garant en relève quelques unes, dans la préface de l'excellent ouvrage signé par Caroline Letor, chercheuse belge spécialiste du fonctionnement des établissements scolaires: «Qu'est-ce qui peut pousser des enseignants à travailler ensemble dans un établissement scolaire? Quelles peuvent être les conditions qui facilitent le travail en équipe pédagogiques? Un établissement scolaire peut-il vraiment apprendre de manière durable? L'injonction à collaborer appuie-t-elle ou bien freine-t-elle les activités concertantes des enseignants?» Afin d'y répondre, sur mandat du Ministère de la communauté française de Belgique, un trio d'universitaires (Michèle Garant, Michel Bonami et Caroline Letor) a investigué sur le terrain, observant et évaluant les pratiques de concertation telles qu'appliquées dans de nombreux établissements. De nombreuses publications scientifiques ont rendu compte des analyses effectuées. En parallèle, afin de mettre à la disposition des praticiens les produits de la très riche récolte de matériaux recueillis pendant cette recherche-action, a émergé l'idée de produire un guide méthodologique ouvrant les pistes du «travailler ensemble». L'ouvrage proposé par les éditions de Boeck en est le produit abouti. De fait, les résultats scientifiques sont mis ici à la disposition des praticiens grâce au travail de «traduction» réalisé par Caroline Letor, travail difficile qui exige «de conserver les exigences spécifiques des règles de la recherche et de parler la langue des enseignants fondée sur des savoirs d'action et sur un lien permanent à une nécessité d'efficacité» (p. 10).

Le pari est, à notre avis, fort bien réussi. L'objectif déclaré de l'ouvrage «est de dégager des pistes d'action et de faire de votre établissement scolaire ou de votre institut de formation, un lieu de développement de travail collaboratif durable et de développement de compétences professionnelles, individuelles et collectives» (p. 13). Atteindre cet objectif est possible pour les équipes pédagogiques grâce à la mise à disposition d'outils clairs (questionnaires, analyse d'expériences, jeux de rôle) pouvant aider à trouver des réponses adaptées à tout contexte professionnel.

Le livre s'adresse à un public large: les membres des équipes enseignantes, les directions, les responsables administratifs scolaires et les responsables pédagogiques.

La présentation tient compte de la diversité de ces publics et des attentes que peuvent avoir les praticiens. Loin de ressembler à un sévère ouvrage scientifique, C. Letor a réalisé un important travail de vulgarisation du fond, mis en valeur, dans sa forme, par une mise en page dynamique et rythmée. Ainsi, le lecteur peut naviguer et s'arrêter, selon ses besoins et intérêts, sur les nombreuses vignettes insérées dans le texte, sur les «données de recherche», les «encarts théoriques», les «outils» proposés, ou encore sur les «données d'expériences», les «post-it» de conseils de mise en œuvre du guide et de conseils d'appropriation du guide, sur les «indications sur le site [internet] compagnon». Il peut enfin se rapporter au «lexique» qui reprend les termes plus techniques pour les expliquer avec des mots simples mais en des termes qui ne sont jamais réducteurs. Enfin des références bibliographiques et scientifiques sont proposées pour qui souhaite approfondir, d'un point de vue théorique, la problématique du travail collectif en établissement scolaire.

L'ouvrage s'organise autour de quatre chapitres, qui reprennent autant de questions-clés. Les sections des chapitres interrogent le processus et les conditions de mise en œuvre des procédures proposés:

1. Faire le point. Comment les enseignants travaillent-ils ensemble?
 - Quels sont les moments de collaboration développés au sein de votre établissement?
 - Quels sont les réseaux de travail collaboratif?
 - Quelles sont les modalités d'organisation du travail collaboratif?
 - Quels sont les objets et finalités du travail collaboratif?
 - De quels indicateurs d'efficacité disposez-vous?
 - Quelles pistes envisager?
2. Repère des conditions
 - Comment organiser le travail collaboratif?
 - Quel climat établir pour travailler ensemble?
 - Quelle(s) logique(s) de travail mettre en place?
 - Quel rôle joue la direction dans le travail collaboratif?
 - Quelles pistes envisager?
3. Valider des impressions. Quelles sont les expériences porteuses de dynamiques collectives effectives et durables?
 - Quelles sont les expériences de collaboration réussies?
 - Comment tirer profit de nos expériences de collaboration?
 - Quels facteurs organisationnels facilitent/freinent les expériences de collaboration?

- Comment pérenniser nos réalisations de collaboration?
 - Quelles pistes envisager?
4. Mettre en projet. Quelles pistes envisager pour mieux collaborer et faire progresser l'établissement scolaire?
- Que retenir des analyses réalisées au sein de l'établissement?
 - Sur quelles situations l'équipe peut-elle se mettre en projet?
 - Le projet est-il possible, envisageable, souhaitable?

Forts de l'expérience accumulée pendant la recherche wallonne d'envergure qui a précédé l'élaboration de ce guide méthodologique, les éléments présentés ici ont une assise empirique certaine. On peut faire confiance aux instruments mis à disposition. Vraiment, C. Letor n'a rien négligé pour permettre aux enseignants (et responsables d'établissements) confrontés à la généralisation de l'injonction «travailler en équipe» de disposer des outils permettant d'y répondre dans les meilleures conditions possibles.

Reste cependant (au moins) une inconnue pour la réussite du travail collectif en établissement scolaire (comme ailleurs aussi): le facteur «rationalité limitée» des acteurs et leur capacité à obéir ou à résister, activement ou passivement, consciemment ou non, aux injonctions avec lesquelles ils sont plus ou moins d'accord. Mais ceci est une autre histoire, qui déborde largement des buts et objectifs posés dans l'ouvrage de C. Letor et que nous ne développerons pas plus avant ici.

Danièle Périsset, HEP Valais et Université de Genève

Hofstetter, Rita & Schneuwly, Bernard. (Éd.) (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (volume Raisons éducatives n°13). Bruxelles: De Boeck. 316 p.

Les professions de l'enseignement et de la formation se caractérisent par une mission commune: celle de favoriser l'apprentissage de savoirs et de former autrui. Pour assumer ce mandat, elles font appel à différents savoirs professionnels que l'on peut envisager comme autant d'outils de travail pour enseigner et former. Traités dans cet ouvrage, les savoirs sous leurs différentes formes imprègnent donc l'identité des formateurs-enseignants. C'est du moins l'un des principaux postulats défendus par Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, les coordinateurs de ce volume collectif, qui ont choisi de problématiser les savoirs auxquels les professions de l'enseignement et de la formation se réfèrent. L'intention des auteurs est ainsi de penser l'ensemble de ces savoirs de référence, leurs multiples composantes et les espaces de formation qui leur sont dédiés. A cet égard, le titre de l'ouvrage «*Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement*

et de la formation» donne clairement le ton: il s'agit précisément d'étudier la nature, la place et le rôle des savoirs dans le contexte de la formation ainsi que leurs transformations au cours du temps.

A travers la riche introduction de l'ouvrage – que nous considérons comme une contribution en soi –, les coordinateurs plaident en faveur d'espaces d'enseignement et de formation préservés autant que possible des contraintes extérieures (sociales, politiques, économiques). Tout en relevant les controverses scientifiques qui existent dans ce domaine, les auteurs rejoignent la position adoptée par Bernard Rey (2006) selon laquelle «la pratique ne figure plus comme le milieu dans lequel le sujet s'insère, mais comme un objet qu'on étudie» (p. 93), à plus grande distance des déterminations externes.

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* – ainsi désignés par les auteurs – centraux et spécifiques à la fois à toute activité d'enseignement et de formation. Comme le relèvent différentes contributions du volume, la nature de ces *savoirs à enseigner*, leur place et leur fonction en formation distinguent fondamentalement les professions de l'enseignement et celles de la formation. En revanche, si ces *savoirs à enseigner* les différencient, les *savoirs pour enseigner* semblent les rapprocher. Il est ici question des savoirs spécifiques pour l'enseignement; des savoirs sur l'objet du travail enseignant qui renvoient à tous les différents outils communs et utiles à cette activité. Cette clarification conceptuelle, opérée par Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, sur les savoirs *à* et *pour enseigner* constitue une véritable grille de lecture qui nous accompagne dès l'introduction et au fil des multiples apports de l'ouvrage.

La suite du volume poursuit la réflexion engagée initialement sur les savoirs. Tout en s'appropriant les concepts proposés lors de l'introduction – ou en s'en affranchissant parfois –, les auteurs, en fonction de leurs champs d'expertise respectifs, problématisent à leur façon les questions relatives à la nature, à la place et au rôle des savoirs en formation. La diversité des approches contribue de cette façon pleinement à ce domaine de recherche aux perspectives prometteuses.

Cette publication regroupe, entre autres, trois études historiques – celle de Lucien Criblez, de Valérie Lussi Borer et d'Heinz-Elmar Tenorth – dont les apports questionnent l'existence d'un irréductible fossé entre les professions enseignantes du *primaire* et du *secondaire*. Même si ces professions sollicitent de fait des savoirs de référence distincts pour construire leur identité (inscrits en sciences de l'éducation pour les uns et émanant des champs disciplinaires pour les autres), les recherches révèlent, au fil du temps, un rapprochement dans leur identification commune à des savoirs spécifiques pour enseigner. Ce processus s'observe aussi du côté des enseignants universitaires pourtant, tout comme les enseignants du secondaire, fortement attachés à leur discipline première, ainsi que le montre l'étude de Nicole Rege Colet et Denis Berthiaume.

Au-delà des distinctions entre ordres d'enseignement, la contribution de Maurice Tardif et de Cecilia Borges souligne que pour un même niveau de forma-

tion (en l'occurrence la formation à l'enseignement secondaire), la place des savoirs de référence varie d'un contexte à un autre. À partir d'une analyse comparative conduite entre l'Université de Montréal et la HEP-BEJUNE¹, les auteurs identifient deux modèles de formation: l'un nommé *intégré* relevant de formations disciplinaires et professionnelles incorporées à l'Université de Montréal; l'autre, qualifié de *dissocié* et de *consécutif* où la formation professionnelle à la Haute Ecole Pédagogique succède à une formation disciplinaire suivie généralement au sein de l'Université. Il en résulte des conceptions relativement diverses des savoirs tant disciplinaires que pédagogiques selon les instituts de formation. La nature, la place et le rôle des savoirs varient également à l'intérieur d'un même contexte, au sein d'institutions privilégiant selon les périodes des modèles dominants d'enseignement dans tel ou tel domaine, comme le montre l'étude française réalisée par Joël Lebeaume, Nathalie Magneron et Jean-Louis Martinand.

La question se pose encore différemment pour la formation des adultes. Proche des milieux de travail, ce type de formation engage un modèle d'enseignement en rupture avec une transmission des savoirs tenue à distance des demandes sociales et des pressions économiques. Les contributions de Marc Durand et de Françoise Laot mettent en évidence une autre façon de conceptualiser la place des *savoirs à enseigner* en formation: il s'agit ainsi de définir un métier plutôt que de transmettre une activité de travail, à travers une série de dispositifs innovants tels que le coaching, l'échange de pratiques et divers accompagnements, plus familiers aux milieux professionnels.

Même à l'école, les *savoirs à enseigner* suivent une trajectoire particulière, comme en témoigne l'étude menée par Roxane Gagnon et Joaquim Dolz, tous deux didacticiens du français. À travers des observations de formateurs et d'enseignants, les auteurs ont analysé la manière dont les apports de la formation se traduisent dans les pratiques enseignantes. Ils ont ainsi démontré les transformations profondes subies par les *savoirs à enseigner*, découlant d'influences variées.

En étudiant les savoirs mobilisés par les enseignants en formation, Sabine Vanhulle a, par ailleurs, relevé que les *savoirs à enseigner* ne sont pas toujours prioritaires dans leurs préoccupations, portant davantage sur des questions de motivation, de décrochage scolaire et de lutte contre l'exclusion. Pourtant, malgré leur intérêt marqué pour ces thématiques psychosociales, les enseignants se réfèrent peu aux concepts des sciences de l'éducation (même si des traces de ces savoirs sont repérables dans leurs discours). Dans sa contribution, Philippe Perrenoud émet quelques hypothèses sur le rapport des enseignants à ces savoirs issus de la recherche. Selon lui, l'état actuel de la discipline – et des sciences humaines et sociales plus généralement – n'offre que peu de réponses *directes* aux questions posées par les praticiens. Vincent Lang, dans la synthèse conclusive du volume, avance même que la profession manque de techniques suffisamment assurées pour enseigner.

Ces considérations invitent à encourager les recherches sur ces savoirs de référence étudiés finement par les auteurs de l'ouvrage. La question des savoirs

nous semble ainsi centrale 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. Dans cette perspective, les diverses contributions ouvrent une troisième voie: celle de penser la référence aux savoirs comme moteur majeur pour œuvrer à la professionnalisation des métiers de l'enseignement et de la formation. C'est l'un des nombreux enjeux qui traversent ce volume que nous recommandons à tous ceux qui s'intéressent de près à la profession, aux savoirs de référence et à la formation.

Note

- ¹ La Haute école pédagogique de BEJUNE (HEP BEJUNE), destinée à former les futurs enseignants, regroupe les cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel, en Suisse romande.

Référence bibliographique:

Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum: des réalités conciliables? In Y. Lenoir & M.-H. Bouiller-Oudot (Éd.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 83-108). Laval: PUL.

Laetitia Progin, Université de Genève, Institut Universitaire de Formation des Enseignants et Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.