

Rezensionen = Recensions = Recensioni

Objekttyp: **BookReview**

Zeitschrift: **Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **39 (2017)**

Heft 1

PDF erstellt am: **03.07.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

<http://www.e-periodica.ch>

Rezensionen / recensions / recensioni

Maulini, Olivier, Desjardins, Julie, Étienne, Richard, Paquay, Léopold (Éd.). (2015). *À qui profite la formation continue des enseignants?* Bruxelles: De Boeck, perspectives en éducation & formation. 255 p.

Les nouvelles gouvernances se sont saisies de la question de la formation continue et en ont transformé l'essence. D'approfondissement nécessaire d'une formation initiale trop brève jusqu'au second 20^e siècle, la formation continue est devenue aujourd'hui un lieu où les acteurs doivent soigner leur *employabilité* afin de garantir leur pérennité dans le monde du travail (Conter, 2008). En s'engageant dans les formations «utiles» pour répondre à des demandes implicites mais pressantes, les acteurs qui s'engagent en formation continue semblent bien avoir intériorisé *l'autocontrainte* induite par les nouvelles politiques publiques (Oriane, Draelents & Donnay, 2008). De projet individuel de développement professionnel que les enseignants ont traditionnellement porté avec une grande conscience professionnelle, la formation continue est devenue un véritable enjeu à la fois politique et économique. Politique, puisqu'il s'agit, pour l'employeur, d'exiger la mise à jour des connaissances qui deviennent obsolètes de plus en plus rapidement ou encore la formation à des procédures permettant de répondre à de nouvelles injonctions (politiques); économique puisque ceux qui s'y astreignent (volontairement ou non) doivent à présent bien souvent en payer les frais, alors que hier encore, c'était l'employeur qui en assumait la charge; économique encore puisqu'il y a clairement un marché de l'offre en formation continue qui se développe, voire entre en concurrence, dans et entre les instituts de formation à l'enseignement. L'«apprentissage tout au long de la vie» fait à présent partie de la rhétorique du monde du travail, y compris dans l'enseignement.

C'est à cette problématique et aux dilemmes qui en découlent que s'est frotté le collectif de chercheurs dans le domaine de la formation à l'enseignement, collectif issu d'Universités de Suisse, du Québec, de France et de Belgique et qui a coordonné cet ouvrage :

Cet ouvrage collectif est né d'une apparente contradiction: plus le monde, les savoirs et les élèves évoluent vite, plus les enseignants ont besoin d'apprendre régulièrement; mais plus leur formation continue semble devenir stratégique, plus c'est leur formation initiale qui défraie la chronique ou intéresse le travail scientifique. (p. 13)

Les auteurs remarquent que deux tendances se dégagent de la littérature scientifique: d'une part, ils constatent que la question de la formation continue est relativement peu traitée dans une perspective internationale et d'autre part, que la littérature se concentre avant tout sur la formation initiale «dans laquelle (presque) tout se joue, et se joue durablement» (p. 13). Formation initiale et formation

continue sont ainsi intimement liées, s'influençant indéniablement, influençant également la construction collective de l'identité enseignante et l'élaboration de la certitude qu'il y a des savoirs «que les novices ont intérêt à s'approprier» (p. 15).

L'introduction de l'ouvrage pose le cadre: «Contre le découragement et la routine...» – Entre droit et obligation: la formation continue, vecteur de professionnalisation? Une évolution foisonnante, plus ou moins contrôlée par les enseignants; La formation fait le travail qui fait la Formation? Questions ouvertes et tensions – telles sont les questions posées dans chacun des espaces francophones que sont la Suisse romande, la France, le Québec et la Belgique francophone.

La première partie de l'ouvrage collectif décrit les quatre contextes nationaux. Richard Etienne (Université Paul Valéry-Montpellier 3), pour la France, interroge les «Développement, crise et refondation de la formation continue en France». Pour la Belgique francophone, c'est Valérie Baffrey (Institut de la Formation en cours de carrière) et Francis Littré (Service Formation de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique) qui interrogent la formation continue des enseignants à l'épreuve de l'obligation de participation. Pierre-Alain Besençon (Haute école pédagogique du canton de Vaud) étudie l'évolution de l'offre de formation continue destinée aux enseignants de Suisse romande et enfin Julie Desjardins (Université de Sherbrooke) se demande si «stimuler l'épanouissement d'une culture de la formation continue» au Québec est une visée réaliste ou fantasmatique.

La seconde partie aborde la question des acteurs. Philippe Perrenoud (Université de Genève) interroge la formation initiale et la préparation qu'elle peut apporter au développement des compétences tout au long de la vie. Christelle Devos et Léopold Paquay (Université catholique de Louvain) examinent les déterminants de l'engagement des enseignants en formation continue. Pascal Guibert et Marguerite Altet (Université de Nantes) analysent le rôle des cadres intermédiaires dans la formation continue de proximité en établissement et enfin Olivier Maulini et Cynthia Mugnier (Université de Genève) questionnent l'autonomie professionnelle en regard de l'obligation de formation – revendications et ambivalences des syndicats d'enseignants.

La troisième et dernière partie du livre se penche sur les pratiques plus ou moins négociées de la formation continue. Françoise Carraud (Université Lumière-Lyon II) se demande si, du travail à la formation, il n'y a pas un aller-retour permanent tandis que Richard Etienne pose la question de la formation comme accompagnement des projets d'établissement.

Enfin, vu les convergences constatées entre les différentes problématiques exposées par chaque contribution dans chacune des régions dont les auteurs sont issus, les coordinateurs tentent une conclusion qui montre combien la formation continue, loin d'être un fait stabilisé, est plutôt un indicateur des transformations que vit le champ de la formation et de l'enseignement: *Entre 'qui sait demande' et 'qui paie commande': vers une institutionnalisation?; Une variable-*

clé, mais instable; des professionnels ambivalents; une référence qui reste à fixer; à l'horizon: marché ou institution – tels sont les axes de réflexion proposés pour prolonger les constats ambivalents dont les professionnels ne peuvent pas faire l'économie. Pour les auteurs de cet ouvrage, le «développement professionnel» est autant un problème qu'une solution: «L'institutionnalisation de la formation continue est-elle en cours ou devra-t-elle composer avec des stratégies sectorielles considérant moins le perfectionnement comme un espace pour débattre et penser que comme un instrument pour se distinguer et gagner? Ce livre ne répond pas à cette question: il affirme qu'on ne peut pas ne pas se la poser» (p. 237). Nous sommes entièrement de leur avis.

Danièle Périsset, Haute école pédagogique du Valais et Université de Genève.

Bibliographie

- Conter, B. (2008). La formation continue, entre égalité des droits et inégalité des usages. In V. Dupriez, J.-F. Orianne & M. Verhoeven, M. (Éd.), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question* (pp. 233-263). Bern: Peter Lang.
- Orianne, J.-F., Draelants, H. & Donnay, J.-Y. (2008). Politiques publiques et autocontrainte. In V. Dupriez, J.-F. Orianne & M. Verhoeven, M. (Éd.), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question* (pp. 271-290). Bern: Peter Lang.

Lussi Borer, Valérie, Durand, Marc, & Yvon, Frédéric (Éd.). (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck, 271 p.

L'ouvrage coordonné par Valérie Lussi Borer, Marc Durand et Frédéric Yvon propose une mise en regard de différents dispositifs de formation recourant à l'analyse du travail. L'intérêt de cet ouvrage est triple: a) il explicite les présupposés d'une référence à l'analyse de l'activité, b) il met en regard différentes approches de l'analyse de l'activité et c) il présente différents dispositifs recourant à l'analyse de l'activité dans le champ des métiers de l'éducation.

Dès le premier chapitre, les auteurs dégagent les présupposés communs aux approches de l'analyse du travail dans une visée de formation. L'ambition est posée: ne pas seulement faire référence de manière allusive au travail, mais prendre le travail au sérieux pour en déduire les conséquences tant conceptuelles que méthodologique. Ces présupposés sont les suivants:

- a) Mettre l'activité des professionnels et ses transformations au centre de la conception des formations; cela implique notamment de ne pas partir de ce que devrait être le travail mais de ce qu'il est effectivement.
- b) Adopter l'activité en situation comme objet, levier ou point de départ des formations; c'est l'activité dans sa complexité, avec ses dilemmes et ses compromis, au sens ergonomique, qui constitue la référence.

- c) Utiliser le groupe comme une source d'apprentissage et de développement favorisant en cela le partage, la mise en mouvement, voire l'émergence d'une culture de métier; l'enjeu est de partir de ce qui peut constituer un potentiel de transformation, encore non exprimé, mais qui peut être mis en évidence par une analyse collective des situations de travail.
- d) Réintroduire la dimension opératoire du travail dans les analyses et interventions des chercheurs/formateurs; cela permet d'éviter de concevoir des formations sur des rationalisations *a posteriori* de l'activité, qui est de fait souvent plus complexe que ce que peuvent en dire les acteurs concernés.
- e) Rompre avec une posture surplombante de chercheurs/formateurs, qui n'est pas tenable dans cette épistémologie; le travail est posé comme une énigme, l'enjeu étant d'adopter le point de vue de l'acteur concerné.

La formation n'est alors plus pensée en termes de contenus à acquérir, en vue de leur mise en œuvre en situation de travail. Elle l'est en terme d'activité, à transformer ou à faire émerger. La formation est alors conçue sous forme d'enquêtes collectives, de confrontations réciproques aux résistances du réel et de démarches mimétiques.

Cela implique de prendre au sérieux, dans toute sa complexité, l'activité des étudiants en formation et des travailleurs: la résistance du réel est en effet aussi bien celle de ceux qui apprennent l'activité que de ceux dont elle est le quotidien. Plutôt que de proposer une référence au travail idéalisé, qui ne peut impliquer qu'un «regard en creux», l'enjeu est de reconnaître que le travailleur fait au mieux et que c'est cette manière d'agir qui peut constituer un objet de transformation. C'est en ce sens qu'il faut lire l'expression «comprendre le travail pour le transformer». Cela implique également de dépasser une vision normative du travail et de la formation pour penser l'activité comme un compromis, une renormalisation nécessaire qui mérite d'être initiée dès la formation.

Les mérites de cet ouvrage sont multiples. Il est premièrement de clarifier les fondements de certains dispositifs de formation ou de certaines démarches d'intervention qui pourraient être trop vite assimilés notamment à l'analyse de pratique ou à des démarches prescriptives se référant à ce que fait le travailleur ou le stagiaire en formation. C'est en effet un enjeu pour toute démarche qui se diffuse à grande échelle que de ne pas perdre ce qui fait sa spécificité. Le mérite de cet ouvrage est aussi de mettre en dialogue plusieurs approches de l'analyse de l'activité (l'ergonomie de langue française, la clinique de l'activité, le cadre théorique du cours d'action, la didactique professionnelle). Il est ainsi possible de mieux comprendre leurs spécificités en comparant, au sein d'un même ouvrage, différentes manières de prendre en compte l'activité et de la transformer. Et, de manière non contradictoire, le troisième mérite de cet ouvrage, est de dépasser les «guerres de chapelle» pour mettre en évidence qu'il est possible de tirer parti de ces différences. C'est ainsi que les différents dispositifs présentés dans cet ouvrage s'appuient souvent sur plusieurs approches.

Nicolas Perrin, HEP Vaud

Laot, Françoise F. & Rogers, Rebecca (Éd.). (2015). *Les Sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. 318 p.

Rendre compte d'un ouvrage peut se faire sans doute de mille et une manières: l'analyser, le critiquer, le décrire, provoquer ou non sa lecture, se focaliser sur certains éléments saillants, etc. Bien que sachant qu'elle peut être lacunaire, c'est cette dernière approche que nous privilégions dans le présent propos tant l'ouvrage dirigé par Françoise F. Laot et Rebecca Rogers est riche pour tout lecteur intéressé par les sciences de l'éducation.

Les dix-neuf contributions de cet ouvrage collectif se répartissent en quatre parties et s'intéressent à l'émergence des sciences de l'éducation en tant que discipline universitaire. Les deux approches adoptées par le collectif sont clairement explicitées par F. Laot et R. Rogers dans leur introduction. La mise en perspective historique sert: «à affirmer – et à démontrer – que les sciences de l'éducation résultent d'un long processus, à la fois politique et scientifique» (p.8) et l'approche comparative permet «de considérer que le développement des recherches en éducation en France ne peut se comprendre que dans le cadre d'un mouvement général, international, de développement des sciences humaines et sociales et des sciences de l'éducation en particulier» (p.8). Le choix des auteurs s'est porté sur des balises temporelles allant de l'immédiate après Deuxième Guerre mondiale à 1973, année marquée par le Congrès de l'Association internationale des sciences de l'éducation de Paris.

Cet ouvrage, au deux tiers consacré à la France, débute néanmoins par l'environnement international. Les contributions de la première partie nous présentent le cas des États-Unis où l'on assiste durant la Guerre froide à une montée en puissance des scientifiques dans la sphère de l'éducation influencée elle-même par les organisations supra-nationales telles l'Unesco ou l'OCDE, de la Grand-Bretagne où recherches en éducation et publications de revues spécialisées discutent la configuration des savoirs éducatifs, de Genève comme lieu représentatif du processus d'universitarisation et de disciplinarisation des sciences de l'éducation sur le territoire suisse, enfin de la Belgique où l'approche scientifique de l'éducation et son institutionnalisation universitaire imposent certaines normes comportementales à la société belge.

Le cas français présenté dès la deuxième partie de l'ouvrage se centre tout d'abord sur les politiques scientifiques et les ancrages institutionnels en mettant en exergue les institutions telles que l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), l'École pratique de psychologie et de pédagogie de Lyon (EPPP) ou encore le Laboratoire de pédagogie de la Sorbonne et son Bulletin ainsi que les colloques comme ceux de l'Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS). Deux focus ponctuent cette partie. Le premier est relatif au Comité consultatif des universités (CCU) et le second au Centre international d'études pédagogiques (CIEP).

La troisième partie se focalise sur trois champs de recherches liés à l'éducation en France. L'évolution de la sociologie de l'éducation est retracée en premier lieu, puis viennent celles de l'éducation et la formation d'adultes. Le tryptique se termine par la psychopédagogie et les héritages disciplinaires qui l'ont constituée. Enfin, la quatrième partie transgresse les frontières de l'Hexagone pour observer le cas français à l'aune de la recherche internationale. Les auteurs tentent de mesurer et de mettre en évidence les impacts sur les sciences de l'éducation en France dus à la participation des chercheurs aux congrès et aux colloques internationaux, à la création d'associations et à la publication d'ouvrages. Les deux focus proposés dans ce cadre retracent d'une part, le portrait de J. Hassenforder, reconnu pour sa contribution au développement des sciences de l'éducation universitaires et d'autre part, ceux des premiers étudiants français à suivre les cours en sciences de l'éducation à l'université.

Tous les auteurs s'accordent sur le fait que la pédagogie, bien que généralement présente au sein des universités avant 1945 entre alors dans une phase nouvelle sous la pression de chercheurs ou de politiques dotés souvent de visions humanistes qui souhaitent qu'elle s'apparente à une science exacte. Dès le milieu des années 1960, une reconfiguration du champ des savoirs éducatifs s'amorce. Cette mutation est de fait liée à la massification de l'enseignement secondaire, au renforcement de la formation des enseignants et aux modifications des structures scolaires. Même si l'ouvrage traite abondamment de l'évolution des sciences de l'éducation en France, il peut être considéré comme une étude de cas représentative de l'évolution de la recherche en éducation, de l'éclosion de la dimension scientifique des savoirs éducatifs et de l'émergence des facultés universitaires. Il participe donc activement à une meilleure connaissance de la discipline universitaire «sciences de l'éducation».

Sylviane Tinembart, Haute école pédagogique Vaud

Anke Hanft, Katrin Brinkmann, Stefanie Kretschmer, Annika Maschwitz, Joachim Stöter (2016): *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann Verlag.

Das besprochene Buch entstand aus einer wissenschaftlichen Begleitstudie des Bund-Länder-Wettbewerbs «Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen» in Deutschland. Anke Hanft, Professorin für Weiterbildung und Bildungsmanagement an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, und die weiteren Herausgebenden waren im Rahmen dieser Studie verantwortlich für das Teilprojekt «Organisation und Management». Die Publikation liefert aber mehr, als dieser Hintergrund vermuten liesse:

Der erste, von den Herausgebenden verfasste Teil (Kapitel 1 bis 4) liefert wichtige theoretische und empirische Grundlagen zu den Themenfel-

dern Weiterbildung, Entwicklung und Management von Studiengängen an Hochschulen. Die grosse Leistung dieses Teiles besteht in der Verdeutlichung der organisationalen und (hochschul-)politischen Rahmenbedingungen, unter denen Weiterbildung an Hochschulen steht. Diese beeinflussen die Implementierung von neuen Weiterbildungsangeboten und damit das Erreichen einer neuen Zielgruppe in kaum zu überschätzender Weise: Das beginnt bei der Forschungsorientierung vor allem der universitären Hochschulen, geht über einen anderen Umgang mit den Teilnehmenden im Vergleich zu grundständigen Studierenden und endet bei den Ansprüchen an Bewerbung und «Verkauf» von Weiterbildungsangeboten.

Der zweite Teil des Buches (Kapitel 5) enthält Fallberichte aus einzelnen Projekten des Wettbewerbs. Diese vertiefen viele der im ersten Teil ausgeführten Grundlagen exemplarisch und veranschaulichen die anzutreffenden Herausforderungen ebenso wie mögliche Lösungsansätze. Auch wenn sich manche Elemente spezifisch auf die aktuelle Situation in Deutschland beziehen, sind doch die Kulturen und Bedingungen an den Hochschulen im deutschsprachigen Raum genügend vergleichbar, dass der Grundlagenteil wie die Fallberichte auch aus schweizerischer oder österreichischer Sicht lehrreich sind. So wird beispielsweise fast mit den Händen greifbar, wie weit wir noch davon entfernt sind, dass das Konzept des lebenslangen Lernens an den Hochschulen wirklich zum zentralen Gedankengut gehören würde.

Das Buch endet mit einem Fazit (Kapitel 6), das die «Lessons Learned» aus der geschilderten Begleitforschung zieht. Hier halten die Autoren drei zentrale Erkenntnisse fest: 1) Wie die europäischen Hochschulen generell täten sich auch die untersuchten deutschen Hochschulen schwer mit dem Ansatz des lebenslangen Lernens. Oft werde dieses schlicht mit Weiterbildung gleichgesetzt, obschon sich durchaus weiterführende Fragen nach grösserer Durchlässigkeit oder dem Umgang mit informellem Lernen stellen. 2) In Deutschland hätten die Themen Weiterbildung und lebenslanges Lernen im Hochschulbereich in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Dies äussere sich zunehmend auch in politischen Rahmenvorgaben. 3) Schliesslich stelle sich auf einer regulatorischen Ebene die Frage, ob Weiterbildung an Hochschulen primär eine hoheitliche Bildungsaufgabe oder doch eher eine wirtschaftliche Tätigkeit sei. Diese Frage wird in Deutschland aufgrund von Vorgaben aus EG-/EU-Verträgen, welche die staatliche Subvention von wirtschaftlichen Tätigkeiten untersagen, derzeit intensiv diskutiert. In der Schweiz wird sie mit dem Inkrafttreten des neuen Weiterbildungsgesetzes am 1. Januar 2017 ebenfalls verstärkt diskutiert werden. Denn das WeBiG sieht als eines von fünf Prinzipien den Wettbewerb vor und macht dazu einige Vorgaben, die noch näher zu interpretieren sein werden.

Abschliessend ist festzuhalten, dass es nicht Anspruch des Buches sein kann, als praktische Anleitung für die Implementierung von Weiterbildungsstudiengängen an Hochschulen zu fungieren. Insofern scheint der Titel etwas irreführend gewählt. Auffällig ist zudem, dass mit Ausnahme einzelner aus Fachhochschulen

stammender Fallberichte relativ einseitig von universitären Organisationsstrukturen ausgegangen wird (Fakultäten, Lehrstühle u.ä.). In diesem Punkte könnte der Bericht erweitert werden. Insgesamt ist die Publikation als Reflexionsgrundlage zu empfehlen für Personen, die Weiterbildungsangebote an Hochschulen verantworten oder einführen möchten: Die Lektüre dürfte es einerseits erleichtern, die für das eigene Vorhaben entscheidenden organisationalen Dimensionen zu eruieren. Andererseits lässt sie – in Kombination mit einer guten Kenntnis der eigenen Hochschule – auch Strategien erschliessen, wie Weiterbildungsangebote an Hochschulen positioniert und ausgebaut werden können.

Tobias Zimmermann, Pädagogische Hochschule Zürich