

HOFSTETTER R. & SCHNEUWLY B. **Savoirs en (trans)formation.**
Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation
paru dans

HOFSTETTER R. & SCHNEUWLY B. (Ed.). (2009). Transformations des savoirs de référence des professions de l'enseignement et de la formation. *Raisons éducatives*. Bruxelles : De Boeck.

Le titre de cet ouvrage contient de fait un postulat que l'on peut énoncer comme suit : les professions de l'enseignement et de la formation ont suffisamment de points communs pour que cela ait du sens de les unir pour problématiser les savoirs qui fondent leur expertise et auxquels ils se réfèrent, notamment dans les institutions qui forment à ces professions.

Dans la première partie de notre cadrage introductif, nous explicitons ce postulat en nous rapportant à une ample revue de la littérature, ici partiellement répertoriée : nous définissons en premier lieu le mode d'enseignement et de formation aujourd'hui prévalant et, partant, ce qui spécifie dans ce contexte l'activité de former et d'enseigner ; puis nous reprenons quelques typologies proposées concernant les savoirs de référence de cette activité pour problématiser ceux-ci en axant notre regard sur les savoirs objectivés ; tout en conservant la même focale, nous tentons finalement de dégager les grandes lignes de l'évolution des formations spécifiquement dédiées aux professions de l'enseignement et de la formation. Cette première partie peut se concevoir comme une note critique à propos des savoirs constitutifs de ces professions, note qui a pour dessein de pointer du doigt des problèmes nodaux faisant l'objet de controverses scientifiques, sans nous interdire de notre côté quelque prise de position programmatique.

Dans la seconde partie, nous entamons la discussion sur les contributions de ce volume, à partir de trois enjeux à nos yeux cruciaux, d'autant plus intéressants que les auteurs les abordent selon des points de vue contrastés. Le premier porte sur les savoirs spécifiques pour enseigner, postulant que sur ce plan les professions de l'enseignement et la formation tendent à se rapprocher, par devers leurs distinctions de statut ; le second traite de la place des savoirs à enseigner, qui, eux, distingueraient fondamentalement ces professions ; le troisième problématise le rapport aux savoirs de ces professions elles-mêmes. Renvoyant à la première partie de cette introduction, l'ensemble de ces enjeux concerne de fait plus fondamentalement la place et le rôle conférés au savoir dans nos sociétés dites de la connaissance.

Etant donné la diversité des points de vue retenus par les auteurs pour traiter des questions évoquées dans le concept à la base de ce volume – que résume notre titre et qui sont synthétisées dans le préambule de la seconde partie de ce cadrage – nous avons opté pour un genre se différenciant d'une introduction classique, privilégiant certaines problématiques traversant ce volume, même dans la seconde partie discutant les contributions ici réunies. Il nous semble d'autant plus légitime d'opérer une telle sélection que Vincent Lang poursuit le dialogue, dans le chapitre qui clôt cet ouvrage, en proposant à son tour une réflexion à leur propos qui l'enrichit d'un autre point de vue encore.

1. Des savoirs constitutifs communs pour les professions de la formation et de l'enseignement

1.1. La skholê consubstantielle de la modernité éducative ?

La naissance et le développement d'un appareil d'éducation et d'instruction
séparé de la famille et des milieux du travail
constituent l'une des grandes transformations de l'Occident.
(Laval, 2004, p. 23)

Nos sociétés occidentales se caractérisent par l'investissement massif consenti dans la formation (Van Dülmen & Rauschenbach, 2004). Historiens, sociologues et autres chercheurs en éducation rendent compte de ce processus aux multiples facettes : généralisation et allongement de la scolarisation, expansion des systèmes d'enseignement, diversification des institutions et des partenaires impliqués dans la formation, élévation du niveau des certifications et des qualifications professionnelles, exigence du *life long learning*. L'essor des institutions d'enseignement et des initiatives de formation a pour corollaire qu'un nombre de plus en plus imposant de personnes ont pour premier mandat d'en former d'autres. Former – « bilden, ausbilden » en allemand ; « educate » en anglais – dont l'étymologie est éclairante : « donner une forme », « façonner », « arranger », « régler » et « instruire » (Rey, 1998, p. 1462). Nous utilisons donc ici le terme dans un sens générique, en incluant les formateurs autant que les enseignants – désignés désormais comme formateurs-enseignants –, réunis par une même fonction¹ : celle de former autrui.

Cet investissement consenti dans la formation, quelle qu'en soit la nature, s'accompagne d'une différenciation progressive entre les sphères de socialisation. Cette différenciation est désormais bien documentée s'agissant des institutions scolaires classiques, résultant aussi en une nouvelle conception de l'élève (plus génériquement de l'enfance et la jeunesse) et des conditions de l'apprentissage (Ariès, 1960 ; Becchi & Julia, 1996 ; Levi & Schmitt, 1996 ; Tenorth, 1994a). Elle embrasse progressivement bien d'autres modalités et niveaux de formation, ce dont témoigne l'évolution de la formation postscolaire, professionnelle et continue. Dans leur note de synthèse portant, et ce n'est pas anodin, sur la didactique professionnelle, Pastré, Vergnaud et Mayen (2006) postulent eux-mêmes cette communauté, l'explicitant en ces termes :

L'apprentissage est une chose tellement importante chez les humains qu'ils ont inventé des institutions dédiées à son développement : des écoles, si on veut bien prendre le terme en son sens le plus large, c'est-à-dire toute institution dont l'objectif est de favoriser l'activité constructive dans un domaine donné. (p. 156)

Cette activité constructive consiste précisément en ce qu'ils appellent un « apprentissage intentionnel », soit un apprentissage qui a pour premier but de transformer le sujet lui-même – par contraste à une activité productive.² Pour ces auteurs, deux conséquences en découlent : une accélération du rythme de l'apprentissage ; une meilleure aptitude du sujet à transformer les ressources qu'il a à sa disposition pour agir en connaissances, envisagées pour elles-mêmes, susceptibles ce faisant de devenir des savoirs (concept sur lequel nous reviendrons dans le volet 1.2.) :

Pour s'ajuster à toutes sortes de situations, un sujet dispose de ressources qu'il a construites dans le passé en acquérant de l'expérience. Mais il dispose surtout d'une capacité à créer de nouvelles ressources, par réorganisation de ses ressources acquises. [...] d'une part, nos connaissances sont des ressources que nous utilisons pour résoudre nos problèmes. D'autre part, ces mêmes connaissances peuvent être envisagées en elles-mêmes, pour en identifier et définir les propriétés, et devenir ainsi des savoirs. Ceux-ci constituent des ensembles

¹ Nous rejoignons ici les considérations de Bourdoncle et Demailly (1998) estimant que les analyses portant sur ces professions sont trop souvent cloisonnées alors même que ces dernières revêtent nombre de traits communs. Ce postulat fonde autant leur ouvrage collectif que le nôtre, qui, pour certaines de ses dimensions, s'inscrit dans le prolongement du leur. Voir également le symposium « Professionnalisation et universitarisation en éducation et formation » du REF (Réseau Education et Formation) de Montpellier (2005).

² Se rapportant à l'analyse du travail chez Marx, Samurçay et Rabardel (2004) distinguent, en effet, activité productive et activité constructive : quand il agit, un sujet transforme le réel (matériel, social ou symbolique) ; c'est le côté activité productive. Mais en transformant le réel, le sujet se transforme lui-même : c'est le côté activité constructive (p. 155). Défendant une conception proche dans le sillage de la théorie de Léont'ev, Fichtner (1996) écrit : « Les élèves réalisent leur travail sur les contenus de l'enseignement selon une forme historiquement nouvelle [...] : l'activité d'apprentissage comme activité propre. La logique de cette forme d'apprentissage et la logique des contenus d'enseignement découlent non pas de données psychologiques, mais de leur finalité sociale, à savoir de la *Bildung*. » (pp. 208s).

d'énoncés cohérents et reconnus valides par une communauté scientifique ou professionnelle. Ils prennent désormais une place centrale dans l'apprentissage intentionnel. (p. 156)

Cette focale sur l'apprentissage comme activité spécifique qui trouve sa fin en elle-même paraît une évidence pour l'institution scolaire dans sa conception traditionnelle (même si, là aussi – et nous y reviendrons – il y a controverse). En effet, cette école a pour première visée la formation générale, la transmission d'une culture générale, que le concept de *Bildung* (Benner & Brügggen, 2004) – sans correspondant en français – explicite judicieusement. Les contenus qui y sont enseignés sont le résultat de processus complexes de construction et de transformations de savoirs, que décrivent, avec des points de vue différents, les théories de la transposition didactique (Chevallard, 1985) ou de la culture scolaire (Goodson, 1993). Dans cette école, ce qui est à enseigner est objet d'un processus de modélisation. Les contenus sont peu à peu constitués en matières ou disciplines scolaires – au sens que lui confère Chervel (1998 ; voir aussi plus récemment, Astolfi, 2008) – qui constituent une organisation particulière de savoirs en fonction des finalités du système scolaire. Cette organisation elle-même incarne l'idée d'une formation dont la logique est différente de l'apprentissage quotidien : il s'agit bien de « discipliner », de donner accès à des modes nouveaux de penser, de parler et d'agir, qui constituent des acquis culturels de la société.

Dans le prolongement des travaux historicisant ce processus (voir en particulier : Chartier, Compère & Julia, 1976 ; Verret, 1975 ; Vincent, 1980), Vincent, Lahire et Thin (1994) recourent au concept de « forme scolaire » pour décrire ce qui fait l'unité de cette configuration historique particulière. Considérant que le « principe d'engendrement », c'est-à-dire d'intelligibilité, de ce nouveau mode scolaire de socialisation réside dans le « rapport à des règles impersonnelles », en découlent, pour eux aussi, la distinction entre l'apprendre et le faire, qui passe par l'instauration d'espaces (de temps et lieu) spécifiques tout entier réservés à l'apprentissage. Cinq caractéristiques relativement invariantes de relations sociales spécifient, estiment-ils, cette forme (pp. 30-36) :

1. l'école comme lieu spécifique, séparé des autres pratiques sociales (l'exercice du métier en particulier), liée à l'existence de savoirs objectivés ;
2. la « pédagogisation » des relations sociales d'apprentissage, indissociable d'une scripturalisation-codification des savoirs et des pratiques ;
3. la systématisation de l'enseignement, produisant des effets de socialisation durables (reproduction sociale) ;
4. l'école comme lieu d'apprentissage de formes d'exercice du pouvoir, moyennant des règles supra-personnelles auxquelles maîtres et élèves sont assujettis ;
5. l'instauration d'un rapport scriptural-scolaire au langage et au monde.

Nous retiendrons cette définition – schématisée ici – du fait qu'elle a le mérite d'être finement explicitée et documentée du double point de vue sociologique et historique et qu'elle nous semble heuristique pour la problématique de ce volume. Néanmoins, au vu de sa « fortune », une vigilance particulière s'impose pour ne pas s'exposer à universaliser un concept et le phénomène qu'il décrit par-delà le contexte qui a légitimé sa genèse et son essor.³ En effet, cette définition a le mérite d'historiciser un processus séculaire, mais avant tout sur la base de sources bien spécifiques, au premier chef les écrits de Charles Démia et Jean-Baptiste de La Salle, inscrits dans

³ Nous réservons une autre contribution à l'analyse critique de la manière dont les chercheurs eux-mêmes, historiens et sociologues en premier lieu, retracent l'histoire de cette « forme scolaire », les différentes notions et dimensions auxquelles ils réfèrent suivant les contextes culturels et historiques concernés pour décrire des phénomènes parfois fort semblables. Il nous importe notamment de cerner les analogies et différences entre les concepts de forme scolaire et de culture scolaire (Chervel, 1998 ; Julia, 1995 ; Vincent, 1980), de modèle scolaire (Nóvoa, 2006), de *grammar of schooling* (Tyack & Cuban, 1996) et de *Vergesellschaftungsform von Lehren und Lernen* (Fend, 2006). Nous sommes également curieux de mieux comprendre la manière dont ces travaux sont (ré-)interprétés (voir par exemple Thévenaz, 2006, et les contributions éditées par Maulini et Montandon, 2005 ; Thévenaz et Troehler, 2008) et les raisons pour lesquelles le concept est ainsi couramment invoqué pour fonder des argumentaires et prises de positions des plus diverses, sinon contradictoires.

un 17^e siècle tout français. Elle a encore l'avantage de prendre en compte, et c'est résolument novateur, les enjeux sur l'enseignement et l'apprentissage de la scripturalisation des savoirs et règles scolaires (voir également Lahire, 1998, 2005), mais tend – du moins dans les écrits de ceux qui s'en revendiquent – à privilégier la socialisation disciplinaire sur les contenus eux aussi certes disciplinaires, jouant sur le double sens de ce terme (*cf.* Chervel, 1998, pp. 9-57). Elle a encore l'atout de s'efforcer⁴ d'entrer dans les salles d'études et de tenir pour fondateur de la forme scolaire un rapport enseignants-élèves médiatisé par des règles, mais court alors le risque de braquer le projecteur sur une interaction saisie dans les bornes étroites de sa survenance, sans rapporter ce qui se passe à ce niveau micro-analytique aux conditions sociohistoriques méso- et macro-analytiques qui le rendent possible. Autrement dit, ce qui se produit dans l'espace – même préservé – d'une situation de formation ne saurait se comprendre sans l'inscrire dans la logique de l'institution, elle-même partie prenante d'un système dont le cadre juridique, sociopolitique et économique conditionne chacune des activités qu'elle permet, tout en en constituant le résultat, codifiant des pratiques sociohistoriquement construites et retenues comme pertinentes. En témoigne la rupture fondatrice qui s'opère dès le 18^e, et plus encore aux 19^e et 20^e siècles, avec la généralisation de la formation et l'investissement inégalé consenti collectivement – moyennant d'imposantes infrastructures juridiques, institutionnelles et financières – pour la construction d'espaces sociaux spécifiques garantissant *de jure* l'universalisation de l'accès à la formation, conditionnant l'existence même d'un Etat de droit.⁵

Quoi qu'il en soit, certaines des dimensions significatives de la « forme scolaire » telles que conceptualisées par ses premiers théoriciens caractérisent plus généralement toute institution de formation, au-delà donc des institutions scolaires traditionnelles. C'est à tout le moins ce que postule Maroy (1994), dans son analyse sur ce qu'il appelle la « formation post-scolaire », englobant la formation professionnelle et d'adulte. Il montre que les formations post-scolaires (un pluriel qui s'impose vu leur diversité) fonctionnent de fait selon les mêmes principes: « contrat didactique, pratique sociale distincte, représentation et planification de l'acte d'apprentissage, temps didactique, discipline, forme d'excellence, travail » (p. 130). Ce qui les spécifie, selon lui, relève du niveau organisationnel, en raison avant tout de leur degré d'autonomie plus faible à l'égard des commanditaires et bénéficiaires des produits de la formation (p. 131). Nous reviendrons sur ce point crucial au terme de ce volet.

Rey (2006) renchérit en rendant compte des systèmes curriculaires mis sur pied dans diverses formations professionnelles, qu'elles relèvent des métiers liés à la production (agriculteur, architecte, navigateur, ingénieur, etc.) ou à l'humain (médecin, éducateur, formateur). Lui aussi part du postulat que ce qui constitue le trait distinctif desdits systèmes est le fait d'instituer des espaces spécifiques pour apprendre, rompant avec la logique du mimétisme en situation. Fort de ses analyses, il affirme que « tout curriculum tend à prendre la forme institutionnelle d'une école ». Curriculum est compris ici comme une

⁴ En réalité, ce ne sont pas les textes prescriptifs qui documentent ce qui se passe *de facto* dans les salles d'études ; d'autant que les prescriptions témoignent autant de l'ambition que l'impossibilité de cadrer et contrôler les pratiques.

⁵ Nos travaux historiques (synthétisés in Hofstetter, 2008) montrent que l'« Etat enseignant » institué aux 19^e et 20^e siècles fait de l'élève (apprenant) un sujet de droit, instaurant ce que nous appelons à la suite d'autres (Kintzler et Nóvoa notamment) un modèle scolaire juridique ; l'instruction devient publique dans le double sens d'être confiée à la puissance publique et d'être accessible à tous. Les incidences sur la « forme scolaire » sont décisives, déjà du fait que les offres scolaires ne sont plus abandonnées aux initiatives particulières, ajustées à la diversité des « usagers » auxquels elles s'adressent. Les prescriptions qui les régissent débordent amplement le contexte (historique, institutionnel et culturel) et les publics spécifiques des écoles chrétiennes et lassalliennes, d'autant que les conditions cadres de l'enseignement et de l'apprentissage ont fondamentalement changé, du fait notamment du changement substantiel des finalités de l'institution scolaire (chrétiennes auparavant, elles visent dorénavant davantage la formation de citoyens éclairés, aptes à s'intégrer dans le monde professionnel) ; en témoigne l'évolution du sens même du concept de discipline, conçue initialement comme police des conduites pour se rapporter progressivement aux contenus de l'enseignement, l'universalité du suffrage présupposant l'universalité de l'accès aux savoirs (Chervel, 1998).

suite organisée de situations destinées à faire apprendre. Cette suite est planifiée. Cela signifie d'abord qu'elle est conçue selon une progression. [...]. Cette progression est concertée : le parcours auquel sera astreint l'apprenant est institué par un ou plusieurs acteurs qui ne sont plus seulement des praticiens experts de ce qui est à apprendre, mais qui sont chargés de mettre en place la progressivité et d'en contrôler la mise en œuvre. (p. 84)

Il défend la thèse que l'ordre curriculaire – qu'il définit comme « l'ordre réputé le meilleur pour apprendre les opérations d'une pratique » – ne s'apparente pas à celui des conditions de son exercice réel, ne serait-ce du fait que les critères de validation ne sont pas similaires (la réussite et l'efficacité dans l'action, la compréhension et la vérité dans l'ordre curriculaire). Cette séparation entre le temps de l'apprentissage et celui de la pratique effective dans les conditions sociales ordinaires s'accompagne d'une différenciation des statuts, poursuit Rey : « l'individu en formation n'a pas les responsabilités ni les prérogatives du professionnel en exercice [...] Cette distance symbolique entre les moments, les statuts et souvent les lieux ne peut pas s'établir sans produire de distorsions entre les deux champs » (p. 86). Leur pertinence ne saurait donc s'apprécier à l'aune d'analogues critères. La pratique à apprendre dans un curriculum se voit décomposée, pour être explicitée, extériorisée et objectivée. L'apprentissage ne s'opère plus par identification et parole *dans* l'action, mais par différenciation et parole *sur* l'action. Rey postule dès lui aussi que le mouvement historique qui débouche sur ce qu'il appelle la « fixation » de la forme scolaire, et plus globalement la mise en curriculum des savoirs professionnels, procède d'une double mutation consubstantielle : les pratiques sociales sont désormais mises en discours et leur transmission est rendue possible par ce discours. Dépersonnalisées, théorisées, didactisées, elles deviennent transmissibles, reproductibles, enseignables. Cette mise en texte d'une pratique remplace la situation (en acte) par un contexte, c'est-à-dire par ce qui peut se comprendre en dehors des circonstances singulières dont elle est faite : « La pratique ne figure plus comme le milieu dans lequel le sujet s'insère, mais comme un objet qu'on étudie » (p. 93).

Comme le précisent une série d'auteurs, de Vygotski (1934/1985) et Bernstein (1996) à Brossard (2004) et Kress *et al.* (2005), le fait que la formation soit ainsi distincte du quotidien de la vie et du travail a pour effet que l'action de former implique des médiations sémiotiques. Schneuwly (2000) évoque, lui, une double sémiotisation : il s'agit d'abord de rendre présent ce qui, par définition est absent : par le récit, par le texte, par l'exemple, par l'exercice, et mille autres procédés ; et il s'agit aussi de montrer, de pointer – effet d'élémentation – tel ou tel aspect, dimension, régularité de ce qui est rendu présent. Autrement dit, l'action de former est toujours doublement médiée et médiatisée par des systèmes sémiotiques, ce que signifie étymologiquement le mot même « enseigner » : faire connaître, rendre accessible par des signes.

Ce mode de formation se différencie donc du modèle du compagnonnage, qui fonctionne sur le mimétisme dans le faire en situation et vise la construction de savoirs professionnels généralisables.⁶ Certes, il ne résout pas le problème de la construction des compétences à mobiliser dans l'action professionnelle effective (voir Vanhulle, sous presse, qui problématise de son côté les savoirs à mobiliser à cette occasion), qui pourrait relever, estime Rey (2006), d'une modalité existentielle, engageant le sujet dans sa totalité.

⁶ Certes, comme le rappellent fort judicieusement Delbos et Jorion (1984), c'est « en forgeant qu'on devient forgeron » et l'école ne pourrait s'y substituer ; elle apporte autre chose. Mais, fidèles à une certaine tradition sociologique et anthropologique, les auteurs réduisent la fonction de l'école à sa dimension reproductrice, généralisant des tentatives de scolarisation de quelques métiers (paludiers, conchyliculteurs, pêcheur côtier), par ailleurs idéalisés, métiers qui ont apparemment peu changé. Et pourtant, ils notent eux-mêmes que visiblement les parents ont bien compris que dans certains domaines leur métier a malgré tout évolué et que l'école peut transmettre à leurs enfants des savoirs désormais indispensables. « L'avatar ultime de l'esprit des Lumières » n'est peut-être pas, comme l'affirment les auteurs, « la révolution culturelle chinoise » (p. 32), mais la possibilité donnée à chacun de mieux maîtriser un contexte social pour lequel la seule transmission familiale des savoirs ne suffit plus ; sans parler du fait que l'école constitue aussi un espace permettant potentiellement l'affranchissement de la dépendance immédiate de la famille (certes, le sort de la transmission des savoirs aux filles n'est pas problématisé, ni leur dépendance à l'égard de leurs parents, conjoint et enfants ; voir notamment, pp. 114ss).

Ce qui est à l'œuvre dans une compétence professionnelle au sens fort du terme ne peut se réduire à du visible, à du découplable, à des actes segmentaires dont on pourrait dresser une liste exhaustive. C'est plutôt une modalité non observable, qui engage la globalité du rapport du sujet au monde et qui est en surplomb par rapport à l'exercice des procédures apprises de manière curriculaire parce qu'elle en commande la mise en œuvre. Nul doute que pour acquérir cette visée sur le monde caractéristique d'une profession, il faille une part d'identification au professionnel chevronné et une certaine part de mimétisme typique des apprentissages non didactisés. Mais la distance à la pratique que seule peut permettre la disposition curriculaire permet d'enrichir cette construction identitaire d'un savoir critique sur les fondements. (p. 107)

Rey postule donc que, pour construire des savoirs professionnels aussi, une transmission curriculaire, impliquant décomposition, objectivation, théorisation, distance par rapport à la pratique, est nécessaire. Loin de penser pour autant que cela soit suffisant, il démontre le hiatus entre un curriculum professionnel et l'entrée dans une pratique professionnelle effective, le premier ne pouvant pas à lui seul fournir les conditions de possibilité d'actualisation d'une compétence en situation (Dolz & Ollagnier, 2000).

* * *

Ce constat, sur lequel débouchent d'autres chercheurs aussi (Young, 2008), pourrait conduire à questionner la pertinence d'une distinction (de lieu et de temps, mais de fait aussi de statut, de genre, de valeur, de mode de socialisation) entre l'apprentissage et la pratique, entre l'étude et l'action, entre l'activité constructive et l'activité productive (voir à ce propos les réflexions conduites autour de l'alternance, notamment dans Merhan, Ronveaux et Vanhulle, 2007). Nous nous confrontons ici à un problème nodal, au cœur des controverses scientifiques les plus actuelles, comme en témoignent également certaines des analyses réunies dans ce volume. Le débat renvoie plus fondamentalement au statut même de l'école (au sens global entendu ci-dessus) comme « espace préservé » ou « temps des études » (Verret, 1975), distinct des autres sphères de socialisation, comme l'évoque son étymologie : *skholé*⁷. Ce problème fait de longue date objet de débats, notamment suite à l'institutionnalisation généralisée et massifiée de la formation. En témoignent entre autres les thèses fondatrices des mouvements d'Éducation nouvelle (*Progressive Education, New Education, Reformpädagogik*) qui postulent la nécessité d'une plus grande proximité (voire symbiose) entre « l'école et la vie ». En témoignent aussi, plus récemment, les thèses fondatrices d'une formation des adultes en adéquation avec les besoins spécifiques de son public et, partant, en rupture avec l'école traditionnelle. Or il nous semble que ce problème nodal se pose sous des modes différents, mais avec une similitude acuité aux professions de l'enseignement et de la formation, ce qui ne contredit pas notre postulat de leur communauté originelle. Sur deux registres au moins.

⁷ Le concept fait l'objet de multiples analyses et discussions, notamment dans les références citées dans ce texte. Le grec *skholé* – d'où l'école tire son étymologie – exprime d'abord l'idée de loisir, puis celle d'activité intellectuelle faite à loisir, et finalement d'étude (Rey, 1998). Une définition de Bourdieu (1997) nous semble particulièrement significative pour notre propos : « Ce temps libéré des occupations et des préoccupations pratiques, dont l'école (encore la *skholé*) aménage une forme privilégiée, le loisir studieux, est la condition de l'exercice scolaire et des activités arrachées à la nécessité immédiate, comme [...] toutes les formes de spéculation gratuite, sans autre fin qu'elles-mêmes [...]. La situation scolastique (dont l'ordre scolaire représente la forme institutionnalisée) est un lieu et un moment d'apesanteur sociale où [...] on peut jouer sérieusement ». (p. 25). C'est en plaçant ainsi à distance le monde réel, neutralisant les urgences et fins pratiques, en se situant sur le registre du « comme si », qu'il serait possible de s'adonner à l'expérience « désintéressée » de la pensée. Et Bourdieu de poursuivre : « c'est seulement avec l'École que s'instituent les conditions très spéciales qui doivent être réunies pour que les conduites à enseigner puissent être accomplies en dehors des situations où elles sont pertinentes, sous la forme de “ jeux sérieux ” et d'exercices “ gratuits ”, actions à vide et à blanc, sans référence directe à un effet utile et sans conséquences dangereuses. L'apprentissage scolaire [...] est l'occasion d'acquérir, par surcroît, avec l'accoutumance, la disposition permanente à opérer la mise à distance du réel directement perçu qui est la condition de la plupart des constructions symboliques » (p. 29). Cette disposition (à la pensée désintéressée, à la « distance au rôle », à l'abstraction), est assurément discriminante du point de vue sociologique, pointant du doigt une contradiction de notre propre argumentaire, les bénéfices du « temps des études » revenant à ceux qui en tirent déjà les privilèges.

1. Quel que soit le *public* auquel s'adresse un acte de formation dans une institution spécialisée, cette dernière a pour dessein d'élargir la capacité réflexive, qui, dans son essence même, suppose une suspension momentanée et partielle (qui peut n'être que mentale) d'avec le faire ; cet acte de formation est supposé aussi s'adresser d'abord à des sujets de droit abstraits, libérés pour un temps de leurs origines et déterminations sociales, sexuelles, culturelles, religieuses, politiques et économiques.

2. Quels que soient les *espaces sociaux* dans lesquels ces professions de l'enseignement et de la formation œuvrent, ces espaces sont déterminés par le contexte dans lequel ils s'inscrivent. C'est le cas à l'évidence de la formation des adultes, qui plus est lorsqu'elle se déploie en entreprise et résulte de l'initiative même de l'employeur et d'autres commanditaires ; c'est le cas aussi, mais selon d'autres logiques, des institutions scolaires classiques, qui plus est dans la supposée « société de la connaissance » qui appréhende l'école (tous degrés compris) comme un marché (Laval, 2004) ayant pour fonction principale de préparer la main-d'œuvre future (Hopmann, 2007) ; l'« économie de la connaissance » ferait-elle *de facto* l'économie des savoirs ?

Nous postulons pour notre part que, dans toutes ces configurations, le professionnel de l'enseignement et de la formation, pour accomplir son mandat, se doit d'œuvrer à préserver autant que faire se peut cet espace de pensée, ce loisir de l'étude, qui exige que les institutions de formation, de quelque nature qu'elles soient, demeurent pour partie et momentanément préservées des déterminations extérieures, en particulier des convulsions du monde social, politique, économique. Sauf à considérer que tout agir est formation, proposant une définition si ample de cette dernière qu'elle se dissout au point d'évacuer tout acte spécifique de formation, rendant obsolètes les professions s'y rapportant.

1.2. *Les savoirs comme objets et comme outils du travail de formation et d'enseignement*

The *acquisition of knowledge* is the key purpose that distinguishes education, whether general, further, vocational or higher, from all other activities. (Young, 2008, p. 81)

On l'aura compris : la question des savoirs est au centre des institutions d'enseignement et de formation et, partant, du mandat des professionnels qui y interviennent. Une vaste littérature s'est développée à ce propos, notamment dans les années 80 aux USA, plus récemment en Europe.⁸

L'article de synthèse *Teachers' knowledge and how it develops* (Munby, Russell & Martin, 2001) propose une vue d'ensemble des recherches étasuniennes, qui fait référence. L'intention des auteurs est moins de fournir une vision exhaustive qu'un « *hitchhiker's guide* ». Ce guide aborde certes le rôle de savoirs plus formalisés, notamment à travers les concepts de *pedagogical content knowledge* et *subject matter knowledge*, dans le cadre de conceptions qui distinguent différents types de savoirs, mais le ténor de la présentation ressort de la grande sympathie pour des « *holistic accounts* » (Colluci-Gray & Fraser, 2008), comme par exemple pour la conception du *craft knowledge* « *vastly different from the packaged and glossy maxims that govern the "science of education" at the very least, the expectation that rules and findings can drive practice* » (Grimmett & MacKinnon, 1992, cité par Munby *et al*, p. 888). Ils justifient leur profession de foi par le fait « *that student teaching precedes reflection and attention to practical arguments. The evident success of these approaches should allay any concern that prospective teachers cannot profit immeasurably from early teaching experience without our initial intervention.* » (p. 897). Sans adopter une position aussi tranchée, nombre d'études portent sur ce qui est souvent appelé *personal practical knowledge* (Conolly & Clandinin, 1985 ; Dick, 1996 ; Durand, 1996 ; Elbaz, 1983), intégré dans l'expérience et la pratique des enseignants et qu'explore par exemple Goodson

⁸ Voir en particulier : Hörner, Schulz & Wollersheim, 2002 ; dans les pays germanophones : Baumert & Kunter, 2006 ; *Pädagogisches Berufswissen für Lehrer*, 2007 ; dans les pays francophones : Lenoir & Bouillier-Oudot, 2006 ; Lessard, Altet, Paquay & Perrenoud, 2004 et les autres ouvrages issus de leurs symposia du REF.

(2003) à travers la méthode narrative et l'histoire de vie. Le savoir est ici conçu comme n'étant pas différencié de l'action, mais intégré dans celle-ci. Barbier (1996, p. 9) en tire une conséquence théorique, postulant qu'il convient de distinguer deux significations du mot savoir, qui font sens pour notre propos : 1. « Le champ des “savoirs détenus”, qui s'inscrit dans la zone sémantique des capacités, des connaissances, des compétences, des aptitudes, des attitudes, des professionnalités », dont le référent relève de « composantes identitaires » ; 2. « Le champ des “savoirs objectivés” » qui renvoie

à des réalités ayant le statut de représentations [...] ayant donné lieu à énoncés propositionnels et faisant l'objet d'une valorisation sociale sanctionnée par une activité de transmission-communication. Elles ont de ce fait une existence distincte de ceux qui les énoncent ou de ceux qui se les approprient. Elles sont conservables, cumulables, appropriables. (Barbier, 1996, p. 9)

En congruence avec nos postulats précédant, nous nous distinguons des approches qui adoptent le point de vue de la pratique et abordent le savoir à partir de sa mobilisation dans le faire et placerons les savoirs formalisés au centre de nos réflexions, en tentant de conceptualiser leur rôle dans les professions de l'enseignement et de la formation. En nous tenant à la définition fournie ci-dessus des caractéristiques constitutives des institutions dans lesquelles œuvrent ces professions et qui cadrent dès lors leur mandat, il nous semble possible de définir deux types constitutifs de savoirs auxquels se réfèrent ces professions : les savoirs à enseigner, c'est-à-dire les savoirs qui sont les objets de leur travail ; et les savoirs pour enseigner, autrement dit les savoirs qui sont les outils de leur travail.⁹

Nous l'avons vu plus haut : le formateur-enseignant forme autrui en enseignant des savoirs ; sa fonction est donc constitutivement définie par des *savoirs auxquels former ou des savoirs à enseigner* (par simplification, nous n'utiliserons que le deuxième terme). Ces savoirs constituent un objet essentiel de son travail. Le contrat le liant à l'institution qui l'emploie définit ce qu'il doit enseigner, qu'explicitent, de manière plus ou moins précise, des plans d'études ou curricula, des manuels, des dispositifs de formation, des textes prescriptifs de différents types (Bronckart & Machado, 2005).

Ce qui, à première vue, paraît simple est cependant plus compliqué. « Savoir » peut d'abord être compris dans un sens large qui englobe savoir (des savoirs mathématiques, des savoirs littéraires, des savoirs historiques) et savoir-faire (« savoir nager », « savoir écrire » ou encore « savoir enseigner »). D'autres langues recourent à des termes distincts : « Wissen und Können » en allemand ; « knowledge and know how » en anglais ; ou comme l'énonce Comenius pour qui il existe trois formes de savoirs (*scire*) : façonner par l'intelligence « dicitur *scire wissen/vědeti* » ; et façonner par la main ou par la langue « dicitur *scire können/uměti* » (1648/2005, p. 159). Enseigner et former ont toujours nécessairement pour objet des savoirs dans ce sens large. Le choix des savoirs et leur transformation en savoirs à enseigner est le résultat de processus complexes qui transforment fondamentalement les savoirs afin de les rendre enseignables.¹⁰ Ce processus peut même aboutir à la création de savoirs propres aux institutions éducatives, nécessaires pour assumer leurs fonctions.¹¹ Comme nous l'avons précisé ci-dessus, c'est par les moyens de la mise en situation et de l'explicitation, de l'élémentation, de la monstration portant sur ces savoirs – présupposant donc des modèles des savoirs à enseigner – qu'agit le formateur-enseignant. Par le

⁹ Cette distinction est utilisée par d'autres auteurs avec une acception différente. Altet (1996, 2004) par exemple l'intègre dans une typologie plus vaste comprenant également les savoirs *sur* et *de* l'enseignement. Nous définissons les savoirs à enseigner non comme produits par les chercheurs, mais comme l'objet de travail des formateurs-enseignants. Ces derniers ont besoin de savoirs pour travailler sur cet objet : par exemple des savoirs produits par des disciplines académiques de référence et des savoirs concernant les savoirs à enseigner, notamment des savoirs didactiques (pour une critique de la dichotomie de Altet, reprise par Perrenoud, voir Chevallard et Cirade, à paraître).

¹⁰ Il est peu probable que le « savoir forger » devienne tel quel objet d'enseignement (*cf.* plus haut). Quant au « savoir nager » comme objet d'enseignement, voir l'analyse de Terret (1999).

¹¹ La description de ces processus a suscité une immense littérature. Outre les textes déjà cités plus haut concernant notamment la transposition didactique et la culture scolaire, voir Audigier, Crahay et Dolz (2006).

fait que ces « savoirs » sont envisagés en eux-mêmes pour en identifier et définir les propriétés, ils deviennent des objets de savoirs constituant des ensembles d'énoncés cohérents et reconnus valides par une communauté scientifique, professionnelle ou d'experts (Wittorski, 2007). Ils ont une place centrale dans l'activité de former et d'enseigner dans les institutions spécialisées. Bref, l'activité du formateur-enseignant consiste à enseigner des savoirs au sens large défini plus haut à l'aide de savoirs, d'énoncés communicables et socialement validés, ou pour le dire autrement encore : à l'aide de savoirs didactisés.

Former, comme toute activité humaine, implique de disposer de savoirs pour l'effectuer, qui constituent des outils de travail, en l'occurrence des *savoirs pour former ou savoirs pour enseigner* (par simplification nous utiliserons là aussi le deuxième terme). Il s'agit notamment de savoirs sur « l'objet » du travail d'enseignement et de formation (sur les savoirs à enseigner et sur l'élève, l'adulte, ses connaissances, son développement, les manières d'apprendre, etc.), sur les pratiques d'enseignement (méthodes, démarches, dispositifs, découpages des savoirs à enseigner, modalités d'organisation et de gestion) et sur l'institution qui définit son champ d'activité professionnelle (plans d'études, instructions, finalités, structures administratives et politiques, etc.). Comme pour toute profession, ces savoirs sont multiformes. Leur détermination fait l'objet d'un nombre impressionnant d'ouvrages et de travaux élaborés du point de vue de l'analyse du travail de formation et d'enseignement. La multiplicité des types de savoirs pour former apparaît notamment dans les nombreuses typologies proposées – véritable « tour de Babel » (Raymond, 1993). La plus influente est celle de Shulman (1987), très fréquemment reprise, qui comprend sept catégories : la connaissance des contenus disciplinaires, le savoir pédagogique, le savoir sur le curriculum, le savoir concernant les apprenants, le savoir ayant trait aux contextes éducatifs, le savoir portant sur les finalités éducatives et surtout le savoir qui est le propre de la profession : le « *pedagogical content knowledge, that special amalgam of content and pedagogy* » (p. 8). Baumert et Kunert (2006) considèrent que la typologie de Shulman peut être réduite à un schéma triadique qui serait aujourd'hui assez consensuel : *fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen* [savoirs des sciences disciplinaires, savoirs des didactiques disciplinaires, savoirs pédagogiques] (pour un commentaire critique de cette triade, voir Schneuwly & Hofstetter, 2007).

* * *

Notre brève présentation le montre : le débat quant à la nature des savoirs dans les institutions de formation est soutenu. En nous basant sur les réflexions de Young¹² (2008), les controverses scientifiques les plus actuelles pourraient être schématisées en deux grands pôles. Le pôle « instrumentaliste » semble actuellement dominant dans les discours officiels, mais également, sous des formes atténuées et en vertu d'autres finalités, dans les conceptions progressistes de l'éducation. La formation y est conçue comme étroitement articulée aux savoirs quotidiens, aux savoirs d'action et d'expérience. Le concept de « compétence » en constitue une expression. Epistémologiquement, cette conception du savoir se base couramment sur une vision (socio)constructiviste, voire post-moderniste, du savoir qui fait dépendre ce dernier de l'action et de l'expérience, des besoins et intérêts de chacun, relativisant la possibilité de connaître et, partant, l'objectivité du savoir, voire sa prétention à la vérité. Elle est parfois accompagnée d'une vision différentialiste, voire individualiste, de l'acquisition du savoir, chacun le construisant en dernière instance selon ses propres besoins et selon sa propre voie. L'individu devient ainsi responsable de sa propre formation, pour le meilleur et pour le pire.

Le pôle « néoconservateur », sous couvert de la défense des savoirs, en soutient une forme immuable et objectivement élitiste. Les savoirs sont conçus comme donnés une fois pour toute,

¹² Comme Bourdieu, Bernstein et d'autres, Young fait partie des sociologues de l'éducation qui ont mis en évidence le rapport étroit entre « knowledge and control » (1971). Regrettant que son analyse ait pu être interprétée comme une mise en cause du savoir, il revient à la charge pour proposer une théorie du savoir comme prémice pour remettre le savoir au centre de la formation.

définis essentiellement par la tradition, insensible à tout changement de contexte social. Savoir et savoir à enseigner ne forment qu'un : le problème de la transformation des savoirs pour les rendre enseignable n'existe pas ; et leur élémentation est conçue comme une procédure mécanique simple qui définit en même temps une progression linéaire dans un enseignement transmissif qui fait appel avant tout au charisme de l'enseignant. Si, certes, l'approche n'est pas différentielle, l'individu est là aussi principal responsable de son processus d'apprentissage. Dans une telle conception, des savoirs pour enseigner apparaissent inutiles.

Ces pôles structurent depuis longtemps le débat sur la place des savoirs à l'école. Prenons deux citations emblématiques dans le contexte francophone : celle de Freinet (1969) : « Si l'école était parfaite, elle irait triomphalement à la vie et se réaliserait au sein même de cette vie. » (p. 85), à laquelle celle de Milner (1984) rétorque indirectement : « Dans une société, il existe des savoirs et ces derniers sont transmis par un corps spécialisé dans un lieu spécialisé. » (p. 9). Ces deux pôles se rejoignent dans une vision selon nous réifiée des savoirs à enseigner. Tout se passe comme si ces savoirs devaient représenter le savoir tel quel, sans nécessité de transposition : dans sa forme de compétence en situation (savoir enseigner, savoir nager, savoir écrire) ou dans sa forme d'énoncés validés organisés en disciplines.

Entre ces deux pôles de marginalisation et hypostase des savoirs, des conceptions multiples et encore peu cohérentes se fraient leur voie soulignant le rôle central des savoirs à enseigner comme objet de réflexion de toute entreprise de formation. Plusieurs contributions réunies dans le présent volume en témoignent. Mais il n'y pas de solution simple aux problèmes posés dans ce champ sous tension, solution qui serait une sorte de voie médiane entre les pôles. A supposer, comme nous le faisons ici (voir le volet 1.1.), que toute institution de formation et d'enseignement se définit par les savoirs à enseigner qui la spécifient, la réflexion sur ces savoirs objectivés, organisés en système – par exemple les disciplines, constructions sociohistoriques de la profession enseignante – devient essentielle. Les savoirs objectivés sont la condition et le résultat d'un enseignement qui dépasse le *hic et nunc* et vise à la fois une généralité plus grande et possibilité de réflexion, liberté et choix. Ceci implique que la profession construise des savoirs pour enseigner qui prennent pour objet ces savoirs à enseigner, leur appropriation par les formés que les démarches d'enseignement et de formation.

1.3. Un processus historique : transformations des savoirs par l'institutionnalisation de la formation des formateurs-enseignants

Certains ont comme naturellement l'aptitude à bien enseigner. [...]

Ce que certains ont obtenu spontanément comme un don de la nature et d'autres par hasard, pourquoi ne l'obtiendrait-on pas au moyen de bonnes observations qui se transformeraient en règles qui se transformeraient en science. (Comenius, 1648/2005, p. 153)

Dans le même temps où s'édifient les systèmes scolaires modernes et se généralisent les espaces spécifiquement dédiés à l'apprentissage, émergent tout en se diversifiant les professions de l'enseignement et de la formation par le fait notamment que s'institutionnalise leur formation et se (re-)définissent leurs savoirs. Propres ou partagés, ces savoirs contribuent à forger l'identité professionnelle des formateurs-enseignants, tout en participant à la différenciation de cette profession (un singulier entendu ici au sens générique) en fonction des publics et degrés du système scolaire, en fonction des contenus et disciplines d'enseignement, en fonction des mandats et statuts professionnels.

Cette évolution se manifeste par un vaste effort de théorisation pédagogique et didactique – impliquant aussi une formalisation plus ample de la pratique elle-même. Portée par de nombreux acteurs, dont la profession elle-même, elle se réalise notamment dans des institutions spécialisées pour former les enseignants et les formateurs, des écoles normales, études et facultés

pédagogiques, universités (Criblez, 2000 ; Lang, 1999 ; Laot & Lescure, 2006 ; Lessard & Bourdoncle, 2002 ; Lussi, 2008 ; Nóvoa, 1987). Se développe ainsi un champ de réflexion multiforme, présent en de multiples lieux sociaux, relevant de multiples champs professionnels et champs disciplinaires, souvent de surcroît imbriqués.

Ce champ de réflexion propre revêt progressivement aussi les emblèmes institutionnels classiques d'un champ disciplinaire par la constitution de cursus d'enseignement sanctionnés par des diplômes, par la mise sur pied de réseaux de communications, par la création de chaires et l'engagement de chercheurs spécialisés dans l'analyse des problématiques éducatives (Drewek & Lüth, 1998 ; Hofstetter & Schneuwly, 2002, 2007 ; Jobert, 1995 ; Tenorth, 1994b). Notons que ce champ émerge en même temps que se constituent disciplinairement nombre d'autres sciences sociales (Ross, 2003) avec lesquelles il entretient des rapports complexes d'interaction, d'imbrication, de recouvrement. Il s'est substantiellement transformé durant les trois dernières décennies, plus particulièrement en Europe, par la montée des didactiques que certains considèrent comme étant le champ principal de référence de la profession enseignante (Hudson, Buchberger, Kansanen & Seel, 1999) ou par l'apparition de champs comme celui de la didactique professionnelle en France (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006).

A la fois moteur et résultat de ce processus de transformation de la production de savoirs dans le domaine de l'éducation, les institutions de formation des formateurs-enseignants sont de plus en plus intégrées, durant les décennies récentes, dans le réseau des hautes écoles (dont l'université mais aussi les Hautes écoles pédagogiques (HEP) en Suisse, soit le réseau post-secondaire, désigné aussi réseau tertiaire ou supérieur de formation), dans l'ambition de répondre aux exigences de professionnalisation¹³. Consubstantielle au mandat des hautes écoles, la recherche scientifique est désormais intégrée dans les cursus de formation dans le double but de former par et à la recherche et constitue un mode privilégié de production de savoirs sur et pour les professions, comme le montrent Moon, Vlasceanu et Barrows (2003) pour les professions liées à l'école. Un processus comparable est observable pour les « agents de formation » en France qui, depuis les années 80, sont également sur la voie d'une professionnalisation impliquant des formations liées à la recherche (Lescure, 2008). Les institutions de formation et de recherche – et, partant, les conditions de production, transmission, réception de la recherche scientifique – elles-mêmes s'en trouvent fondamentalement modifiées, dans la mesure où elles doivent garantir une nouvelle articulation entre savoirs pratiques/professionnels et savoirs scientifiques, entre champs professionnels et champs disciplinaires (Laot, 2002 ; Nóvoa, 1998 ; Perrenoud, 2004), redéfinissant dans le même temps le statut du formateur des formateurs-enseignants lui-même (Altet, Paquay & Perrenoud, 2002 ; Jobert, 1995).

Le rapport entre les différentes formes de savoirs présents dans la formation se concrétise différemment en fonction des catégories de formateurs-enseignants : il s'oriente tendanciellement d'une dominance des savoirs comme outils d'enseignement vers une dominance des savoirs comme objets de l'enseignement, au fur et à mesure que l'on progresse des plus bas aux plus hauts degrés du système scolaire (Condette, 2007 ; Hofstetter, Schneuwly, Cichini & Lussi, 2004). Cette inversion du rapport s'accompagne couramment d'un gain de prestige de la catégorie professionnelle concernée, mesurable notamment en termes de salaire et de niveau de formation ; la question des genres joue ici également un rôle déterminant, ne serait-ce que du fait que les femmes sont largement majoritaires dans les plus bas degrés et les hommes dans les plus hauts (Hirschhorn, 1993 ; Jaboin, 2003). Ce rapport de dominance peut cependant évoluer selon d'autres logiques dans d'autres catégories de la profession, comme les enseignants spécialisés ou ceux intervenant dans la formation professionnelle ou des adultes (Laot & Lescure, 2006). Complexifiant encore le processus, les disciplines académiques elles-mêmes sont de plus en plus amenées à produire leurs propres savoirs sur la transmission académique de leurs contenus, de manière systématique et disciplinaire (par exemple en médecine) ou de manière générique sous

¹³ Pour une analyse sociohistorique plus soutenue sur ce processus et ses contradictions, voir en particulier Bourdoncle, 1991, 1993 ; Lang, 2001 ; Nóvoa, 1987, 2006.

forme de « pédagogie universitaire » ou « pratique enseignante à l'université » (Rege Colet & Romainville, 2006).

* * *

Comme le montrent nombre de travaux (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau & Simard, 1997 ; Laot & Lescure, 2006 ; Popkewitz & Nóvoa, 2001), les savoirs constitutifs de la formation et articulés aux champs disciplinaires de référence qui les produisent, systématisent et enseignent – au premier titre, les sciences de l'éducation, mais aussi leurs disciplines contributives et les didactiques¹⁴ – ne sont pas considérés comme l'instrument principal de sa reconnaissance comme profession (ou de sa professionnalisation) par les formateurs-enseignants eux-mêmes. Ni même par leurs principaux interlocuteurs, corps social, administration scolaire, producteurs des savoirs enseignants, voire représentants des sciences de l'éducation. Cette profession, qui a pourtant les savoirs comme objet principal de son activité, revendique avant tout l'expérience comme la constituant (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991). Tout en plaidant pour une reconnaissance de ses savoirs et compétences spécifiques, afin de s'instituer comme profession légitimée à définir, avec les autres protagonistes concernés, les orientations des systèmes scolaires modernes.

C'est sans doute le résultat d'un long processus historique qui a partie liée avec la manière dont se définit, de manière contradictoire, le rôle de l'école, au sens large que nous lui avons donné ci-dessus, et la place des savoirs en son sein, comme d'ailleurs dans la société dans son ensemble, par-delà les discours d'intention quant à sa nouvelle vocation de « société de la connaissance » (qui interpelle précisément la fonction spécifique de l'école comme « espace de loisir pour penser », la *skéholé*). Ceci concerne tout autant la formation aux professions de l'enseignement et de la formation, partie intégrante du système éducatif, dont les savoirs théoriques spécifiques sont volontiers mis à la question, quand bien même on assiste à des restructurations supposées garantir une meilleure intégration de la recherche. Reste à savoir si cette tertiarisation s'opère dans un mouvement renforçant les savoirs dont la légitimité est définie avant tout par leur « potentialité praxéologique », autrement dit, privilégiant des savoirs mobilisables pour l'action, au risque de réduire les institutions de formation et de recherche à des institutions de service (Lessard & Bourdoncle, 2002). Ou si l'on assiste ici à une nouvelle opportunité pour transformer le rapport entre ces professions de l'enseignement et de la formation et leurs champs disciplinaires de référence, permettant à ces professionnels de se définir aussi comme des interlocuteurs légitimes dans la définition même des savoirs de référence de leur formation, par delà leur indéniable compétence pratique de longue date attestée par leurs savoirs expérimentiels.

2. Trois enjeux au cœur des contributions de ce volume

C'est fort de ces considérations théoriques et historiques, que nous avons dégagé les questions qui traversent ce volume de *Raisons éducatives*. Nous les synthétisons ici puis soumettons, pour discussion, trois ensembles de réflexions issues de nos lectures, exemplifiées par les articles de ce recueil.

Quels sont les savoirs de référence des professions de l'enseignement et de la formation ? Plus précisément, quels sont les savoirs spécifiques de ces professions ? De quels savoirs professionnels doivent-elles disposer pour assumer leur mandat ? Quelles communautés et divergences peut-on repérer entre les différentes professions ici regroupées : formateurs-enseignants des réseaux primaires, secondaires, professionnels, universitaires, qu'ils s'adressent à

¹⁴ Il en va autrement des savoirs provenant des disciplines académiques pour les enseignants du secondaire, notamment supérieur, savoir définis pour l'essentiel par leur propre logique, indépendamment de leur éventuelle transposition et qu'on ne saurait, en tant que tels, considérer comme savoirs professionnels.

des élèves, étudiants et adultes ? Quelles évolutions peut-on dégager quant aux savoirs spécifiant ces différentes professions et quelles tendances génériques – communes ou distinctes – peut-on noter ? En centrant notre attention sur les institutions de formation mandatées pour former ces professionnels, ces questions peuvent encore se décliner ainsi : quels sont les savoirs spécifiant les cursus de formation des professions de l'enseignement et de la formation ? Quels champs disciplinaires y sont convoqués ? Ces savoirs divergent-ils suivant les professions concernées ?

Les contributions ici réunies abordent diversement ces questions suivant l'angle d'approche et les professions privilégiées. Trois enjeux retiennent plus particulièrement notre attention, s'inscrivant dans le prolongement des développements théoriques et historiques qui précèdent ; notre lecture des contributions est donc partielle, et n'épuise nullement la richesse des problématiques traitées.

2.1. Des savoirs spécifiques pour enseigner, une tendance séculaire ralliant ces professions

Si les professions de l'enseignement et de la formation réfèrent à des savoirs différents suivant les contextes historiques et culturels, suivant les publics auxquels ils s'adressent et suivant les institutions dans lesquelles ils œuvrent, les contributions historicisant ce processus montrent aussi que, sur la longue durée, on peut repérer des tendances générales qui rapprochent ces professions. Certes, ces professions construisent elles-mêmes leur identité en insistant d'abord sur ce qui les différencie : l'enseignant du secondaire aime à se distinguer du primaire, le supérieur des deux précédents ; le formateur d'adulte se construit pour partie en opposition au monde scolaire. Mais en se déprenant de leurs controverses internes pour analyser plus globalement l'évolution de leur construction professionnelle et des savoirs requis pour exercer, on constate un rapprochement : il s'opère avant tout par le biais d'un renforcement, pour toutes ces professions, des savoirs pour enseigner (tels que définis préalablement, *cf.* volet 1.2.), lesquels puisent en réalité à des références qui tendent à se rapprocher au fil du temps. Esquignons schématiquement cette évolution.

Les *enseignants du primaire* sont les premiers à se revendiquer de tels savoirs et à bénéficier d'institutions de formation qui les privilégient. Eux-mêmes contribuent de longue date à les construire par le biais de leurs associations, de leurs syndicats, de leurs congrès et de leurs revues pédagogiques, qu'ils conçoivent comme les instruments de leur professionnalisation, leur permettant de s'ériger en interlocuteurs légitimes des débats sur le devenir de l'école, de leur profession et de leur formation. Lucien Criblez et Valérie Lussi le montrent en étudiant tous deux l'évolution depuis le milieu du 19^e siècle des matières inscrites au programme des formations à l'enseignement primaire. Si la pondération entre ces matières diverge suivant les modèles institutionnels retenus (Ecole normale, séminaire pédagogique, Haute école pédagogique (HEP), Université), ce qui spécifie d'emblée les enseignants du réseau primaire est la prééminence, dans leurs cursus de formation, de savoirs fondant l'expertise professionnelle (cours normaux, méthodes d'enseignement, didactique générale, ensuite différenciée suivant les branches scolaires, pédagogie, sciences de l'éducation).

Comme l'évoque plus particulièrement Heinz-Elmar Tenorth, les *enseignants du secondaire*, eux, sont initialement orientés presque exclusivement vers les savoirs académiques qui sont compris comme devant être transmis tels quels, en miroir d'ailleurs aux professeurs d'université qu'ils prennent pour référence. A l'heure où se différencient les réseaux secondaires et supérieurs, vers la fin du 19^e déjà, les enseignants du secondaire se profilent comme corps professionnel distinct, en plaçant aussi pour une formation spécifique qui leur permette d'exercer au mieux leur mandat professionnel. Tout en se revendiquant d'abord de spécialisations disciplinaires, leurs cursus de formation tendent progressivement à inclure des savoirs conçus comme instruments pour enseigner ; didactiques disciplinaires en premier lieu, puis savoirs relevant de différentes sciences sociales et humaines : philosophie, psychologie, sociologie, histoire de l'éducation. Plus récemment, dans la mouvance de l'internationalisation de la professionnalisation de la formation (*cf.* la contribution de Maurice Tardif et Cecilia Borges), des sciences de l'éducation – telles que

nous les entendons aujourd'hui – sont intégrées dans ces cursus de formation, même si elles restent parfois conçues comme les sciences du primaire, ou sont renvoyées à leurs seules dimensions pédagogiques et prescriptives.

Les trois contributions qui s'attachent – explicitement, comme Lucien Criblez et Valérie Lussi, ou indirectement, comme Heinz-Elmar Tenorth – à contraster les formations du primaire et du secondaire récuse ce faisant l'idée d'un abîme entre ces professions en montrant que les savoirs qui fondent leur expertise professionnelle tendent à se rejoindre, participant sous certaines formes, au rapprochement desdites professions.

Plus récemment, comme le montre ici Françoise Laot, s'est développée ce que l'on appelle la *formation des adultes*, un vaste champ composite, en transformation continue, notamment en lien avec le *life long learning*, et en réponse à de puissantes demandes sociales et pressions économiques. Là aussi, on assiste à une systématisation des savoirs pour enseigner et former. Assurément d'abord en opposition à une certaine idée de l'école et de la forme scolaire, comme le pointe également Marc Durand. Mais, en réalité, on constate d'importantes influences. D'abord du fait que c'est cette opposition au scolaire qui constitue longtemps un liant définitoire de la formation des adultes.¹⁵ Ensuite parce que les critiques à l'encontre du modèle scolaire émanent, elles aussi, de ce monde scolaire qui a produit des théories défendant de longue date d'autres conceptions de l'apprentissage. Comme les autres, la formation des formateurs d'adultes s'institutionnalise puissamment dans les pays occidentaux, constituant un véritable champ disciplinaire, à l'intérieur parfois des sciences de l'éducation. Les savoirs produits par la recherche et utilisés dans la formation ont eu et ont encore un fort retentissement sur toutes les formations et participent ainsi à la tendance séculaire ici décrite. Ils se spécifient certes, comme le problématisent les contributions de Marc Durand et de Françoise Laot, par une forte orientation vers l'analyse des besoins de formation. Ils font souvent abstraction des cadres institutionnels dans lesquels se déroule la formation à laquelle prépare la formation des formateurs. Tout se passe comme si les déterminations, sans doute particulièrement fortes, des savoirs par les demandes économiques et sociales, exigeaient une théorisation insistant sur l'autonomie du sujet dans son processus d'apprentissage.

Depuis moins d'une décennie, et c'est la contribution de Nicole Rege Colet et Denis Berthiaume qui le traite, on observe qu'au sein même du monde universitaire, des connaissances et des compétences pédagogiques sont requises des *enseignants-chercheurs* qui y professent. Certes, ici encore, on perçoit de mêmes ambivalences à l'encontre de la pertinence de compétences spécifiques pour enseigner, la maîtrise des savoirs disciplinaires étant supposée se traduire d'emblée en aptitudes pédagogiques. Les évolutions récentes mettent les universitaires face à une redéfinition de leur identité professionnelle : si le métier d'enseignant universitaire demeure l'unique qui s'apprend sur le tas au gré d'une formation informelle, les restructurations récentes des Hautes écoles exigent d'eux de nouvelles aptitudes pédagogiques. En lien avec le processus de Bologne, le déploiement des nouvelles technologies, les nouvelles formes d'internationalisation et de mobilité des étudiants et des chercheurs, les pressions d'efficacité renforçant la concurrence entre institutions, émerge un nouveau champ de savoir que décrivent Nicole Rege Colet et Denis Berthiaume à partir des concepts de *Scholarship of Teaching and Learning* et savoir pédagogique disciplinaire.

Du primaire au supérieur, en incluant la formation professionnelle et les formateurs d'adulte, on observe une tendance à ce que Tenorth décrit comme la *Pädagogisierung* (« pédagogisation »), concept trop connoté en français pour être adéquatement employé ici, mais qui décrit

¹⁵ Malglaive, l'un des pionniers de la mise sur pied de la formation des adultes en France, lui-même circulant entre le monde de l'éducation nationale et celui de la formation des adultes, confirme ce constat : d'une part en rappelant l'option initiale d'intégration de la formation des adultes dans l'éducation nationale justement ; d'autre part en montrant comment cette formation s'est construite en opposition – et donc peut-être en miroir ? – d'une certaine image de l'école : « La formation des adultes s'est idéologiquement construite contre l'école, avec une forte influence de l'éducation populaire » (2006, p. 73).

judicieusement ce processus historique que l'on peut résumer comme suit. L'évolution et l'expansion des systèmes d'enseignement et de formation diversifient les professionnels qui y œuvrent, tout en les unifiant par une commune tendance à une plus ample qualification et à la production de savoirs de plus en plus spécialisés et visiblement pour partie communs pour exercer adéquatement leur mandat spécifique.

2.2. *La place distinctive des savoirs à enseigner*

Ce sont avant tout les savoirs à enseigner qui distinguent entre elles les professions de l'enseignement et la formation. En témoignent leur place et leur fonction dans les formations dédiées à ces professions : absents voire répudiés dans certaines, dominants voire réifiés dans d'autres. Tandis que les formateurs d'adultes n'y recourent en principe pas, les enseignants du primaire bénéficient d'une formation générale mais peu approfondie dans toutes les branches scolaires, quand les enseignants du secondaire ont une formation universitaire de haut niveau, qui s'accroît pour les enseignants officiant dans les Hautes écoles. On en repère la trace dans les contributions. La question de la préparation des enseignants du primaire et du secondaire est sans cesse au cœur des débats concernant leur formation. Elle est d'abord traitée à travers la maîtrise des savoirs de référence des contenus à enseigner : culture générale sans cesse plus élevée et plus indépendante de la formation professionnelle pour les enseignants du primaire ; exigence maintenue d'une formation universitaire certifiée, acquise selon une logique disciplinaire, pour le secondaire (Lucien Criblez ; Valérie Lussi ; Heinz-Elmar Tenorth). Cette logique de formation définie indépendamment de toute considération professionnelle peut s'inverser à certains moments et à certains endroits, notamment pour les enseignants du secondaire, leur formation dans la discipline étant définie du point de vue des savoirs à enseigner (Maurice Tardif et Cecilia Borges). Pour la formation des adultes, les processus de formation des formateurs doivent envisager la possibilité que ces derniers ne connaissent pas, à l'origine, la compétence qu'ils sont censés transformer (Marc Durand). Inversement on pourrait dire que les savoirs disciplinaires constituent la substance même des savoirs à enseigner dans le contexte universitaire, sans aucune nécessité de formation à l'enseignement, conception qui commence seulement à être interrogée dans le contexte d'une formation professionnelle naissante pour les enseignants-chercheurs (Nicole Rege Collet et Denis Berthiaume).

Ces différences entre professions ne signifient cependant pas pour autant que l'on puisse établir une correspondance directe avec la manière dont sont conçus plus globalement les savoirs à enseigner, leur rôle et fonction dans le mandat des professions d'enseignement et de formation. Ces conceptions peuvent être décrites par deux positions aujourd'hui prégnantes que nous avons schématisées à la suite de Young avec les appellations « instrumentales » (ou immédiates) et « néoconservatrices ». Aucune contribution de ce recueil ne rejoint ces positions en tant que telles, la plupart toutefois s'inscrivent dans le débat qui perdure à ce propos.

« Un savoir n'est acquis, utilisé, transmis, actualisé... que dans l'action qui toujours l'exprime » postule par exemple Marc Durand. Par conséquent, pour former, le formateur définit des espaces d'actions encouragées afin d'induire un développement. Le savoir fait un avec l'action sur laquelle le formateur agit d'abord directement par son dispositif, par la création d'un espace qui, par sa dynamique propre, transforme l'action de l'acteur dans son environnement. C'est la proscription de ce qui est impossible qui ouvre des espaces où le savoir dans l'action se couple autrement. Ces transformations sont également soutenues par des activités fictionnelles¹⁶ permettant de mimer l'activité cible, de manière feinte. Poursuivons avec le concept de « rapport au savoir », dont Françoise Laot montre le rôle essentiel joué comme référence dans la conception du travail des formateurs d'adulte des années 60. Ce concept est à la fois une réponse au constat que font

¹⁶ On pourrait rapprocher cette dimension fictionnelle du « comme si » évoqué par Bourdieu dans sa théorisation de la disposition scolastique – postulons-le que l'ordre scolaire en représente la formation institutionnalisée – renvoyant à la *skholè* problématisée ci-dessus.

certaines enquêtes de l'époque s'alarmant du fait que le savoir disparaisse (sa contribution cite un rapport significatif de ce point de vue : « Le savoir théorique instaurant une rupture entre le professeur et les élèves, est refusé : l'important est un savoir directement accessible à l'expérience ou à l'observation des stagiaires »). Tout en entrant en matière sur les savoirs et répondant à ce constat, le concept – véritable « précipité », analyse Françoise Laot, cristallisant des tendances antagonistes dans le champ – met néanmoins l'accent sur la question du pouvoir lié au savoir et pose le rapport personnel au savoir au centre, évacuant d'une certaine manière la réflexion sur les savoirs. Charlot (1997), qui a théorisé le concept, ne prétend-il pas que le rapport au savoir est avant tout un « rapport à l'apprendre », ou plus généralement encore « le sujet confronté à l'obligation d'apprendre dans un monde qu'il partage avec d'autres » (p. 91) ; le savoir, lui, est quelconque. Dans un autre registre, Joël Lebeaume, Nathalie Magneron et Jean-Louis Martinand constatent, en s'en distanciant, que l'entrée massive de *La main à la pâte*, conçu par le prix Nobel Charpak comme modèle dominant de l'enseignement primaire en science et technologie, consacre le triomphe d'une vision « praticiste » du savoir qui ne se distingue en rien du savoir pratique quotidien.

Les mêmes auteurs notent simultanément que, paradoxalement, les exigences du concours pour devenir enseignant primaire testent des savoirs scientifiques désincarnés, essentiellement formels. On trouve ainsi pour les enseignants du primaire l'idée d'une dominante, voire d'une pureté du savoir à transmettre dans le modèle souvent prévalant de formation des enseignants du secondaire. Ce modèle sépare strictement la formation académique qui s'opère selon sa propre logique disciplinaire dans les facultés qui en sont pleinement maîtresses, et la formation professionnelle, souvent réduite à la portion congrue, la didactique, elle, étant pour l'essentiel une méthodologie pratique qui montre comment enseigner. Les savoirs à enseigner ne sont guère construits dans leur spécificité. La description que font Joël Lebeaume, Nathalie Magneron et Jean-Louis Martinand des attentes relatives aux savoirs nécessaires pour enseigner, testés par le concours, peut s'interpréter comme si les deux conceptions apparemment contradictoires, décrites plus haut, étaient les deux faces d'une même médaille : ne pas prêter attention aux savoirs à enseigner aurait pour conséquence à la fois de les considérer comme non distincts des savoirs pratiques et quotidiens et de négliger la formation spécifique les concernant, les savoirs généraux et disciplinaires étant considérés comme suffisants.

Abordons la place des savoirs à enseigner dans le mouvement récent de réforme de la formation, opérée sous le mot d'ordre de la « professionnalisation », dans le sens plus technique qu'on lui confère depuis une décennie et que synthétisent ici Maurice Tardif et Cecilia Borges : universitarisation, intégration de la recherche, référentiel de compétence et surtout place centrale réservée à la pratique. Comparant la Haute école pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel et l'Université de Montréal, ces auteurs montrent un étonnant chassé-croisé. Dans le premier cas, les savoirs disciplinaires, supposés à la base des savoirs à enseigner, sont acquis avant toute formation professionnelle ; et la didactique apparaît essentiellement comme une méthodologie visant à montrer aux futurs enseignants comment transférer les savoirs dans la classe ; dans l'autre cas, les savoirs disciplinaires s'acquiert parallèlement à la formation professionnelle ; la didactique est une discipline essentiellement académique qui n'a que peu de liens avec la pratique et les stages. Ce chassé-croisé mérite réflexion, à la lumière notamment de cette prise de position de Lucien Criblez, postulant une « troisième voie » – la didactique – qui ne doit rien ni à une vision unilatérale curriculaire des disciplines de références ni à une pédagogie orientée vers l'enfant. Joaquim Dolz et Roxane Gagnon en fournissent une illustration dans leur contribution décrivant une démarche de formation d'enseignants qui comprend trois niveaux intriqués : le travail d'adaptation des savoirs à enseigner à un public en formation ; le dispositif et les démarches de formation nécessaires pour transmettre ces savoirs aux personnes à former pour les enseigner en classe ; et finalement la transformation de ces savoirs par les formés dans la pratique de classe, point sur lequel nous revenons à l'instant.

Il serait intéressant de creuser plus avant cette question en s'attachant à dégager comment ont évolué au fil du temps les contenus de la formation des formateurs-enseignants en se centrant sur ce qui constitue l'objet même de leur travail : les savoirs à enseigner. Comme le montrent d'ailleurs en filigrane plusieurs contributions, nous supposons que sous des formes même ténues une telle formation est de longue date présente.¹⁷

2.3. *Le rapport aux savoirs des formateurs-enseignants*

On peut adopter un tout autre point de vue encore, celui des formateurs-enseignants eux-mêmes, et poser la question de leur propre rapport aux savoirs¹⁸, plus particulièrement dans leur formation. Nous excluons ici les formateurs de formateurs-enseignants dont le rapport aux savoirs mériterait pourtant analyse... avec une double détente puisqu'ils ont eux-mêmes des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner ; les savoirs à enseigner étant des savoirs sur les savoirs à enseigner et sur des savoirs pour enseigner... *Regressus ad infinitum ?*

La question du rapport des formateurs-enseignants aux savoirs est abordée selon trois points de vue dans les contributions.

1. En lien étroit avec les savoirs à enseigner, se pose le problème de déterminer comment ce qui doit être enseigné est transformé en savoir réellement enseigné. Comment par exemple ce qui est proposé dans la formation initiale ou continue se traduit dans la pratique réelle, s'interrogent Joaquim Dolz et Roxane Gagnon. Il semblerait que de puissants filtres agissent qui ont pour effet une transformation profonde des savoirs à enseigner tels que définis par l'institution. Leur étude montre que les facteurs suivants exercent une forte influence :

- la maîtrise, par les formés, des savoirs qui sont sous-jacents aux savoirs à enseigner ;
- les pratiques parfois séculaires d'enseignement et les valeurs et finalités qui y sont rattachées ;
- la non transparence des savoirs à enseigner dont la représentation est difficile à construire par les acteurs.

2. L'analyse des réflexions menées par les personnes en formation, qu'observe en détail Sabine Vanhulle, montre que la question des savoirs à enseigner – médiateur essentiel du rapport entre enseignant et élève, entre formateur et personne formée – se trouve rarement au centre des préoccupations. Tout se passe comme si c'était la relation elle-même qui attirait avant tout le regard ; ou l'élève et les déterminants supposés du processus d'apprentissage, déterminants culturels, sexuels, de classe sociale (parfois encore) ; ou encore finalement les caractéristiques de la personne elle-même qui forme, en tant que personne impliquée dans une relation avec autrui. Autrement dit : tendanciellement, l'action nécessairement médiatisée entre formateur et formé est conçue comme immédiate, non médiatisée par le savoir. Par contre, la réflexion menée sur cette relation à travers l'analyse de multiples événements marquants – l'insoumission, le décrochage, l'exclusion, les tensions entre personnes – est, elle, médiatisée par de nombreux éléments provenant de savoirs objectivés, intégrés dans le discours des formés, transformant le rapport à leur propre expérience. Ceci se lit dans ce que l'auteur appelle des « savoirs professionnels formalisés » dont elle donne une définition précise. Il y a ici une boucle qui se clôt : les savoirs objectivés, appropriés, mis en rapport avec des expériences vécues, réapparaissent, « formalisés », dans les récits des formés.

Reste que les savoirs à enseigner semblent constituer la tâche aveugle de la réflexion que mènent les personnes en formation sur leur pratique. Peut-être plus aisément que les savoirs à enseigner, les savoirs pour enseigner peuvent s'intégrer dans le discours narratif selon lequel la

¹⁷ L'article sur l'histoire de la didactique de Tenorth (2006) montre comment une telle enquête peut être menée, en remontant bien au-delà de ce que ce concept désigne aujourd'hui. Voir aussi la recherche doctorale d'Extermann (en préparation) qui traque les prémices de la formation aux savoirs à enseigner dans la formation des enseignants d'allemand en Suisse romande.

¹⁸ Françoise Laot rend compte de l'origine de ce concept dans le cadre de l'émergence du champ formation des adultes dans les années 60.

réflexion est habituellement menée et qui privilégie, le genre l'impose presque, l'événement marquant, qui sort de l'ordinaire, interprétable à la lumière des savoirs sur ces questions, qui permettent de construire et de structurer le récit.

3. D'un point de vue plus général encore, divers auteurs ont problématisé la distance voire méfiance de la profession (notamment enseignante) à l'encontre des savoirs issus des sciences humaines et sociales. Discutant une sélection de ces travaux, Hofstetter, Schneuwly et Lussi (2009) distinguent trois pôles, fournissant trois modes d'interprétation de cette distance entre profession et discipline :

- comme résistance à un savoir aliénant qui affaiblit la profession en regard de la « montée de l'expertise » ;
- comme résultat d'un processus sociohistorique différenciant les acteurs et logiques de construction de savoirs : par la profession en fonction de l'action et par la discipline en fonction de la vérité ;
- comme résultat d'un inéluctable rapprochement – rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie – qui, de fait, s'avère sinon impossible du moins contradictoire.

Ce dernier point de vue est développé par Philippe Perrenoud qui invoque trois raisons à ce constat : la difficile accessibilité des savoirs scientifiques et leur efficacité immédiate limitée ; la délicate acceptation de ce qu'énoncent ces savoirs sur la profession, ses possibilités, ses effets réels : « des savoirs qui désenchantent le monde et le métier » ; et la rationalité pratique qui ne rend pas le recours à ces savoirs indispensable vu qu'il semble possible de répondre aux exigences du métier de manière routinière. Ces conclusions donnent à réfléchir plus généralement sur le rapport que les professions enseignantes entretiennent avec les savoirs. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, les savoirs de référence ne sont pas considérés comme élément essentiel de l'identité professionnelle, contrairement à d'autres professions intellectuelles ; c'est le savoir d'expérience qui prime. Pourtant, sans nul doute, ce savoir d'expérience est également imbibé de savoirs scientifiques qui se sont transformés en savoirs que la profession s'est appropriée dans le processus lent de construction des pratiques et des savoirs professionnels. Ces savoirs réapparaissent dans les discours des enseignants et, en situation de formation notamment, dans leurs écrits (voir la contribution de Sabine Vanhulle). Les migrations complexes des savoirs se font selon des logiques et temporalités différentes dans le champ professionnel et le champ scientifique. Au vu des problèmes cruciaux qu'il soulève, le chantier ouvert par Philippe Perrenoud nécessite encore, comme il l'énonce lui-même, des analyses plus approfondies pour saisir les subtiles interactions qui s'y jouent.

* * *

Nos sociétés contemporaines s'érigeant en sociétés de la connaissance, ces enjeux ont une immense acuité sociale. Quels que soient les espaces où ils travaillent, les professionnels de la formation et de l'enseignement sont inclus dans le mouvement et se positionnent – même dans leur silence – à ce propos. En tant que spécialistes, l'expertise de ces professionnels et des chercheurs s'efforçant eux aussi de préserver les conditions de possibilité d'une réflexion scientifique « autonome » (au sens toujours de la *skholè*) nous paraît devoir être davantage prise en compte, pour enrayer autant que faire se peut « la *désintellectualisation* rampante, dont la société du savoir nous offre le spectacle » (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008, pp. 85-86)¹⁹ et le processus de marchandisation du savoir.

¹⁹ Ils explicitent leurs positions en des termes que nous ferions volontiers nôtres : « Economie cognitive, société de la connaissance, société du savoir : le vocabulaire courant a enregistré cette démultiplication du rôle de la recherche, de l'innovation, de l'expertise dans la dynamique et l'organisation de nos sociétés. Mais les conséquences de cette omniprésence reconnue sont encore loin d'avoir été toutes tirées. Cette intégration fonctionnelle des savoirs et de la connaissance dans le mécanisme collectif [...] s'accompagne d'une métamorphose de leur place symbolique [...]. Elle

C'est là aussi l'intention princeps de cet ouvrage collectif et nous remercions tous les auteurs qui ont accepté de relever avec nous cet imposant défi.

Références bibliographiques

- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet & E. Charlier (Éd.). *Former des enseignants professionnels* (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (2004). L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : représentations et rapports au savoirs professionnels des enseignants. In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Éd.), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* (pp. 159-178). Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (Éd.). (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* Bruxelles : De Boeck.
- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Plon.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Audigier, F., Crahay, M. & Dolz, J. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J. (Éd.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Becchi, E. & Julia, D. (Éd.). (1996). *Histoire de l'enfance en Occident* (2 tomes). Paris: Seuil.
- Benner, D. & Brüggem, F. (2004). Bildungsamkeit/Bildung. In D. Benner & J. Oelkers (Éd.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (pp. 174-215). Weinheim : Beltz.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London : Taylor and Francis.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Boghossian, P. (2009). *La peur du savoir. Sur le relativisme et le constructivisme de la connaissance*. Marseille : Agone.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines : la fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.
- Bourdoncle, R. & Demailly, L. (Éd.). (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Bronckart, J.-P. & Machado, A. R. (2005). En quoi et comment les textes prescriptifs prescrivent-ils ? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Éd.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 221-240). Louvain : Peeters.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Lille : Septentrion.
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chartier, R., Compère, M.-M. & Julia, D. (1976). *L'éducation en France du 16^e au 18^e siècle*. Paris : SEDES.
- Chervel, A. (1998). L'histoire des disciplines scolaires. In A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique* (pp. 9-57). Paris : Belin.

entraîne une objectivation de ces savoirs qui en modifie radicalement l'image et le mode d'emploi. Les savoirs sont assimilés désormais à un *environnement à disposition* fournissant autant de prothèses techniques, dont la vertigineuse expansion des mémoires artificielles n'est que l'illustration la plus frappante. Dans l'opération, le savoir cesse d'être ce qui est constitutivement *à soi*. Il devient ce qui est fondamentalement *hors de soi*, le problème, à partir de là, étant d'apprendre à le mobiliser et à le manier. [...]. C'est ce qui explique la popularité renouvelée de la vieille formule programmatique d'*apprendre à apprendre*. (pp. 84-85, souligné dans le texte).

- Chevallard, Y. & Cirade, B. (à paraître). Les ressources manquantes comme problème professionnel. In G. Guedudet & L. Trouche (Éd.), *Le travail documentaire des professeurs: regards croisés, le cas des mathématiques*. [accessible sous <http://www.google.com/search?client=safari&rls=frfr&q=%22Les+ressources+manquantes+comme+problème+professionnel%22&ie=UTF-8&oe=UTF-8>] [consultation : 30 mars 2009]
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Colluci-Gray, L. & Fraser, Ch. (2008). Contested Aspects of Becoming a Teacher: teacher learning and the role of subject knowledge. *European Educational Research Journal*, 7, 475-486
- Comenius, J. A. (1648/2005). *Novissima linguarum methodus. La toute nouvelle méthode des langues*. Genève : Librairie Droz.
- Condette, J.-F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France (19^e-20^e siècles)*. Paris : L'Harmattan.
- Connell, F.M. & Clandinin, D.J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing. Relevance for teaching and Learning. In E. Einser (Éd.), *Learning and teaching the ways of knowing* (pp. 174-198). Chicago : University Press of Chicago.
- Criblez, L. (2000). Das Lehrerseminar - Zur Entwicklung eines Lehrerbildungs-konzeptes. In L. Criblez & R. Hofstetter, (avec la collaboration de D. Périsset Bagnoud) (Éd.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen* (pp. 299-340). Berne : Peter Lang.
- Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Jungelbrer*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (2000). *L'énigme de la compétence en éducation* (Raisons éducatives, N°4). Bruxelles : De Boeck.
- Drewek, P. & Lüth, C. (Éd.). (1998). *History of Educational Studies. Geschichte der Erziehungswissenschaft. Histoire des sciences de l'éducation*. Gent: CSHP.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking : A study of practical knowledge*. London : Croom Helm.
- Extermann B. (en préparation). *Une culture professionnelle en construction. Les professeurs d'allemand de l'enseignement secondaire en Suisse romande (19^e et 20^e siècles)*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens. Der abendländische Sonderweg*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fichtner, B. (1996). *Lernen und Lerntätigkeit. Phylogenetische, ontogenetische und epistemologische Studien*. Marburg : BdWi-Verlag.
- Freinet, C. (1969). *Pour l'école du peuple*. Paris : Maspéro.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, collection Formation et Profession.
- Goodson, I.F. (1993). *School subjects and curriculum change*. London : Falmer Press.
- Goodson, I.F. (2003). *Professional knowledge, Professional lives. Studies in education and change*. Maideanhead : Open University Press.
- Grimmett, P.P. & MacKinnon, A.M. (1992). Craft knowledge and the éducation of tachers. *Review of Research in Education*, 18, 385-456.
- Hirschhorn, M. (2003). *L'ère des enseignants*. Paris : PUF.
- Hofstetter R. & Schneuwly B. (Éd.). (2002). *Science(s) de l'éducation (19^e-20^e siècles). Entre champs professionnels et champs disciplinaires. Erziehungswissenschaft(en). (19.-20. Jahrbundert). Zwischen Profession und Disziplin*. Berne : Lang.

- Hofstetter R. (2008). *Aux fondements de l'instruction publique, de la formation des enseignants et des sciences de l'éducation*. Mémoire de synthèse de l'Habilitation à diriger des recherches Institut d'Histoire – Paris-Sorbonne IV.
- Hofstetter R., Schneuwly B., avec la participation de Cicchini M., Lussi V., Criblez L. & Spani M. (2007). *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse, à la croisée de traditions académiques contrastées (fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle)*. Berne: Lang.
- Hofstetter R., Schneuwly B., Lussi V. & Cicchini M. (2004). Evolution de la formation des enseignants secondaires: logiques disciplinaires – logiques professionnelles. L'exemple de Genève fin du 19^e-première moitié du 20^e siècles. *Revue suisse d'histoire*, 54, 3, 275-305.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi, V. (2009). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquat & Ph. Perrenoud (Éd.), *Former des enseignants professionnels à l'université. Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions* (pp. 14-38). Bruxelles : De Boeck.
- Hopmann, S. (2007). Epilogue: No child, no school, no state left behind: Comparative research in the age of accountability. In S. Hopmann, G. Brinek & M. Retzl (Éd.), *PISA zufolge PISA: PISA according to PISA* (pp. 363-416). Münster: LIT Verlag.
- Hörner, W. Schulz, D. & Wollersheim, H.-W. (Éd.). (2002). *Berufswissen des Lehrers und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung* (Ausgewählter Beiträge des 24. Jahreskongresses der Vereinigung für Lehrerbildung in Europa). Leipzig : Leipziger Universitätsverlag.
- Hudson, B., Buchberger, F., Kansanen, P & Seel, H. (Éd.). (1999). *Didactics as science of the teacher*. Umea : TNTEE Publications.
- Jaboin, Y. (2003). *Le prof dans tous ses états. Féminin ou masculin, public ou privé*. Paris : Fabert.
- Jobert, G. (1995). Processus de professionnalisation et production du savoir. *Education permanente*, 80, 125-145.
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica*, 31/I, 353-382.
- Kelly, G. J., Luke, A. & Green, B. (Éd.). (2008). What counts as knowledge in educational settings: Disciplinary knowledge, assessment, and curriculum. *Review of research in education*, 32.
- Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jones, K. & Reid, E. (2005). *English in Urban Classrooms : A multimodal perspective on teaching and learning*. London : Routledge.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2005). *L'invention de l'« illettrisme »*. Rhétorique publique, éthique et stigmates. Paris : La Découverte.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF.
- Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. *Recherche et Formation*, 38, 95-117.
- Laot, F. & Lescure, E (de) (Éd.). (2006). Formation de formateurs d'adultes. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 53.
- Laot, F. (2002). *40 ans de recherche en formation d'adultes (1960-2000)*. Paris : L'Harmattan
- Laval, Ch. (2004). *L'école n'est pas une entreprise - Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : La Découverte.
- Lenoir, Y. & M.-H. Bouillier-Oudot (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Laval : PUL.
- Lescure, E. (de) (2008). Les formateurs d'adultes et leur professionnalisation : du rejet à la fascination. Un exercice de rétroaction (1960-2000). In F. Laot & E. Lescure (de) (Éd.), *Pour une histoire de la formation* (pp. 89-109). Paris : L'Harmattan.
- Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de Pédagogie*, 139, 131-154.
- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (Éd.). (2004). *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : De Boeck.
- Levi, G. & Schmitt, J.-C. (Éd.). (1996). *Histoire des jeunes en Occident* (2 tomes). Paris: Seuil.

- Lussi, V. (2008). *Formations à l'enseignement et sciences de l'éducation. Analyse comparée des sites universitaires de Suisse romande entre la fin du 19^e et la première moitié du 20^e siècle*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Malglaive, G. (2006). Formation des adultes, formation des enseignants (Entretien de Françoise Laot avec Gérard Malglaive). *Recherche et formation*, 53, 69-78.
- Maroy, Ch. (1994). La formation post-scolaire : extension ou infléchissement de la forme scolaire. In G. Vincent (Éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 125-148). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Maulini O. & Montandon, C. (Éd.). (2005) *Les formes de l'éducation : variété et variations* (Raisons éducatives, N°9). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Merhan, F., Ronveaux, Ch. & Vanhulle, S. (Éd.). (2007). *Alternances en formation* (Raisons éducatives, N°11). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Milner, J.-C. (1984). *De l'Ecole*. Paris : Seuil.
- Moon, B., Vlasceanu, L. & Barrows, L.C. (2003). *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe : Current Models and New Developments*. Bucharest : Unesco.
- Munby, H., Russel, T., & Martin, A. K. (2001). Teacher knowledge and how it develops. In V. Richardson (Éd.), *Handbook of research on teaching* (pp. 877-904). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs : analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. Lisbonne: Instituto nacional de investigação científica.
- Nóvoa, A. (1998). Professionnalisation des enseignants et sciences de l'éducation. In P. Drewek & C. Lüth (Ed.), *Histoire des sciences de l'éducation* (pp. 403-430). Gent: CSHP.
- Nóvoa, A. (2006). La construction du « modèle scolaire » dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal). Des années 1860 aux années 1920. Thèse de doctorat en histoire. Paris : Université Paris IV- Sorbonne.
- Pädagogisches Berufswissen für Lehrer (2007). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(3).
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Education permanente*, 160, 35-60.
- Popkewitz, T. S. & Nóvoa, A. (Éd.). (2001). La fabrication de l'enseignant professionnel. La raison du savoir. *Recherche et Formation*, 38.
- Raymond, D. (1993). Eclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren. *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 187-200.
- Rege Colet, N. & Romainville, M. (Éd.). (2006). La pratique enseignante en mutation à l'université. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, A. (Éd.). (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? In Y. Lenoir, Y. & M.-H. Bouillier-Oudot (2006), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 83-108). Laval : PUL.
- Ross, D. (2003). The changing contours of social sciences. In T.M. Porter & D. Ross (Éd.), *The Cambridge history of science. The modern social sciences* (Vol. 7 ; pp. 205-237). New York : Cambridge University Press.
- Samurçay R. & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (Éd.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octarès.
- Schneuwly, B. & Hofstetter, R. (2007). Erziehungswissenschaftliches Berufswissen. Ein alternativer Traditionsstrang der (Primar-)Lehrerbildung in Genf. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(3), 342-352.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.

- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching : Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 13(1), 55-69.
- Tenorth, H.-E. (1994a). « *Alle alles zu lehren* ». *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, H.-E. (1994b). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Éd.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 17-28). Weinheim: Juventa.
- Tenorth, H.-E. (2006). Fachdidaktik im historischen Kontext. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 59, 387-394.
- Terret T. (1999). Histoire de l'enseignement de la natation. In H. Héral & B. Boulé B. (Éd.), *Enseignement et Natation* (pp. 13-48). Paris : INSEP.
- Thévenaz, Th. (2006). *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Genève : Université de Genève.
- Thévenaz, T. & Troehler, D. (Éd.). (2008). Gros plan sur la forme scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30/2.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1996). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Van Dülmen, R. & Rauschenbach, S. (Éd.). (2004). *Macht des Wissens. Die Entstehung der modernen Wissensgesellschaft*. Köln : Böhlau.
- Vanhulle, S. (sous presse). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne : Lang.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Etude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (Éd.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vygotski, L.S. (1934/1985b). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in. From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London : Routledge.
- Young, M. (Éd.). (1971). *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. London : Collier Macmillan.