



**HAL**  
open science

# Savoirs profanes, savoirs scientifiques dans la formation des enseignants : introduction

Anne Jorro, Nicole Tutiaux-Guillon

## ► To cite this version:

Anne Jorro, Nicole Tutiaux-Guillon. Savoirs profanes, savoirs scientifiques dans la formation des enseignants : introduction. *TransFormations : Recherche en éducation et formation des adultes*, 2015, 13-14. hal-02008280

**HAL Id: hal-02008280**

**<https://cnam.hal.science/hal-02008280>**

Submitted on 5 Feb 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## SAVOIRS PROFANES, SAVOIRS SCIENTIFIQUES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

---

*Anne Jorro (CNAM, Crf)*

*Nicole Tutiaux-Guillon (ESPE Lille Nord de France, CIREL-Tbéodile)*

■ Ce numéro, consacré à la question des savoirs profanes et des savoirs scientifiques dans la formation des enseignants, constitue un prolongement du colloque de Lyon de mars 2013 en hommage aux travaux de J.P. Astolfi et en particulier à l'atelier qui interrogeait la place des savoirs dans la professionnalisation des enseignants. Mais la thématique en est élargie et des chercheurs qui n'y ont pas participé contribuent à ce numéro, à travers des réflexions sur les expériences pratiques comme à travers des présentations de recherches.

La place des savoirs scientifiques dans la formation des enseignants a été centrale depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle et étroitement liée à la constitution des disciplines scolaires et aux enjeux de leur ancrage dans des savoirs universitaires. Cette place tenait aussi à une définition du métier d'enseignant valorisant l'intellectuel dont l'activité majeure consistait à former les esprits et éclairer le (futur) citoyen par le jeu de la transmission de savoirs supposés conformes aux sciences. La conception des savoirs était donc celle d'énoncés théoriques, validés, distincts de simples informations factuelles et circonstanciées. En tant que garant de l'ordre scolaire, l'enseignant présenté comme un expert (Tochon, 1993), voire un stratège, aménage les conditions d'une transmission de ces références savantes. Dans certains pays, encore actuellement, la formation des enseignants passe prioritairement par une formation universitaire disciplinaire, souvent commune avec celle que reçoivent les étudiants se destinant à d'autres métiers.

Cependant, les recherches en didactiques, depuis les années 1990, ont mis en évidence les opérations de transformation à l'œuvre dans l'enseignement, en particulier en recourant aux théorisations de la transposition didactique (Chevallard 1985 ; Arsac, Chevallard, Martinand & Tiberghien, 1994) appliquée aux savoirs mais aussi aux pratiques de référence (Martinand, 1989). Elles ont aussi montré, dans la suite des travaux de Chervel (1988), la création de savoirs scolaires par et pour l'école, savoirs dont les références ne sont pas nécessairement savantes (par exemple la politesse en instruction civique et morale, tant sous la 3<sup>e</sup> république que dans les programmes du primaire de 2008). Ces recherches ont en outre pris en considération la production des curriculums, à diverses échelles (Lebeaume, 1999 ; Lange & Victor, 2006), y compris dans une perspective sociologique (Forquin, 1989/1996 ; Ross, 2000). De ce fait les approches des références des savoirs à transmettre se sont complexifiées. Elles se complexifient encore lorsque sont prescrits des contenus transdisciplinaires ou a-disciplinaires, par exemple en France, l'histoire des arts, ou dans quasi tous les pays, une éducation au développement durable.

Parallèlement depuis l'institutionnalisation d'une formation initiale et continuée des enseignants, et sans doute aussi depuis le développement dans les universités des sciences de l'éducation, des savoirs scientifiques conçus comme nécessaires à l'exercice du métier (en psychologie et en sociologie de l'éducation par exemple), bien qu'indépendants des disciplines scolaires, ont pris une place légitime dans la formation professionnelle, mais inégale selon les lieux et les périodes. Le statut de ces savoirs est bien différent des premiers. Leur importance progresse avec l'élargissement des compétences attendues des enseignants et les changements dans la définition du métier au fil de la dernière décennie, en particulier la centration sur les apprentissages des

élèves. Les savoirs didactiques, en tant que ressources professionnelles supposées favoriser et la transformation des savoirs de référence en savoirs enseignés, et la construction de situations propices aux apprentissages, s'apparentent à ces savoirs scientifiques pour la formation. Dans certains pays, ce sont ces savoirs qui sont la base de la formation des enseignants, en particulier lorsqu'ils exerceront dans l'école primaire ou l'école moyenne. Là encore, les changements ou la multiplication des missions de l'École peut conduire à un élargissement, par exemple dès lors qu'il s'agit d'épanouir la personne ou d'éduquer à l'initiative et l'autonomie.

## LA PLURALITÉ DES SAVOIRS

---

Identifier les savoirs des enseignants est un projet déjà ancien qui n'a pas actuellement trouvé de réponse consensuelle et suffisante. La question des savoirs entrant dans la formation des enseignants est complexe, marquée du sceau de la pluralité des savoirs en jeu, des dispositifs et inscriptions institutionnelles possibles et des perspectives d'analyse. Depuis une vingtaine d'années, l'empan de ces savoirs s'est considérablement élargi, au fil des transformations du système scolaire, accentuant les exigences et les apparentes contradictions. Une première approche, prenant en compte la structure de la formation, les envisagerait selon trois entrées :

- celle qui privilégierait les savoirs **à transmettre** aux élèves, en particulier référés à des disciplines scientifiques ; ces savoirs sont inscrits dans une double perspective : celle de l'ancrage scientifique et celle du projet de société qui sous-tend les prescriptions, donc les choix, les problématisations, les apprentissages. L'ancrage scientifique lui-même se décline entre sciences de références des contenus scolaires et approches scientifiques portées par les didactiques et l'histoire de l'éducation qui en permettent didactisation et analyse critique ;
- celle qui analyserait les savoirs **pour la formation**, ou encore ceux qui sont mobilisés dans les situations de formation et de travail (en stage lors de situations d'alternance) ; là encore, ces savoirs sont liés au projet social qui définit institutionnellement le métier d'enseignant, aux savoirs d'action/d'expérience, gestes et ficelles du métier appris dans la pratique et le compagnonnage, à ce qui en permet l'objectivation critique et l'analyse... Les didactiques trouvent ici aussi leur place, aux côtés des autres sciences de l'éducation, pour la construction d'outils intellectuels ;
- celle enfin qui envisagerait les savoirs que construisent les enseignants dans une formation désormais perçue comme tout au long de la vie et dans un parcours nécessairement personnel. Ces savoirs, diversement pondérés, contribuent à la construction d'une identité professionnelle, à l'attribution d'une signification personnelle et sociale au métier – et partant, aux relations entre l'enseignant et les autres acteurs de l'enseignement : élèves, parents, collègues, cadres administratifs, partenaires, etc. On pourrait parler ici de savoirs **de la formation**, parce qu'ils en résultent autant qu'ils y contribuent.

Si c'est bien une même personne qui est censée utiliser et maîtriser ces différents savoirs, rien n'en garantit la convergence et la cohérence. La définition de compétences professionnelles censées articuler ces savoirs pour agir en situation ne suffit pas à résoudre les tensions. Cette catégorisation renvoie aussi à des intervenants différents dans la formation, soucieux de légitimer leurs interventions et de baliser leur territoire – soucieux aussi parfois de collaboration : chercheurs universitaires, spécialistes de la formation professionnelle des enseignants, maîtres de stage dans les établissements... Autrement dit, pas de savoirs sans acteurs de la formation et sans pratiques, différentes et inscrites dans des dispositifs différents de formation.

Une typologie proche de celle que nous venons de présenter se fonde sur l'origine des savoirs professionnels des enseignants

(Altet, 1996) : savoirs **à enseigner** (académiques, disciplinaires, mais didactisés), savoirs **pour enseigner** (didactiques, pédagogiques, issus de la recherche mais supposés promouvoir et soutenir l'action), savoirs **sur enseigner** (pragmatiques, formalisant le comment faire), savoirs **de la pratique** (savoirs d'expérience qui peuvent rester implicites). Ces différents types de savoirs renvoient à des origines, des formes sociales, des temps, des lieux différents. Les savoirs de la pratique sont ceux dans lesquels se mobilisent et s'actualisent (ou non) les autres : ils en valident la pertinence. Perrenoud (1996) propose une typologie qui recoupe celle-ci, sans coïncider : savoirs savants sur les disciplines, savoirs à enseigner résultant d'une transposition didactique, savoirs issus des sciences de l'éducation (incluant les didactiques), savoirs professionnels de la culture scolaire, savoirs personnels d'expérience. Il précise en 2004 que les savoirs de la recherche en sciences de l'éducation et didactiques doivent faire l'objet d'une **transposition pragmatique** afin d'être investis dans la pratique (Lessard, Altet, Paquay & Perrenoud, 2004). Ces diverses catégorisations reposent toutes sur deux principes : d'une part l'origine épistémologique et sociale des savoirs, d'autre part l'efficacité de ces savoirs pour l'agir professionnel des enseignants.

Barbier (1996) a mis au jour l'articulation savoirs théoriques/savoirs d'action tout en récusant la dichotomie trop simple qui opposerait des savoirs universels, abstraits et des savoirs locaux, identitaires. Insistant sur la nécessaire formalisation des modalités d'action et de travail, sur la réflexion des formés « sur et à partir des situations concrètes dans lesquelles ils sont engagés » (p. 3), il en souligne la contribution au développement des compétences professionnelles en même temps que l'accès au statut de savoirs dès lors qu'ils donnent lieu à énoncés critiques, et à des **savoirs objectivés** jugés efficaces, fondés, transmissibles. Les savoirs d'action sont légitimes dès lors qu'ils sont identifiés comme permettant de développer les individus, les collectifs de travail, les organisations et qu'ils donnent du relief à des dimensions de l'agir humain considérées comme fondamentales au plan d'une épistémologie de la pratique (Schön, 1996), ce qui dans le contexte des années 1990, tend à leur accorder une place dans la formation des enseignants jusque là surtout fondée sur les savoirs universitaires. Ces savoirs objectivés sont **aussi** construits par la mobilisation d'outils intellectuels issus des savoirs théoriques et qui en permettent la mise en évidence dans les situations concrètes et l'analyse. Différenciation et articulation ainsi présentées sont assez éloignées de la représentation fréquente chez les étudiants et enseignants d'une opposition entre savoirs théoriques et savoirs immédiatement pratiques professionnellement, catégorisation qui disqualifie les premiers au bénéfice des seuls savoirs d'expérience. Cette résistance à la théorie est communément observée (Lessard *et al.*, 2004). Elle renvoie aussi à la représentation du métier comme un artisanat et à une conception qui fait des compétences pédagogiques une propriété de la personne (Lautier, 2001). Les débutants valorisent ainsi tout autant dans leur formation leur expérience (même si elle n'est pas objectivée), les ficelles du métier et les gestes professionnels qu'ils acquièrent par imitation : c'est ce que nous appelons ici **savoirs profanes** pour les distinguer des **savoirs d'action** tels que Barbier les caractérise.

## QUELLE PLACE POUR LES SAVOIRS PROFANES ?

---

Dans l'agir enseignant, certains savoirs occupent une place particulière : savoirs informels, savoirs cachés (Huber & Chautard, 2001), savoirs tacites, savoirs locaux découlant du bricolage de l'enseignant confronté à la complexité des situations... Ils peuvent traduire une métis professionnelle que la formation professionnalisante tente de valoriser à travers de nouvelles grilles de lecture conceptuelle (Jorro, 2014) et de nouvelles démarches orientées vers l'analyse de l'expérience. Ces savoirs qui résultent de configurations de gestes professionnels, de trouvailles, d'astuces, ne sont pas sans rappeler les savoirs profanes mis en évidence en ethnologie. Les travaux de Levy Strauss (1962), de Descola (2005), ont montré la complexité des savoirs des peuples

indigènes, notamment l'importance des classifications animales et végétales dans leur vie quotidienne. De même, les travaux de Delbos et Jorion (1984) ont permis de mettre au jour le décalage des savoirs académiques dans les pratiques professionnelles des conchyliculteurs et l'importance des savoirs expérimentiels transmis entre générations. Les recherches ethnologiques tendent à montrer que les savoirs obéissent à des paradigmes différents qu'il s'agit de caractériser pour reconnaître leur validité en contexte, ce qui requalifie autrement la dichotomie théorie-pratique.

Dans l'exercice de leur métier, les enseignants ne construisent-ils pas des savoirs contextualisés et de ce fait éloignés des savoirs génériques transmis en formation ? La force des contextes de travail et notamment leur dimension organisationnelle, la nature des imprévus en situation d'apprentissage, l'irréductibilité des transactions entre élèves et enseignants, agissent sur la configuration des savoirs. L'apprêt objectif des savoirs est un leurre en situation d'éducation et de formation – si on s'attend à les retrouver tels quels dans l'exercice du métier. La difficulté vient aussi de la mobilisation éventuelle de savoirs relevant de paradigmes différents, dont la validité n'est pas du même ordre, ou de la transformation d'un savoir par inscription dans un autre paradigme que celui qui l'a constitué. C'est peut-être ainsi qu'il faut comprendre ce qu'on appelle parfois des dévoiements des théories de Piaget ou de Vygotski et qui serait la construction de savoirs profanes mobilisant des fragments reconfigurés de ces théories.

Si la formation professionnalisante consiste à transmettre les gestes du métier, gestes récurrents d'une pratique professionnelle, il revient à l'enseignant d'agir et de mobiliser des savoirs qui ne se donnent pas à voir tels qu'ils lui ont été présentés dans un contexte de formation. Ils peuvent s'actualiser dans le métier effectif, ou questionner le métier effectif, c'est-à-dire qu'ils sont des ressources et non des recettes. Ces savoirs mutent au cœur même de l'activité de l'enseignant qui ajuste en situation. La question posée est bien celle de l'opérationnalisation des savoirs génériques. L'expression, si souvent entendue chez les enseignants nouvellement titularisés, de **savoirs qui ne sont pas utiles pour la pratique** une fois que l'enseignant novice fait son expérience de terrain, ne signifie-t-elle pas qu'un travail particulier de configuration des savoirs devient nécessaire dans le feu de l'action ? Mais la transposition pragmatique, comme toute transposition didactique est une transformation, voire une dénaturation des savoirs pour d'autres fins : est-elle travaillée en formation ou laissée à la charge des débutants ? Rayou (2008) évoque le rendez-vous manqué avec la formation quand les enseignants déclarent attendre des savoirs qui **préparent vraiment** au métier d'enseignant et les trouver plus auprès de leurs maîtres de stage que dans les institutions dédiées.

Les savoirs construits tout au long d'une pratique ont à voir avec les savoirs d'expérience, peu transmissibles et qui demandent un temps de réflexion pour pouvoir être conscientisés. C'est au moment de situations d'entretien entre un maître de stage et un novice que ces savoirs reprennent forme sous le travail d'analyse qui est alors conduit et nourri des savoirs d'expérience du premier. Mais le fait de les objectiver, de les discuter, de les soumettre à critique en change aussi la nature, leur conférant un possible statut de savoirs d'action, pour l'enseignant expérimenté comme pour le novice, dès lors aussi qu'ils donnent lieu à des énoncés plus généraux, à la transmission de normes d'action. En même temps, ces savoirs d'expérience ont une pertinence contextuelle car ils apparaissent dans des visées d'ajustement de l'agir professionnel. Les savoirs profanes qui en résultent sont composites parce que la situation suppose des combinaisons entre les savoirs, et parce que les situations d'enseignement sont toujours pour partie aléatoires.

La formation expérimentielle des enseignants consiste justement à permettre, par l'analyse de l'activité, de prendre conscience de la force des savoirs composites qui jouent un rôle moteur dans la situation éducative. Ainsi, apparaissent les gestes professionnels. Ne sont-ils pas des savoirs organisés pour l'action ? Ne visent-ils pas un destinataire et ne médiatisent-ils pas un message

éducatif? Les gestes professionnels sont justement caractérisés par leur pouvoir médiateur auprès des apprenants. La reconnaissance institutionnelle des savoirs profanes dans les institutions de formation suppose qu'une place non négligeable soit accordée aux situations d'analyse des pratiques. Yvon et Durant (2012) entrevoient les liens entre recherche et formation par l'analyse de l'activité, et valorisent l'existence de savoirs issus de ou générés par l'activité conduite par les acteurs. La visibilité des savoirs profanes dépend alors de l'aménagement de situations de transmission d'expérience, d'analyse d'expérience. Autant de situations qui en appellent au récit, et par conséquent à une forme d'approche des savoirs qui met en valeur la narration. Dès lors, l'apprêt des savoirs profanes est bien différent de celui des savoirs académiques qui sont abstraits, synthétiques, hiérarchisables. Les savoirs profanes supposent une approche compréhensive de l'activité mobilisant des démarches herméneutiques, cliniques, réflexives...

Il est toutefois un autre type de savoir profane qui joue un rôle dans les situations d'enseignement, ce sont toutes les références spontanées mobilisées par les enseignants dans le dialogue : analogies intuitives, allusions à l'actualité, au vécu des enfants-adolescents, mentions d'éléments empruntés à la culture juvénile, etc. Il est aisé d'en relever des fragments dans n'importe quel cours, même si sans doute certaines disciplines offrent plus d'opportunités, parce que ces références visent à susciter un intérêt, une connivence, une (supposée) meilleure compréhension. Ces éléments du discours tiennent à la culture de l'enseignant, au rapport qu'il entretient avec ses élèves, éventuellement aux finalités qu'il assigne à son enseignement. Ils ne sont guère objectivés dans la formation didactique ou pédagogique. Or sur certaines thématiques, en particulier les éducations à... qui mobilisent autant et plus des savoirs sociaux que des savoirs étiquetés **scientifiques**, et plus largement pour tout ce qui vise des comportements ou des valeurs, ils peuvent devenir essentiels. Leur rôle didactique mériterait sans doute recherche.

Ajoutons d'autres aspects qui complexifient encore les situations : dans des contextes éducatifs particuliers, les pratiques éducatives peuvent être marquées par l'innovation. Le cas des praticiens innovants peut justement contribuer à reconnaître les transformations à l'œuvre quand les savoirs génériques s'avèrent non pertinents dans l'accompagnement de publics à besoins particuliers, pour lesquels l'institution peut inciter à la créativité. Mais il arrive que ces pratiques soient peu reconnues et placent les enseignants dans une forme d'isolement ce qui, parfois, peut générer du désengagement professionnel (Jorro, 2015). L'institution peut aussi vouloir valoriser d'autres savoirs professionnels qui seraient trop rares (par exemple ceux qui permettent la différenciation didactique) ou nécessaires à un changement curriculaire (par exemple ceux qui engagent un apprentissage par tâche complexe, plus adapté à la construction de compétences) ou encore supposés résoudre des dysfonctionnements du système (par exemple la compétence à travailler en équipe interdisciplinaire). Mais ceux-ci, par nature, ne sont guère encore des savoirs d'action et s'ils sont référés à des savoirs universitaires comment en opérer une transposition pragmatique ?

## ENJEUX ÉPISTÉMOLOGIQUES ET PROFESSIONNELS

---

La montée d'une approche pragmatique des problématiques des sciences humaines et sociales génère une visibilité différente des savoirs. Le mouvement praxéologique qui est caractérisé par la place accordée aux savoirs d'action (Agyris, 2003), à l'activité dans la recherche en sciences humaines et sociales (Schön, 1996), est pour Durand et Horcik (2012) un signe puisque « l'attention portée aux actions quotidiennes, la prise au sérieux du local et de l'apparemment futile, l'intérêt pour la praxis et la techné, la préoccupation simultanée pour les hommes et leurs situations, ont abouti à la démonstration que sous l'apparente banalité des pratiques professionnelles, se manifeste une complexité et une subtilité souvent insoupçonnée, que les acteurs sont

dotés d'une autonomie et d'une créativité masquée par les systèmes explicatifs généraux... » (p. 29).

Les savoirs scientifiques et les savoirs profanes suscitent des conflits de savoirs en formation (Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008). Ce numéro vise précisément à questionner la possibilité d'une articulation complexe entre savoirs scientifiques (théoriques) et savoirs profanes. Cette alliance implique une compréhension de la spécificité de ces savoirs :

- les sources du savoir et leur statut diffèrent selon que l'on travaille sur des savoirs en contexte académique ou en contexte de pratique ; les enseignants se confrontent à la vieille opposition entre vérité et pertinence ;
- les savoirs s'apprehendent en termes de rapport au savoir (Charlot, 1997) et de valeur d'usage : le rapport praxéologique constitue un trait important du positionnement des formés ;
- les savoirs de l'activité professionnelle sont façonnés en contexte et échappent à des classifications formelles alors que les savoirs académiques sont identifiables, formalisables, généralisables ;
- les savoirs à enseigner sont eux-mêmes façonnés par les savoirs de l'activité professionnelle, mais l'objectivation qui en est faite s'ancre plus souvent dans les références disciplinaires ; la distinction entre épistémologie scolaire et épistémologie scientifique met en cause la structure de la formation ;
- les savoirs profanes sont hybrides. Leur grammaire est complexe. Ainsi, les gestes professionnels traduisent des savoirs de l'action indispensables à l'exercice du métier. Ces savoirs sont difficiles à appréhender car ils sont mis en œuvre en contexte et dépendent de la situation, des acteurs en présence, de l'agir de l'enseignant, de la biographie de l'enseignant, des rôles dans lesquels il se reconnaît (Lautier, 2001) ;
- les savoirs profanes exigent plus qu'une simple exposition de leur existence, ils requièrent un processus de formation expérientielle (analyse de pratique, vidéo formation, simulation...) et un processus de questionnement critique de leur pertinence et de leur éventuelle articulation sur d'autres savoirs, autrement dit une analyse de la complexité des savoirs professionnels composites.

La thématique de ce numéro implique la mise en regard d'une pluralité de savoirs, et leur lecture souligne leur interdépendance. En posant un autre regard sur les savoirs profanes, non pas d'exactitude mais de plausibilité et de pertinence au regard de la situation, une lecture située de l'agir professionnel devient possible. Le caractère multidimensionnel de l'agir enseignant se reflète aussi dans la différence de leurs statuts : certains articles prennent pour objet l'expérience de la formation, telle que la vit et l'analyse le formateur ; d'autres relèvent plus classiquement de la recherche.

Deux articles mobilisent le concept de **conversion didactique** pour penser la production des savoirs transmis en EPS. Cette discipline est particulièrement intéressante pour notre propos en raison de la complexité de ses références : savoirs scientifiques, pratiques sociales normées, expériences sportives non-scolaires des enseignants (et des élèves), et évidemment expériences professionnelles. Marie-France Carnus montre comment le savoir transmis en EPS s'ancre dans des pratiques sociales prises en référence, tout en s'élaborant à travers les expériences corporelles vécues par l'enseignant. C'est bien sous des configurations hybrides imprévisibles et contingentes qu'il émerge dans le contexte interactif d'enseignement. Elle illustre cette analyse à travers la présentation de deux vignettes didactiques cliniques synthétisant les éléments saillants relatifs au processus de conversion didactique à l'œuvre chez deux professeurs d'EPS, l'un expérimenté, l'autre débutante. Pablo Buznic insiste sur la dimension subjective des processus transpositifs qui orientent le contenu et la forme de l'activité didactique de l'enseignant en classe. Neuf études de cas en EPS lui permettent de décrire plusieurs formes de rapports entre l'expérience personnelle singulière du sujet et



son activité en position d'enseignant dans un espace didactique.

Deux articles de formateurs, par ailleurs chercheurs en didactique, explorent les savoirs que mettent en œuvre les étudiants en formation, en particulier dans la relation entre savoirs en formation et stage de terrain, et la construction d'une première professionnalité. Isabelle de Peretti, s'appuyant sur son expérience de formatrice et de chercheuse, analyse un corpus de huit rapports rédigés par des étudiants en master professionnel de lettres modernes, à l'issue de leur premier stage, pour en dégager ce qui permet aux étudiants de rendre compte des situations d'enseignement-apprentissage observées. Elle constate l'importance prise par leur expérience d'élève et d'étudiant, la relation forte aux savoirs académiques et la part importante des valeurs en jeu, de l'éthos, dans leur professionnalité émergente, à côté de l'intégration de cadres de l'analyse didactique. Philippe Hertig questionne quelques aspects des interactions entre savoirs scientifiques et savoirs d'expérience dans la formation initiale des enseignants de géographie des degrés secondaires de la Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud, à partir d'une réflexion sur les pratiques de formation. Il voit dans les résistances des enseignants des manifestations des tensions entre les savoirs scientifiques et les savoirs profanes, tensions que ni la formation initiale ni la formation continuée ne parviennent vraiment à résoudre.

Du point de vue de la place des savoirs professionnels dans le champ de la formation, deux auteurs proposent une contribution avec un fort contraste dans les positionnements respectifs. Francine Pana-Martin rend compte d'un travail de recherche-formation permettant la caractérisation et l'appropriation de gestes professionnels de formateurs accompagnant des enseignants du premier degré. La recherche met en évidence l'importance de la réélaboration de l'expérience dans le processus de formation de sorte que les savoirs de l'action gagnent en complexité et amplitude pour les formés. De leur côté, Philippe Maubant et Lucie Roger, proposent une réflexion épistémologique sur la place des savoirs dans la formation, en rapport avec les apprentissages professionnels. Le dialogue avec les travaux de Jean-Pierre Astolfi manifeste un **souci épistémologique** dans la perspective de la professionnalisation des acteurs.

Puisse ce numéro susciter des échanges de nature épistémologique, praxéologique, théorique !

## 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 & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 27-40). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Argyris, C. (2003). *Savoir pour agir*. Paris, France : Dunod.
- Barbier, J.M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Arsac, G., Chevallard, Y., Martinand, J.L. & Tiberghien, A. (1994). *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble, France : La Pensée sauvage.
- Charlot, B. (1997). *Rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Paris, France : Anthropos.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38(1), 59-119.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, France : La pensée sauvage.



- Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris, France : Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris, France : Gallimard.
- Durand, M. & Horcik, Z. (2012). Pour une autre alliance du savoir et de l'action : L'invention d'espaces de pratiques de travail – formation – recherche mutuellement fécondes. In F. Yvon & M. Durand (Eds.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (pp. 27-44). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Forquin, J.C. (1989/1996). *École et culture : Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Huber, M. & Chautard, P. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants*. Paris, France : L'harmattan.
- Jorro, A. (2015). Envers et revers de l'engagement professionnel. In F. Merhan, A. Jorro & J.M. De Ketele (Eds.), *Mutations éducatives et engagement professionnel* (pp. 53-63). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Jorro, A. (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lange, J.M. & Victor, P. (2006). Didactique curriculaire et « éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable » : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, 28, 85-100.
- Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation*. Paris, France : Armand Colin.
- Lebeaume, J. (1999). *Perspectives curriculaires en éducation technologique*. Mémoire d'habilitation à diriger des recherches non publié, Université Paris Sud, France.
- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2004). *Entre sens commun et sciences humaines, quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lévy Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris, France : Plon.
- Martinand, J.L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Perrenoud, P. (1996). *Former les maîtres du premier degré à l'université : le pari genevois*. Genève, Suisse : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Perrenoud, Ph., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (dir.) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Rayou, P. (2008). Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 77-89). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Ross, A. (2000). *Curriculum: Construction and Critique*. Londres, Royaume-Uni : Psychology Press.
- Schön, D. (1996). Pour une épistémologie de la pratique. In J.M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Tochon, V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris, France : Nathan.
- Yvon, F. & Durand, M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.