

Un laboratoire pour l'alternance

1 Introduction : pourquoi un laboratoire sur l'alternance ?

Le laboratoire (dont le nom n'est pas défini : **LATFoP** ? Laboratoire Alternance, Travail et Formation Pédagogique) est créé dans le cadre de l'objectif « [Promouvoir et renforcer la formation par alternance](#) » formulé dans le plan stratégique 2012-2017 adopté pour la HEP par le Grand Conseil le 3 juin 2014 (Canton de Vaud, 2014).¹

Afin de « mieux exploiter le potentiel de ce type de dispositif [l'alternance] pour améliorer la pertinence des formations et la perception de leur qualité, ainsi que remédier à certaines difficultés » et « soutenir l'étudiant dans le développement de ses compétences professionnelles », cet objectif prescrit notamment de « coordonner les divers espaces et acteurs impliqués dans les formations HEP et de veiller à la fluidité et à la qualité des échanges » (DF, 2015, p. 1).

Parmi les « difficultés » pointées par le document d'orientation cité ci-dessus, on note le vieillissement théorique du concept de « praticien réflexif » sur lequel s'appuie la formation en alternance des enseignants et la faiblesse des relations entre les formateurs de la HEP et les praticiens-formateurs œuvrant sur le terrain.

Deux problèmes concrets sont identifiés : le travail de liaison entre concepts et pratiques, base de la formation par alternance, incombe trop exclusivement à l'étudiant lui-même. D'autre part, les critères d'évaluation des compétences des enseignants souffrent d'un « manque d'étayage » (DF, 2015, p. 2).

A côté des mandats « dispositifs » établis pour atteindre des objectifs opérationnels concrets et directement chiffrables, des mandats « supports » ont aussi été mis en œuvre pour atteindre des objectifs plus qualitatifs. Le mandat « R&D », ayant pour objectif de créer un laboratoire de recherche pour « *soutenir le développement de travaux scientifiques dans le domaine de la formation par alternance en vue de garantir la qualité du dispositif* » (DF, 2015, p. 4) appartient à cette deuxième catégorie de mandats.

Ce caractère de « support » suppose d'ailleurs que le laboratoire ne se limite pas « au seul examen des dispositifs de la HEP, mais [l'inscrive] dans une perspective de construction de connaissances scientifiques de portée générale ».

¹ Bulletin des séances du Grand Conseil du Canton de Vaud, n°77, Séance du mardi 3 juin 2014, pp. 252-271.

L'objet scientifique de référence est, plus largement que l'alternance, la relation entre la formation et le travail pédagogique. En effet, améliorer le dispositif de formation en alternance n'implique pas de se focaliser sur sa description voire de faire son apologie, mais conjointement de mieux connaître le travail réel exigé de la part des enseignants et d'analyser le fonctionnement et les effets des différents dispositifs de formation. La démarche de recherche suppose en soi une ouverture des perspectives, qui doit conduire à comparer, évaluer, pour en définitive, aider à la décision en matière de formation des enseignants. Ce laboratoire ne doit pas être « sur » la formation des enseignants (décrire l'existant) mais « pour » la formation des enseignants (évaluer les différentes solutions).

Ainsi, la formation en alternance pourra éventuellement être mise en perspective externe (par exemple comparée au système où la formation fait suite à une période d'exercice professionnel) et interne : il existe divers modes d'alternance au sein d'une même institution de formation, qui peuvent être comparés.²

Compte-tenu de sa position, entre « *divers espaces et acteurs impliqués dans les formations HEP* » (cf. *supra*), concernant l'enseignement à tous niveaux (notamment primaire et secondaire) et prétendant constituer une « *ressource du Centre de soutien à la formation pratique en établissement, ainsi que des filières* » (DF, 2015, p. 9) ce laboratoire ne peut que s'inscrire dans une démarche transversale (établissant des liens entre divers aspects de la profession enseignante) et interdisciplinaire. Il exclut donc les démarches « réductionnistes » consistant à se focaliser sur une didactique ou sur un aspect limité du métier (gestion de classe, inclusion, etc.). Il ne s'agit pas de disqualifier ces démarches (au contraire, il faudrait s'en inspirer par une veille scientifique) mais elles ne constituent pas l'objet d'investigation de ce laboratoire dont la mission est de répondre à un besoin de compréhension globale de la profession enseignante.

² Par exemple à la HEP du canton de Vaud, les enseignants du secondaire sont formés selon un modèle dit « consécutif » qui indique qu'ils ont suivi une formation académique à l'université à laquelle la formation pédagogique fait suite, alors que les enseignants du primaire sont formés simultanément aux aspects académiques et professionnels de leur métier. Par ailleurs, certains stagiaires sont dits « en stage A », c'est-à-dire sous la supervision directe d'un praticien-formateur, alors que d'autres sont dits « en stage B », c'est-à-dire « en responsabilité » dans une ou plusieurs classes. Quelques simples visites de stage permettent de noter que le type de stage n'est pas sans effet, notamment sur la confiance en soi et la capacité d'agir des stagiaires.

2 Comprendre l'alternance

2.1 L'alternance en général

Il est utile avant d'aborder la formation des enseignants, de voir ce que la recherche peut nous apprendre sur les formations en alternance en général. La plupart des recherches francophones sur le sujet portent en réalité sur ce que l'on appelle en Allemagne et en Suisse les « formations duales »³ dont certaines problématiques sont éloignées de nos préoccupations présentes : ces formations ont pour but la lutte contre le décrochage scolaire, contre le chômage et, à titre de politique générale, de limiter l'allongement général des études et notamment l'engorgement des formations générales et universitaires. Assez peu de travaux portent sur l'alternance dans les formations à l'enseignement, qui généralement ne procèdent pas de situations d'échec scolaire.⁴

Toutefois les résultats de ces recherches ne sont pas dépourvus de sens pour la formation des enseignants. L'alternance est un phénomène à la fois ancien et nouveau. Elle apparaît d'abord au début du XXe siècle comme scolarisation progressive de formations autrefois effectuées « sur le tas » : ouvriers, ingénieurs et y compris les enseignants du secondaire, puisque longtemps les universités n'ont fait que certifier leur formation.

Puis, dans un mouvement inverse débuté dans les années 1970, certaines formations très scolarisées font un retour vers la pratique, pour essayer de lutter d'abord contre l'académisme, puis contre le décrochage scolaire et contre le chômage. Dans les pays francophones l'alternance se développe d'abord dans les métiers manuels et peu qualifiés, puis s'intègre dans les années 1980 dans les formations techniques supérieures et enfin au cours des années 1990 dans certaines formations universitaires (Bourdoncle & Lessard, 2003; Jorro, 2007) au fur et à mesure que se massifient les universités et qu'apparaît le chômage des diplômés.⁵

³ Pour Evéquo (2012), l'alternance et la formation duale sont opposées en ce que la première va de la théorie vers l'application alors que la seconde va de l'expérience vers la modélisation, mais il ne semble pas que cette distinction fasse l'objet d'un consensus.

⁴ On pourrait relativiser ce constat dans le cas de l'enseignement primaire en Suisse, notamment dans le canton de Vaud : cette carrière attire en premier choix des étudiant-e-s en relatif échec au secondaire et au gymnase (maturité non-gymnasiale, sentiment qu'avoir été en échec relatif peut donner du sens au métier, etc.) et en second choix, voire en seconde carrière seulement, les étudiant-e-s qui ont réussi leurs études gymnasiales (Losego, 2015c).

⁵ Bien sûr, il ne faut pas oublier que les professions universitaires anciennes (la médecine, le droit et la théologie) sont acquises par alternance depuis le 19^e siècle.

Dans les pays anglo-saxons, les formations universitaires par alternance existent depuis les années 50 sous l'appellation « Cours sandwich » en Grande-Bretagne et « formation coopérative » aux USA et au Canada anglophone. Cependant, même si elles sont anciennes, elles ne cessent de se développer aujourd'hui et attirent aujourd'hui les meilleurs étudiants (Van Gyn & Grove White, 2002).

Trois attentes sont généralement formulées vis-à-vis de ces dispositifs :

1. Une amélioration de l'insertion professionnelle (Doray & Maroy, 2001). La formation en alternance doit permettre de commencer le processus d'adaptation de l'étudiant à son futur poste de travail, pour assurer une employabilité quasi-immédiate.

2. Redonner du sens aux savoirs théoriques pour éviter l'ennui, le désintérêt, voire le décrochage.

3. Réguler socio-cognitivement les rapports entre formation et travail, dans un contexte général où les pratiques professionnelles étant de plus en plus complexes et mouvantes, il y a de moins en moins d'évidences partagées, entre institutions et entre individus participant d'un même métier (Durand, 2012).

2.1.1 Les formations en alternance ont des problématiques communes

L'analyse même superficielle des recherches sur l'alternance est utile car elle permet d'identifier des difficultés très communes, que l'on retrouvera dans les formations d'enseignants.

En pratique, les chercheurs qui traitent de l'alternance en général lui reprochent d'être souvent « juxtapositive » (Combes, 1984; Geay, 1999; Jorro, 2007; Tilman, 2012), c'est-à-dire de se contenter de juxtaposer deux institutions antagoniques en termes de culture professionnelle (le centre de formation et l'entreprise). Les centres de formation sont dominants dans l'interaction avec les organisations de travail, où la responsabilité de la formation pratique repose généralement sur quelques individus isolés et démunis, notamment dans leurs évaluations des stages, souvent remises en question par le centre de formation (Agulhon, 2000). Les formateurs des centres de formation sont généralement soucieux que les stagiaires soient capables d'identifier précisément leurs apprentissages, alors que les formateurs des lieux de travail se préoccupent plus de socialisation et de respect des règles locales (Agulhon, 2000), et apprécient fortement les stagiaires capables de se taire, d'observer et d'agir au lieu de questionner (Olry & Masson, 2012).

Organisée pour des raisons essentiellement politiques, l'alternance bénéficierait d'assez peu de réflexion. Selon Mayen (2012), on ne s'interroge pas suffisamment sur l'effet de facteurs comme le rythme de l'alternance ou la répétitivité des situations. Tout se passe comme si le simple rapprochement des deux types d'institutions allait combler leurs insuffisances respectives. Cette vision « magique » (Jorro, 2007) s'accompagne de dichotomies intellectuelles un peu paresseuses opposant les « habiletés » pratiques censées être acquises sur le lieu de travail et les « principes explicatifs » théoriques acquis dans le centre de formation (Tilman, 2012). Dans les faits, les dispositifs laissent trop souvent aux « alternants » eux-mêmes le soin d'établir les liens entre « théorie » et « pratique ». Le résultat de cela est généralement que ces élèves tendent à reconnaître la légitimité du lieu de stage et récusent la culture du centre de formation, jugée trop théorique, abstraite, irréaliste, fictive, etc. (Tilman, 2012).

2.1.2 *Dépasser l'opposition théorie/pratique : un vœu pieu ?*

De nos jours, la plupart des chercheurs travaillant sur l'alternance cherchent à dépasser les catégories « théorie » et « pratique » (Jobert, 2012) ou plutôt à récuser leur coïncidence avec les institutions : la formation en école n'est pas toujours très conceptuelle, alors que certains apprentissages sur le lieu de travail le sont beaucoup plus, notamment dans certains métiers technologiquement en pointe. Par ailleurs, les lieux de travail sont parfois des lieux de construction de vraies situations didactiques (Veillard, 2012). Dans l'idéal, la formation en école devrait avoir une dimension « pratique » et les situations de travail devraient expliciter des connaissances « théoriques ».

Les chercheurs travaillant sur l'alternance en général imaginent une *alternance intégrative* dans laquelle lieux de formation et lieux de travail dispenseraient des « savoirs d'actions », ou « savoirs relatifs aux transformations du réels » (Barbier, 2015). Il s'agirait de substituer aux rapports théorie/pratique une nouvelle division du travail entre institutions. Pour Tilman (2012), elle consisterait à déléguer au lieu de travail la formation aux savoir-faire y compris communicationnels, la formation technique et scientifique ainsi que la capacité à transférer. Le centre de formation offrirait la distance vis-à-vis de l'urgence et le recul, pour modéliser ces savoirs et ces savoir-faire. Il permettrait de développer la culture professionnelle et l'organisation globale du travail

ainsi que le sens critique, celui-ci étant généralement mal accepté sur les lieux de travail (Oudart, 2012).

Autrement dit, le centre de formation ne partirait plus des savoirs disciplinaires et académiques pour les « appliquer » au travail, mais partirait du travail pour en offrir une modélisation réflexive. Ainsi, on abandonnerait progressivement la posture applicationniste pour se rapprocher d'une conception plus métissée et plus nuancée dans laquelle lieu de formation et lieu de travail élaborent conjointement des normes et des savoirs (Durand, 2012).

La division du travail entre centre de formation et lieu de travail se ferait donc selon un rapport différencié au temps, le premier offrant le « loisir », c'est-à-dire ce que l'on appelle la « skholè » (Bourdieu, 1992; Geay, 1999) pour modéliser le travail, étant donné que le lieu de travail ne peut que rester soumis à l'exigence d'efficacité à court ou moyen terme.

Un autre principe de division, lié au précédent est celui qui oppose la professionnalisation et le travail. Ce sont généralement les lieux de formation qui recourent aux thèmes de la professionnalité ou de la professionnalisation (Losego, 2011). On y parle peu de « travail » (Olry & Masson, 2012). En revanche, le lieu de stage propose souvent des situations très limitées qui empêchent l'alternant de comprendre les enjeux de sa future profession, de voir le résultat ou les implications finales de son travail (Ulmann, 2012), notamment dans les emplois très qualifiés, essentiellement constitués de manipulations de symboles, éloignées des impacts réels des tâches effectuées.

La formation en école est donc généralement plus « professionnelle » que celle qui est dispensée sur le lieu de travail (Mayen, 2012). Par exemple, en ce qui concerne les « bonnes pratiques », les procédures de sécurité, etc., les pratiques innovantes, etc. les écoles sont souvent très pointilleuses alors que les professionnels surtout chevronnés, savent « sauter des pas », voire « bâcler » sans pour autant perdre en efficacité. Evidemment, le fait « d'assouplir » largement les procédures ne constitue pas un bon modèle pour les apprentis qui, la plupart du temps doivent acquérir et s'approprier les bonnes pratiques avant d'être capables de faire preuve de « souplesse ». Dans le cas de l'enseignement on peut prendre pour exemple la planification, qui est à la fois « un geste professionnel clé » et la plupart du temps invisible dans le travail des praticiens expérimentés (Pasquini, 2008, p. 34).

Que devrions-nous retenir des formations en alternance en général ?

1. Mis en œuvre par décision politique, les dispositifs d'alternance sont peu conceptualisés et consistent souvent à « juxtaposer » deux institutions (un centre de formation et un lieu de travail) en laissant aux élèves la responsabilité d'établir des liens épistémiques. On voit que ce n'est pas spécifique aux formations à l'enseignement. Plutôt que de parler d'alternance, il faut donc réfléchir aux rapports entre la formation et le travail. La plupart des auteurs indiquent que la mise en place de dispositifs de concertation ou d'harmonisation entre les centres de formation et les lieux de travail ne sera d'aucun effet si une réflexion sur la division du travail et sur les savoirs dispensés n'a pas lieu. C'est bien sur cette réflexion qu'il faut insister pour améliorer la formation en alternance.

Cependant, il ne faut pas imaginer pouvoir inventer un dispositif d'alternance parfaitement « intégratif ». Dans le cas des formations universitaires professionnelles, Bourdoncle et Lessard (2003) signalent qu'elles génèrent inévitablement des conflits de rôles du fait de leur complexité. Par ailleurs la formation n'a pas seulement vocation à s'adapter au travail : elle peut et doit en apporter une vision critique, innovante, élargie. De la même manière, le travail ne sera jamais simple application de la formation car il doit se confronter plus directement à des urgences économiques et politiques et à des exigences d'efficacité. Il constitue un flux continu et syncrétique, mélangeant au quotidien tous les savoirs nécessaires quelles que soient leurs origines, alors que la formation peut se permettre d'analyser le réel en le découpant selon des logiques diverses (disciplines, objets, techniques, éthiques). Il semble souhaitable de conserver ce qui fonde cet antagonisme : il n'y a pas de modélisation sans « skholè », c'est-à-dire sans prise de distance, pas plus qu'il n'y a de travail sans urgence.

Un autre des « inconvénients » dont il faut aussi s'accommoder concerne la responsabilité individuelle des alternants : si l'on déplore qu'ils aient à assumer la production de liens entre formation et travail, il reste que l'alternance n'est pas censée offrir un « prêt-à-penser ». Elle doit être « majorante » (Poizat & Durand, 2015), c'est-à-dire donner les moyens d'une autonomisation progressive du travailleur. Ces acquis de notre époque sont difficilement récusables (Durand, 2012). D'ailleurs l'un des premiers apprentissages imposés par l'alternance est celui de la légitimité de points de vues différents sur un même objet (Astier, 2012) qui doit conduire à la constitution d'un véritable libre-arbitre chez l'alternant.

2.2 L'alternance en formation des enseignants : sortir de l'opposition théorie pratique

Ainsi, de nombreux problèmes posés par l'alternance en formation des enseignants existent aussi dans la formation par alternance en général, y compris dans des métiers manuels et peu qualifiés. En particulier, il semble difficile de s'extraire de l'opposition classique entre théorie et pratique.

Tout se passe comme si l'alternance qui a vocation à dépasser ces catégories (Altet 1998 citée par Bourdoncle & Lessard), ne faisait que confronter les acteurs au problème au lieu de les aider à le résoudre.

D'ailleurs c'est un peu ainsi que le dispositif est pensé puisque la hausse du temps passé en stage dans la formation des enseignants a accompagné sa tertiarisation (Vanhulle, 2012) comme si elle avait pour fonction de la « compenser », ce qui n'est pas un très bon message.

En fait, comme dans d'autres secteurs, l'alternance en formation est avant tout un choix politique : si le modèle du « praticien réflexif » qui la fonde (DF, 2015) a eu tant de succès dès les années 1990, c'est parce qu'il répondait à un contexte au cours duquel, après trois décennies de développement quantitatifs des systèmes éducatifs (hausse de la scolarisation, allongement des durées de formation y compris des enseignants, élévation des qualifications et des salaires des enseignants, hausse des financements, etc.) les gouvernements et surtout les instances supra-nationales ont commencé à se préoccuper de leurs aspects qualitatifs (Hirschhorn, 1993) et notamment à imposer la catégorie « compétences » pour relativiser les qualifications (Demailly, 1987; Losego, 1999), enjeux des luttes syndicales, comme dans toutes les professions (Dubar, 1996; Y. Schwartz, 1990). L'apparition des compétences marque le passage de l'Etat-providence dans lequel la volonté politique d'améliorer l'éducation passait par la hausse continue des investissements, à la nouvelle gestion publique, dans laquelle on se focalise sur la qualité et sur l'efficacité. Mais en soi, tout cela ne dit rien des mérites de l'alternance.

2.2.1 L'évolution du travail

Les environnements de travail sont devenus de plus en plus complexes, notamment du fait de l'abandon progressif des perspectives fordistes dans l'industrie et de l'Etat-providence dans le secteur public : il ne s'agit plus de produire un service indifférencié mais au contraire de s'adapter à des usagers de plus en plus divers, avec au cœur des

publics, des classes moyennes cultivant l'idéologie du « droit à la différence » (Garcia, 2013).

En définitive, pour répondre à cette complexité, les institutions de formation sont-elles allées plus loin, notamment dans l'enseignement, que l'édition de « référentiels de compétences » ? Guère...

Mais si on va plus loin, depuis le début des années 2000, le travail enseignant s'est éloigné du modèle du praticien réflexif pour aller vers celui de « l'*accountability* réflexive » (Mons & Dupriez, 2010), sous l'influence de ce que l'on appelle le « pilotage par les résultats » (Maroy, 2013) qui conduit à re-quantifier le travail.

Nous ne sommes déjà plus dans le *trend* de la différenciation pédagogique mais dans celui de l'évaluation pure et dure, dans lequel la satisfaction plus ou moins immédiate du « client » (thématique typique des années 1990) laisse la place aux bilans chiffrés. Le passage, dans le cadre du canton de Vaud de EVM à la LEO est parfaitement illustratif de cette évolution.

Qu'apporte la formation des enseignants aujourd'hui dans ce contexte ? C'est probablement une des questions à laquelle il faudra répondre. Ce que l'on peut dire d'ores et déjà, c'est que les formateurs qui ont fait l'expérience de l'enseignement dans les années 1998-2013 ne maîtrisent déjà plus l'une des dimensions essentielles du travail d'aujourd'hui : L'évaluation est devenue très quantitative, contraignante, autoritaire, centralisée.

L'incertitude qui caractérisait le processus d'orientation dans le modèle antérieur (Batori, 2004) s'est reportée en amont, sur les pratiques d'évaluation en école primaire, provoquant des phénomènes de « bétonnage », les enseignants se regroupant systématiquement pour assurer l'alignement curriculaire objectifs – enseignement – évaluation, et mieux résister aux éventuelles protestations (Losego, 2015b). Nous n'insisterons pas sur les différences sociologiques provoquées par le passage d'un processus régulé de négociation (EVM) à une décision purement basée sur les pratiques d'évaluation, mais elle font aussi partie du travail d'enseignant, puisqu'elles en constitue l'impact.

2.2.2 *Les dispositifs de l'alternance*

Qu'apporte l'alternance entre haute école et lieu de travail ? Quel rythme de l'alternance est le plus fructueux ? Quelle doit être la division du travail entre les deux

types d'institutions (Lussi & Maulini, 2007)? Que faire pour que l'alternance ne soit pas seulement « juxtapositive » mais « intégrative » ? L'alternance n'est pas véritablement un objet scientifique construit : les recherches qui portent sur des dispositifs d'alternance travaillent souvent sur des objets adjacents tels que les didactiques, la didactique professionnelle, l'analyse institutionnelle, les rapports de force entre employeurs et institutions de formation, et non sur l'hypothèse centrale selon laquelle alterner formation théorique et stage serait une bonne chose pour acquérir un métier.

Il faudrait donc comparer les divers systèmes de formation (diversité dont une part existe d'ailleurs au sein des mêmes dispositifs puisque les catégories d'enseignants sont formées selon des modèles d'alternance différents (formations consécutives pour le secondaire, formations simultanées pour le primaire, VAE, formation certifiante faisant suite à un long exercice professionnel sans titre, etc.) afin d'évaluer les mérites et défauts de chacun et de spécifier ce qui caractérise, en réalité, les différents processus d'alternance : synchronisation, possibilité d'exploitation et d'expérimentation, feedback, mémorisation, doivent être précisées.

2.2.3 Choisir et être choisi : la sélection des enseignants

Lors de l'accès aux hautes écoles et lors de la certification, la formation suppose la sélection des futurs professionnels. Quels sont les critères de jugement qui aboutissent à cette sélection ? Quel est l'impact de ces critères sur la professionnalité des futurs enseignants ? (Denzler, 2014; Lehmann, Criblez, Perisset-Bagnoud, Guldimann, & Fuchs, 2006).

Etrangement, cette question, ne fait plus l'objet de recherches très fournies, après celles des années 1980. Beaucoup moins en tous cas que celle de la sélection des formateurs de terrain qui semble faire problème (Brau-Antony & Mieusset, 2014; Gervais & Desrosiers, 2001). On peut faire quelques hypothèses pour expliquer cette lacune. D'une part, les conditions socio-institutionnelles ne sont pas favorables à ce questionnement, ici un concours « règle » le problème, ailleurs, le déficit de vocations ne conduit pas à se préoccuper de sélectionner. Enfin, le postulat implicite d'éducabilité suppose qu'il faille plutôt jouer sur l'assignation et la visibilité des compétences attendues que sur la sélection des personnes.

2.3 Les savoirs professionnels, des savoirs d'action ou des compétences ?

Conformément à ce que l'on a vu plus haut au sujet de l'alternance en général, l'enjeu central est la division du travail de production des savoirs entre la haute école et l'établissement.

Il s'agit de passer du modèle applicationniste selon lequel les théories du centre s'appliquent sur le terrain à un partenariat dans lequel la haute école modélise les « savoirs d'action » produits ou exigés par le lieu de travail, c'est à dire des savoirs permettant une transformation de la réalité.

2.3.1 Des savoirs d'action ?

L'un des thèmes les plus en vue de la recherche sur la formation des enseignants est celui des référentiels de compétences (Chauvigné & Lenoir, 2010) construits par les hautes écoles.

Mais ces référentiels sont certainement une réponse... à une autre question que celle des savoirs d'action. Ce sont des notions déjà anciennes qui avaient pour but de rappeler aux enseignants certaines des exigences de leur métier qu'ils avaient tendance à négliger (Paquay, 1994).

Elles véhiculaient le message selon lequel la formation n'était pas simplement une question de développement personnel mais une exigence de l'organisation et, dans le cas de l'enseignement, de la société. En revanche, le point de vue des compétences est très fonctionnaliste : les enseignants doivent faire... donc ils font... Mais rien n'est dit, dans ces référentiels, sur les savoirs et savoir-faire correspondant aux compétences, ni sur les conditions de leur mobilisation.

Le caractère scientifiquement très discutable du concept de compétences a été notamment désigné par Crahay (2006) : elles identifient un « problème à résoudre » mais ne disent absolument pas comment le résoudre.

Par ailleurs, elles partent d'un point de vue assez idéologique : la compétence devrait nécessairement viser la résolution de situation complexes et inédites, sans que l'on sache bien à quoi renvoie cette obligation.

Par la suite la recherche se concentre sur le rapport entre les référentiels de compétences et les situations de travail. On note assez peu de recherches sur les rapports entre ces référentiels et les modules de formation en haute école. La construction des curricula de formation des enseignants et leurs rapports à ces

compétences restent un point aveugle de la recherche, alors qu'il semblerait essentiel de s'y intéresser. Tout au plus voit-on des recherches à la fois théoriques, normatives et volontaristes, éloignées de la construction empirique des programmes de formation dans les hautes écoles (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 2001).

La plupart des travaux portant sur la formation des enseignants tendent à expliquer plutôt ce qu'il faut faire qu'à mettre en perspective ce qui se fait.

2.3.2 *A la recherche d'un point de vue synoptique sur la formation*

Par ailleurs, les travaux sur la formation des enseignants portent plutôt sur la dimension purement cognitive ou intellectuelle que sur la matérialité d'institutions (les HEP, les ESPE, etc.) qui sont pourtant très complexes et mériteraient d'être étudiées. Comment sont produits les curricula de formation, les référentiels de compétences ? Quels sont les liens entre recherche et formation ? La plupart des études portant sur le sujet sont très partielles : elles traitent des stages, du mémoire professionnel, ou de telle ou telle expérience ponctuelle de formation. Elles le font d'ailleurs très souvent d'un point de vue *pro domo*, les auteurs étant souvent aussi des formateurs impliqués dans l'élément de formation décrit, voire vanté.

Il y a en revanche très peu de points de vue synoptiques sur la formation. C'est une lacune : comment évaluer les mérites et les conditions de possibilités d'une bonne formation par alternance si on n'a pas de point de vue global sur la formation ? Ainsi, par exemple, la synchronisation entre les éléments de formation, les contradictions et les redondances pourraient être étudiées. Plus largement, les possibilités, à la fois intellectuelles et organisationnelles d'exploiter en stage ce qui est enseigné en formation théorique et de faire des retours sur la pratique en formation théorique devraient être un objet d'étude privilégié par ce laboratoire. Il ne s'agit pas bien sûr de se contenter de faire la critique de la théorie à l'aune de la pratique. Il est évident que les pratiques de terrain, notamment en stage, doivent être elles aussi mises en question dans leur prétention à rendre compte du travail réel d'enseignement.

D'autre part, on l'a aussi reconnu, les recherches sur la formation théorique des enseignants sont rares. Or, quel sens aurait l'étude de la formation en alternance si en réalité on ne considérait que la formation pratique ? Il semble nécessaire de connaître les logiques de l'offre réelle de formation théorique. Par exemple : étudier l'impact du développement de la recherche en didactique sur les contenus de formation, les logiques

organisationnelles de la formation, la construction et l'usage des référentiels de compétence ainsi que celle des plans de formation et leur divers niveaux de détermination (local, intercantonal, international), etc.

2.3.3 L'analyse de l'activité en stage

C'est pour échapper au fonctionnalisme des compétences que se développe le champ de l'analyse de l'activité en formation des enseignants (Saussez, 2014). Le principe même de l'analyse de l'activité est de ne pas se contenter d'enseigner « le prescrit » mais le travail « réel » tel qu'il est effectué sous la contrainte relative de déterminants tels que les prescriptions institutionnelles et les paramètres des situations (Goigoux, 2007; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres, & Durand, 2008; Rogalski, 2003). Cette contrainte étant « relative » cela signifie que les acteurs ont un important travail de renormalisation à effectuer. Appliqué à la formation en alternance, ce principe implique d'observer les pratiques réelles des stagiaires sans les comparer à « ce qu'il fallait faire », que ce soit dans l'ordre de la prescription par la formation ou dans l'ordre des pratiques des enseignants chevronnés, inaccessibles aux débutants. On décrit ce que font les débutants et on évalue ces pratiques dans la logique des contraintes et ressources que leur offre la situation.

En définitive, si l'on parcourt la littérature on s'aperçoit que la principale difficulté ne réside pas dans l'analyse du travail des novices ou des stagiaires, quelles que soient, d'ailleurs leurs difficultés (Ria, 2009). Les problèmes se posent là aussi plutôt du côté des formateurs, de terrain ou du centre de formation : en quoi consiste leur activité, quelle est son référent ? La plupart des auteurs signalent que le travail des formateurs de terrain manque de référence et que la diversité des pratiques est très grande.

2.4 Connaître le travail pour sortir du dogmatisme et de l'incertitude

Ainsi, les recherches portant sur la formation des enseignants font état d'une très (trop ?) grande diversité de pratiques, synonyme d'une faible régulation et de faibles certitudes sur ce qui fonde l'efficacité des méthodes pédagogiques ou sur les critères d'anticipation des compétences d'un enseignant. En revanche, à en croire les habituelles critiques venues des univers politique et journalistique, la formation des enseignants se distinguerait par un fort « dogmatisme » (Canton de Vaud, 2014). Y a-t-il contradiction entre ces deux « constats » ou le prétendu dogmatisme est-il le signe de l'incertitude ?

2.4.1 La formation doit s'appuyer sur le travail réel

Les résultats de recherche attendus d'un laboratoire sur l'alternance doivent notamment répondre à des questions normatives telles « qu'est-ce qu'un bon enseignant ? » et « qu'est-ce qu'une bonne formation ? » Mais une recherche décrivant simplement le système de formation risque de s'auto-justifier ou de suivre des dogmes comme la « différenciation pédagogique », la « réflexivité », le respect des « référentiels de compétence », etc. Le seul moyen d'échapper tant au dogmatisme qu'à l'incertitude est de déplacer le regard sur le travail réel, qui doit être le référent de la formation.

2.4.2 La formation pratique n'est pas le travail réel

Or la « formation pratique » n'est pas le travail d'enseignement. Elle en est une représentation partielle et souvent biaisée. Les stagiaires observent et effectuent la partie la plus canonique du métier, c'est-à-dire l'enseignement face à la classe. Les aspects contextuels (politiques, organisationnels, règlementaires, sociaux) leur sont souvent masqués, et ils ne les découvrent que lors de leur première expérience en tant que novices. C'est là qu'apparaissent la question des relations avec les parents et ce que les novices appellent les « tâches administratives », c'est-à-dire notamment les enjeux essentiels liés à la promotion et à l'orientation des élèves. La perspective des carrières d'élèves (penser les apprentissages sur des cycles de deux ou trois ans, les voir évoluer, etc.) est à peu près ignorée lors du stage. La conscience que les stagiaires ont des enjeux scolaires ou sociaux de l'enseignement, semble d'ailleurs très faible (Breithaupt, 2012).

Ainsi, la formation pratique qui se résume souvent à observer un praticien face à une classe, puis à enseigner soi-même, laisse souvent dans l'ombre des aspects du travail pourtant fondamentaux. Est-ce inévitable ou évitable ? Ce sera à la recherche de le montrer. Cependant, établissons au moins ce constat : des recherches sur la formation pratique ne remplaceront pas les recherches sur le travail.

2.4.3 Le travail n'est pas l'activité

Comme tout travail, celui des enseignants peut-être appréhendé par l'analyse de l'activité. C'est d'ailleurs aujourd'hui un objet très présent, au-delà de l'ergonomie, dans la plupart des sciences humaines qui s'intéressent au travail. La sociologie du travail a notamment emprunté cette voie (Bidet, Borzeix, Pillon, & Rot, 2006). En ce qui concerne les métiers dits « de l'humain » (enseignement, formation adulte, travail social, etc.) on

voit là aussi apparaître ce mode d'investigation du travail. Autour de cet objet, on trouve trois courants de pensée (Saussez, 2014) :

- la théorie du cours d'action,
- la clinique de l'activité
- et la didactique professionnelle.

Ces trois écoles ont en commun le refus de réduire le travail à ses prescriptions et de poser la loupe sur les aspects cognitifs du travail. En revanche, au delà des positions de principe qui incluent l'impact de l'activité dans son analyse et dans le cas de l'enseignement, les effets sur les apprentissages des élèves, en contrôlant notamment le niveau initial de ces derniers (Goigoux, 2007; Vanhulle, 2012) on constate que l'analyse de l'activité des enseignants se réduit le plus souvent à la partie canonique de l'enseignement (le cours face à la classe) et très souvent sur les problématiques les plus évidentes pour les novices : la gestion de classe. En ne menant des recherches que sur les pratiques enseignantes on n'a d'information que sur le *modus operandi* (comment ils enseignent) et non sur *l'opus operatum* (le produit de l'enseignement). Interroger et juger les pratiques indépendamment des résultats pédagogiques fait courir le risque de produire des normes et des critères relevant plus d'effets de modes intellectuelles que de l'efficacité de l'enseignement.

Sans aller jusqu'aux excès de *Evidence Based Education* (Saussez & Lessard, 2009), à laquelle on peut reprocher de calquer la recherche en éducation sur une certaine vision de la recherche médicale clinique,⁶ ne serait-ce que parce que la temporalité des effets de l'éducation n'est pas nécessairement la temporalité expérimentale classique, il est important de baser la formation des enseignants sur l'effet avéré des pratiques sur les élèves et sur leur devenir scolaire, effet qui devrait être le juge ultime de la qualité de la formation.

2.4.4 Travailler dans un contexte

Par ailleurs, l'analyse de l'activité se situe la plupart du temps dans une perspective fortement individualiste : l'enseignant observé est généralement seul, hors de tout contexte. Or si, comme le signale André (2014) il est difficile d'établir des liens entre des gestes professionnels et des résultats pédagogiques, c'est notamment parce qu'un travail se situe toujours dans un contexte collectif, social, organisationnel, règlementaire et

⁶ D'après une conception d'ailleurs caricaturale de la recherche médicale.

technologique. Le parti pris par l'analyse de l'activité qui consiste à considérer que le travail n'est pas réductible aux prescriptions est évidemment fructueux, surtout dans un domaine comme l'éducation, prompt à suivre des perspectives fonctionnalistes.

Mais au fond, ce point de vue est presque aussi naïf que le parti contraire : les travailleurs ont rarement le choix entre suivre strictement les prescriptions ou y désobéir : celles-ci sont généralement ambiguës et ils ont le devoir de les interpréter, de les aménager en fonction des contraintes et de ressources locales. Autrement dit, ils ne sont ni conformes (ce qui est presque impossible) ni déviants, mais conduits à procéder à des aménagements et à prendre des décisions.

Dans le cas de l'enseignement, les plans d'études sont un bon exemple : ils supposent un travail de renormalisation encadré par des contraintes/ressources : le contexte socio-culturel des élèves (*i. e.* les rapports au savoir typiques des différents milieux sociaux), les prescriptions politiques du moment (exemple : le cadre général de l'évaluation), les choix organisationnels de l'établissement (exemple : la collaboration entre enseignants plus ou moins obligatoire selon la direction), l'apparition d'une nouvelle technologie (par exemple : la généralisation des réseaux whatsapp® avec les élèves pour échanger sur les devoirs) tout cela constitue le travail et en fait un phénomène très évolutif. Il faut donc ici apporter des réponses à la fois précises, circonstanciées et relatives à ces variations contextuelles.

2.4.5 *L'effet des prescriptions : ni direct, ni nul*

L'une des problématiques évidentes en formation des enseignants est celle du rapport aux prescriptions. La nature de ces dernières est d'ailleurs diverse : on y classe bien sûr les lois et les règlements, y compris les plans d'études et les standards édictés par les autorités politiques mais on peut aussi y faire entrer les référentiels de compétences qui, si on les examine, s'apparentent plus à des « commandements » qu'à des méthodes, les règlements intérieurs des établissements, les chartes (comme la Convention Internationale des Droits des Enfants), les déontologies professionnelles (par exemple : le code déontologique du SER) mais aussi les normes prescrites par la formation, comme par exemple, la différenciation pédagogique, la collaboration ou l'attention portée aux inégalités de genre ou l'inclusion.

Le travail pédagogique est fortement déterminé par ces prescriptions ou normes et leurs enjeux éducatifs qui le font évoluer sans cesse. Mais si ces modifications

règlementaires ont toujours un impact (contre l'illusion que les lois passent et que les pratiques restent les mêmes), celui-ci est rarement prévisible, pour deux raisons :

- d'une part, aucune prescription n'est directement applicable : elle doit être interprétée par les acteurs (individuels ou collectifs), cela est constitutif de la professionnalisation des enseignants ;
- D'autre part, les prescriptions entrent en interactions avec d'autres prescriptions et d'autres déterminants du travail (contextes sociaux, nouveaux dispositifs, technologies, changements organisationnels, etc.), exigeant par là de la part des chercheurs une démarche d'investigation globale et attentive à la complexité.

Les acteurs n'ont pas le choix entre suivre rigoureusement les prescriptions et désobéir. On ne peut se satisfaire ni du modèle, traditionnel dans l'enseignement primaire, de simple exécution des « méthodes » apprises à la haute école ni du modèle « libéral » de l'enseignement secondaire, affranchi à bon compte de toute prescription. La production de normes professionnelles est indispensable, tout autant que la prise de distance vis-à-vis d'elles, dans le cadre d'une autonomie professionnelle bien comprise (Capitanescu Benetti & Maulini, 2014). C'est sur cette articulation entre prescription et distance à la norme en situation, que doit se développer la recherche. Le but ici n'est pas de comprendre l'origine des prescriptions mais bien leur impact sur le travail et la manière dont les enseignants les interprètent et les combinent avec les autres contraintes.

2.4.6 Les contextes institutionnels et organisationnels : le métier est-il si universel ?

On a tendance à considérer l'enseignement comme un phénomène universel et c'est partiellement vrai et souhaitable. Certaines valeurs, certains objectifs sont généralisables, ainsi que les moyens pour les atteindre. Cependant, ce travail est aussi spécifié par les contextes culturels nationaux ou, en Suisse, cantonaux, institutionnels (degrés d'enseignement, cycles, voies, etc.), et organisationnel (fonctionnement et leadership au sein de l'établissement scolaire, etc.). Les établissements évoluent, se restructurent, mettent en œuvre des politiques locales d'orientation, d'enclassement, favorisent ce que les directeurs et directrices appellent parfois des « cultures d'établissement », variables, supposant des modalités de collaborations différentes, plus ou moins contraignantes ou libérales.

Travailler, ce n'est pas qu'enseigner ou préparer ses cours : c'est établir des relations avec la hiérarchie et avec ses pairs, entrer en conflit, lutter pour améliorer ses conditions de travail, etc. Tout cela fait partie du travail et les modes de gestion des établissements ont un impact évident sur le travail enseignant, notamment sur son rapport autonomie/hétéronomie. Ce sont ces spécificités qui colorent le métier localement et ce sont parfois ces informations qui manquent aux enseignants novices pour s'insérer professionnellement (Amendola, André, & Losego, 2015).

2.4.7 Les effets sociaux de l'enseignement : pour une vraie professionnalisation

Le contexte social, variable selon les établissements et leur implantation territoriale, conditionne le métier. Les rapports des familles et des élèves à l'institution scolaire et aux savoirs diffèrent fortement selon les classes sociales et parfois selon les origines nationales. Les modalités de dialogue et les probabilités de réussite scolaire s'en trouvent fortement variables. Or, les attentes sociales vis-à-vis d'une égalité de service quelles que soient les appartenances (de classes, de genre ou d'origine nationale) sont fortes. Et évidemment, ce ne sont pas les discours qui comptent, mais les pratiques, qui peuvent être inconscientes. L'éthique de neutralité sociale qui devrait conduire à traiter de manière impartiale tous les élèves quelles que soient leurs origines, exigible de la part des enseignants comme de nombre d'autres professions dites de « *front office* », pour être autre chose qu'une rhétorique, doit être mieux armée scientifiquement. Comment prétendre à sa neutralité sociale sans se donner le moyen de mesurer les inégalités créées ? La différence de succès scolaire en fonction des origines, les rôles des enseignants dans cette inégalité sont des éléments négligés dans la formation des enseignants, alors qu'ils sont essentiels pour la crédibilité des enseignants et partant supposent des recherches spécifiques. La recherche sur les inégalités sociales face à l'école est aujourd'hui dominante en sociologie mais très peu opérationnelle, elle tend à se contenter d'établir le constat de manière de plus en plus sophistiquée, sans donner aux enseignants les éléments pour lutter contre ces inégalités. Rappelons par ailleurs qu'au sens des évaluations externes quantitatives de type PISA, l'essentiel des gisements d'efficacité des systèmes éducatifs réside plus dans la réduction des inégalités (concrètement : dans la réduction des variances des scores aux évaluations) que dans l'élévation des performances globales (la moyenne). Il y a donc un enjeu à la fois professionnel et scientifique à ne pas reproduire la recherche classique sur les inégalités

sociales mais une recherche plus opérationnelle, plus profitable à la professionnalisation des enseignants. Les recherches qui portent sur toutes sortes de pratiques différenciatrices passives (Rochex & Crinon, 2011; Toullec-Théry & Marlot, 2013) ou au contraire indifférentes aux différences (Bonnéry, 2007; Durler, 2015) sont évidemment bienvenues à condition qu'elles permettent de sortir du pessimisme démissionnaire auxquelles elles conduisent parfois.

2.4.8 Les conditions techniques du travail

Les sciences humaines, partant souvent d'une conception dichotomique du réel, opposant « humain » à « non-humain » se préoccupent fort peu des conditions techniques de l'activité sociale, et notamment de l'enseignement (Albero & Thibault, 2009). Lorsqu'elles le font, c'est généralement pour s'intéresser aux seules technologies de l'information et de la communication dans leur acception la plus officielle (Collin & Karsenti, 2013), ce qui n'est pas inintéressant, mais fait oublier que la technologie est bien plus vaste que cela et, loin d'être séparée de la vie sociale, est sa condition même (Strum & Latour, 1987). Ainsi, par exemple, dans la vie d'une maîtresse d'école, l'insertion professionnelle passe essentiellement par la maîtrise de l'espace de la classe, de son ameublement et par la gestion du matériel scolaire (Amendola, 2015). Les tables, les chaises, les armoires, les classeurs et les tiroirs sont aussi des technologies, sans lesquelles aucune activité pédagogique ne serait possible car elles sont à la fois médiations et objets de conflits entre acteurs. S'il est tout-à-fait essentiel de traiter d'objets comme le courrier électronique, les logiciels géométriques ou de géolocalisation ou encore l'usage par les élèves de réseaux sociaux pour partager les devoirs, il faut, pour vraiment comprendre le travail pédagogique, partir d'un paradigme plus vaste, replaçant toute les technologies (y compris le tableau noir, la plume et le bec bunsen) au centre de l'activité pédagogique. Cela suppose de procéder plutôt par observation du travail réel que par focalisation idéologique sur les dernières évolutions technologiques.

2.4.9 Le travail comme ressource humaine

Le travail concerne aussi toutes les problématiques que l'on regroupe souvent sous le terme de « ressource humaine ». Travailler, c'est d'abord trouver un emploi : l'un des mérites supposés de l'alternance serait de faciliter l'insertion professionnelle en permettant au stagiaire de « s'apparier » par avance à son futur emploi (Mauger, 2001;

B. Schwartz, 1981). On pourrait donc évaluer un dispositif d'alternance par sa capacité à trouver des emplois pour les formés. Cependant, il est très difficile d'évaluer l'efficacité d'une formation en terme d'insertion puisque celle-ci dépend avant tout du marché de l'emploi. Les recherches tendent à mettre partiellement en doute les points de vue techniques au profit de points de vue plus relationnels : ainsi, si l'alternance favorise l'insertion professionnelle, c'est tout autant parce que les stages permettent l'établissement de liens de sociabilité entre stagiaires et enseignants chevronnés que parce que le stage les met « au contact des réalités » (Girinshuti & Losego, 2016).

Travailler, c'est aussi s'intégrer dans une organisation, se former, se développer professionnellement. Bref, c'est constituer son propre capital humain et du point de vue des établissements c'est aussi gérer ce capital. Là aussi, le défaut de la plupart des recherches est d'envisager ce concept d'un point de vue fonctionnaliste et individuel, qui conduit généralement à l'analyser naïvement comme simple observance/inobservance de la commande politique, à enquêter par questionnaire et produire des « résultats » plutôt triviaux (Mellouki, 2010).

En réalité, la formation continue a une dimension collective et affective et dépend notamment de l'organisation des établissements scolaires (leadership, conditions de travail, réseaux de collaboration, etc.).

Travailler consiste aussi à se projeter dans une carrière avec ses cycles, ses évolutions et sa mobilité (Huberman, 1989). Lors des séances de préparation du mandat au 1^{er} semestre 2015-2016, les praticiennes formatrices se sont dites intéressées par des recherches portant sur les carrières d'enseignants et notamment sur les évolutions de la motivation et ses ressorts.

1.1.1 De « nouveaux » objets de recherche ?

Rappelons-le, la perspective de ce laboratoire doit être non-seulement transversale (non-disciplinaire) mais aussi globale : (non réductionniste). Il y a ainsi des objets forts structurants de l'activité des enseignants, qui traversent toutes les disciplines et toutes les perspectives et qui sont pourtant très peu traités dans la recherche. Prenons-en deux, à titre d'exemples :

1. Les décisions d'orientation et de redoublement. Elles font partie du travail des enseignants. C'est le genre de tâche que les novices découvrent, décontenancés, lorsqu'ils commencent à travailler et qui leur posent des problèmes, notamment « de

conscience » auxquels ils ne sont pas préparés. S'il y a à la HEP du canton de Vaud un module de formation sur l'orientation (BP52SPE: « *Enjeux et processus pour l'orientation scolaire* »), il y a assez peu de recherches locales (Gilliéron Giroud & Ntamakiliro, 2011). Il est assez dommage de ne pas saisir là l'occasion d'un développement de recherches pluridisciplinaires qui auraient un débouché pédagogique. La LEO a d'ailleurs fortement changé ce travail aujourd'hui et on n'en sait que très peu de choses (Cornu & Di Biase, 2014; Losego, 2017; Sanchez & Sahy, 2015).

Surtout, si on parle d'orientation, peu de connaissances sont produites localement sur le redoublement, hormis par Daepfen (2011) alors que ce phénomène fait partie du système : les recherches montrent que les enseignements secondaires à plusieurs voies provoquent un redoublement dit « stratégique » (Cornu & Di Biase, 2014; Mons, 2007).

On sait par ailleurs que le redoublement a un fort impact sur les finances publiques et privées (Paul, 1996; Paul & Troncin, 2004), produit des fragilités psychologiques (Bonvin, 2012) et pèse sur les résultats aux évaluations internationales (Crahay, 2004), le tout pour une efficacité plus que douteuse (Draelants, 2009). Les enseignants étant les acteurs les plus convaincus généralement qu'un système sans redoublement provoque inévitablement une « baisse de niveau », contrairement à la réalité (Crahay, 2004; Crahay, Issaieva, & Monseur, 2015), il serait important de travailler avec eux sur cette question.

Un autre objet transversal et singulièrement peu étudié est celui de « devoirs », c'est-à-dire du travail demandé aux élèves en dehors de la classe. On note que très peu de didacticiens s'y sont intéressés hormis Johsua & Félix (2002), que les pédagogues ont sur le sujet un discours en terme de valeurs (Kravolec & Buell, 2011; Maulini, 2000), mais assez peu de recherches à leur actif et que les sociologues sont finalement les plus nombreux à faire des recherches sur ce thème (Glasman & Besson, 2005; Kakpo, 2012; Kakpo & Netter, 2013; Kherroubi, 2011; Netter, 2014; Rayou, 2009; Rayou & Sensevy, 2014), du fait qu'il s'agit d'un facteur bien connu d'inégalités sociales, mais à partir d'un point de vue un peu naïf en terme de contenus et de méthode.

Dans le canton, il existe une recherche de l'URSP sur l'aide aux devoirs (Benghali Daepfen, Stocker, & Sieber, 2015), ce qui est logique de la part d'un service de l'Etat chargé d'évaluer les dispositifs. Mais il manque des recherches portant sur le rôle des

enseignants, sur les circulations réelles de savoirs entre maison et école, sur l'effet des consignes sur les apprentissages, et évidemment sur l'existence de marges de manœuvre pour donner des devoirs sans contribuer au creusement des inégalités.

3 Le projet scientifique à moyen terme : recherches déjà présentes et perspectives

La présente partie constitue une rupture avec de qui précède. Alors que nous avons essayé de définir *in abstracto* le champ d'investigation du futur laboratoire, nous essayons ici de rendre compte des axes qui pourraient être développés rapidement à la HEP.

Quels sont ces axes de recherche? Nous allons essayer de les présenter dans un ordre théoriquement logique. Il est entendu que ces recherches sont déjà menées par des formateurs de la HEP, éventuellement candidats à participer à ce laboratoire. Les axes de recherche ici définis ne correspondent pas à une segmentation en équipes fermées, mais à des thématiques entre lesquelles les chercheurs doivent pouvoir circuler. Il n'y aura qu'un seul laboratoire, même si des équipes *ad hoc* se constitueront autour de projets particuliers. En revanche, si l'on décide que des axes de recherches sont non-seulement essentiels mais qu'il y a des forces pour les développer, il semble inévitable de confier leur responsabilité à des personnes concrètes afin de les faire vivre et de satisfaire aux fonctionnements administratifs de base : prise de décisions, rédaction de rapports d'activité, demandes de fonds, organisation de journées d'études, etc. Ces personnes n'auraient évidemment aucune exclusivité de recherche dans le domaine considéré. Il ne s'agit en aucune manière de délimiter des territoires mais d'organiser et de visibiliser ce qui se fait dans le domaine, tant à l'externe (veille scientifique) qu'à l'interne (valorisation de l'activité du laboratoire dans le domaine).

3.1 Transition identitaire et construction autonome de compétences de l'enseignant en formation

Cet axe de recherche porte sur les transformations identitaires vécues par les enseignants en formation. Il s'agit de mettre à l'épreuve le postulat de réflexivité, c'est-à-dire la capacité des acteurs de tirer parti des situations pour construire en autonomie leurs propres compétences professionnelles. Ce type de recherche peut aider à faire la

part des choses entre l'effet de la formation et l'effet des parcours biographiques antérieurs (Tschopp & Stierli, 2011).

3.2 La formation pratique : problèmes d'évaluation

Cet axe concerne une dimension très problématique de toute formation en alternance : comment évaluer les compétences des futurs professionnels sur le terrain, puisque cela ne se fait pas, ou seulement en partie, en fonction d'un corpus de savoirs clairement définis et exigibles, comme par exemple, une discipline. Les savoirs pour l'action sont syncrétiques, ils renvoient à des références multiples. La correspondance entre les gestes professionnels et l'efficacité pédagogique est difficile à montrer. A cela s'ajoute des problèmes proprement docimologiques, ou d'échelles de mesure (André, 2014).

Par ailleurs, les exigences des formateurs des hautes écoles et celles des formateurs de terrain sont très différentes et la relation ternaire entre formateurs, praticiens-formateurs et stagiaires est assez complexe. Comme on l'a vu plus haut, dans toutes les formations par alternances il existe de fortes discrédances entre les jugements portés par les formateurs académiques et par les formateurs de terrain dont les projets de socialisation à l'égard de l'alternant diffèrent, voire entrent en conflit (Zinguinian, thèse en cours).

3.3 La circulation des savoirs et des normes entre lieux de formation

Cet axe concerne un élément central de l'alternance : la circulation (ou non-circulation) des différents types de savoirs entre lieux de formation (Barioni, 2012). L'enjeu est de comprendre les différents statuts des savoirs (Breithaupt, 2015), notamment pour les alternants eux-mêmes. Par exemple, le statut des divers travaux écrits qui sont censés témoigner des apprentissages est à interroger (Clerc-Georgy, 2014). Plus globalement, la question de la confrontation des « contrats », contrat de formation à la haute école et contrat didactique dans l'établissement scolaire est un objet révélateur des contradictions de l'alternance (Barioni & Puozzo, 2014). Les chercheurs qui s'occupent de ces thèmes à la HEP font le choix de produire des connaissances globales sur le métier, non pas en « s'élevant » à des hauts niveaux d'abstraction, mais en proposant des recherches menées dans différentes didactiques et dans différents dispositifs d'alternance.

3.4 L'impact des politiques de professionnalisation sur le travail

Cet axe consiste à examiner la manière dont les politiques conditionnent le travail enseignant. Le terme de « politiques » est à prendre au sens large : elles comprennent les politiques de formation des enseignants, les plans d'études (Losego, 2015a), les changements structurels, les organisations scolaires, etc. Tout cela doit être vu du point de vue de l'enseignant et de son travail. On peut prendre pour exemple le PER, plan d'étude moins contraignant que le PEV et le fait que cette diminution de la précision oblige à un travail de renormalisation et à des formes de collaborations plus soutenues (Losego, 2015b). On peut aussi prendre le cas du cadre général de l'évaluation et envisager son impact sur le travail.

3.5 Les effets sociaux des pratiques pédagogiques : rapports de savoirs entre les familles et l'école

Comme on le sait, les plus grands gisements de progrès de l'enseignement primaire et secondaire se trouvent dans la possibilité de réduire les inégalités sociales de réussite scolaire. Si on sait que certaines politiques d'éducation sont plus favorables à la baisse des inégalités sociales et surtout que celle-ci ne conduit pas à une baisse de niveau, on sait aussi que tout ne se réduit pas à des politiques de structure mais que les enseignants ont leur rôle à jouer. Une réflexion sur les pratiques pédagogiques qui créent des inégalités (Durler, 2015) est nécessaire.

3.6 L'insertion professionnelle et les carrières enseignantes

L'insertion professionnelle des enseignants est un objet important dans ce laboratoire puisqu'elle se situe à l'interface entre formation et travail. C'est notamment au moment de l'insertion qu'employeurs et employés font le bilan de la formation et de ses éventuelles lacunes. La transition entre stagiaire et enseignant novice permet de voir la distance entre la formation pratique et le travail. L'évaluation de l'emploi disponible et de sa qualité est importante pour la HEP (Girinshuti & Losego, 2016). Mais au delà, c'est toute la notion de carrière enseignante qui concerne cet axe. Des relations avec l'URSP permettraient de mieux appréhender les cycles de vie des enseignants et d'en tirer des enseignements pour la formation.

3.7 Santé, Burn-out, souffrance au travail

Enfin, ce laboratoire tirerait avantage de créer un axe de recherche sur la santé, notamment psychologique au travail. A travers les recherches sur le *burn out* des enseignants on peut analyser de nombreux éléments du travail. En effet, le *burn out* est un phénomène complexe (Curchod-Ruedi & Doudin, 2015). Si on le différencie bien de la dépression, on constate qu'il a des causes bien identifiées telles que l'indiscipline bien sûr, les élèves à besoins particuliers, mais aussi des causes liées aux modes de reconnaissance et d'organisation du travail : l'excès de collaboration, par exemple, qui empêche les enseignants de consacrer du temps à ce qu'ils estiment être leur « vrai travail » a un effet certain. Par ailleurs, le *burn out* n'est jamais un effet purement individuel car il peut se propager étant donné que les individus en souffrance peuvent rejeter cette souffrance sur l'entourage (élèves, collègues, parents, etc.). Ainsi, une recherche sur la santé au travail aurait un effet direct (fournir des savoirs pour prévenir des dégâts majeurs) mais aussi indirect : « lire » l'organisation du travail à travers la souffrance.

4 Le fonctionnement

4.1 Le rôle du séminaire : la veille scientifique

Au delà de ces thématiques qui peuvent mener à des segmentations inévitables mais momentanées, l'unité du laboratoire sera mise en œuvre par un séminaire régulier qui aura pour but, d'assurer la veille scientifique. Cette unité semble absolument indispensable dans la mesure où il s'agit de produire des recherches dans une démarche globale alors que les compétences de chacun sont nécessairement réduites.

Le séminaire sera consacré à la lecture commune de textes qui permettront de se tenir à jour mais aussi de constituer une culture commune. Cette culture n'a pas vocation à être monolithique, il ne s'agit pas de « parler d'une seule voix » mais de se donner les moyens intellectuels d'embrasser des pans de connaissances larges. Comme dans toute institution scientifique, la controverse doit rester le moteur de la recherche.

Les travaux des chercheurs du laboratoire pourront bien évidemment être présentés s'ils sont publiés, mais la fonction de « ban d'essai » pour présenter des travaux liminaires devrait être assurée dans le cadre de groupes plus restreints, autour d'équipes de projets ou de toute autre formes au choix des chercheurs impliqués. Ceci

pour des raisons à la fois organisationnelle (laisser du temps à la veille scientifique qui ne se fera pas, sinon) et psychologique (présenter ses travaux non achevés en grand groupe peut être difficile en de nombreux cas).

4.2 Stratégie de levée de fonds

L'un des projets fédérateurs du laboratoire pourrait être de rédiger collectivement une demande de fonds au FNS portant, comme proposé dans le groupe de travail précédent, sur une enquête par *shadowing* auprès d'étudiants de la HEP pour analyser le dispositif d'alternance de leur point de vue, mais pas seulement en observant les moments « canoniques » de la classe en stage et du séminaire de formation. Cette enquête pourrait contribuer à forger l'identité du laboratoire, étant donné qu'elle ne se focaliserait pas sur une discipline ou un objet particulier, mais au contraire partirait d'une démarche globale et pluridisciplinaire.

4.3 Stratégie de publication

La stratégie de publication se conçoit en terme de niveau et en terme de profil. En terme de niveau, étant donné qu'il est probable qu'une certaine partie des formateurs soit sans expérience de publication, il est souhaitable de viser notamment les revues de type interface comme « Formation et Pratiques d'Enseignement en Question » (la revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin). Il semble souhaitable d'éviter de publier des enquêtes non-abouties dans des revues professionnelles en les considérant comme des « sous-revues scientifiques ». Ces revues doivent plutôt être considérées comme des revues de vulgarisation de résultats scientifiques bien aboutis.

Le profil doit être axé sur les revues généralistes de sciences de l'éducation (*Revue Française de Pédagogie*, *Revue Suisse de Sciences de l'éducation*) en correspondance avec le profil du laboratoire. Toutefois, les revues plus spécialisées sur le travail (comme *Formation & Emploi*) et sur la formation adulte peuvent être intéressantes.

4.4 Les collaborations à privilégier

Les collaborations scientifiques devraient privilégier des laboratoires qui ont une démarche du même type, une approche globale du métier et concerné par la perspective de l'analyse du travail. On peut citer bien sûr l'URSP qui fournit des connaissances sur le système éducatif vaudois, destination de la plupart des futurs enseignants de la HEP. On

peut citer l'OBSEF à l'UNIL, les laboratoires LIFE, RIFT et GGAPE à Genève, ECP et POLOC à Lyon, ACTé à Clermont Ferrand et, outre-Atlantique le CRIEVAT à Québec.

5 La structure

5.1 Les statuts

Ici, il ne s'agit pas de fixer des statuts mais de proposer quelques conditions. Nous reprenons ici les propositions du groupe de travail. Celui-ci a préconisé qu'étant donné qu'une place doit être faite aux praticiens-formateurs dans la recherche, les statuts prévoient un lien organique avec une instance représentative des pra-fo (association professionnelle, etc.) est nécessaire. De la même manière, le laboratoire doit adosser scientifiquement le CAS-Prafo, avoir un lien institutionnel avec le CEFPE, avec l'employeur (DFJ, DGEO, DGES). Il doit aussi établir un lien avec les directeurs d'établissement. Les statuts doivent aussi prévoir qu'il réponde à des mandats de la part des filières et prévoir clairement les conditions de définition, conduite et divulgation des résultats de ces mandats.

Pour l'organisation interne, les statuts devraient prévoir :

- Un séminaire général (mensuel ?) réunissant tous les chercheurs autour de la veille scientifique mais aussi permettant de discuter certaines questions scientifiques générales concernant le laboratoire.

- Une assemblée générale (1 séance annuelle) des chercheurs.

Un conseil de laboratoire composé des responsables d'axes de recherche (4 séances annuelles)

- Un conseil de surveillance (une séance annuelle), composé des membres de ce conseil de laboratoire, d'experts scientifiques issus de laboratoires associés et de représentants des institutions ou associations affiliées (CAS-Prafo, CEFPE, DFJC, association des praticiens formateurs).

5.2 Ressources nécessaires

La ressource essentielle de ce laboratoire est constituée par le temps de recherche fixé par la directive 03_03 en fonction des statuts. A cela devraient s'ajouter :

1. Un temps de secrétariat à définir en fonction des effectifs du laboratoire

2. Un collaborateur scientifique/ingénieur de recherche pour effectuer de l'appui technique aux recherches et de la veille technologique (logiciels, statistiques, analyse de contenu, *data mining*, etc.) à temps complet ou à partager avec un autre organe de la HEPL.
3. Un budget d'aide à la publication d'ouvrages scientifiques.

6 Conclusion

Ceci n'est encore qu'une ébauche, un travail purement individuel. Il a vocation désormais à susciter des modifications, apports, corrections et contradictions surtout de la part de personnes désirant s'impliquer dans le laboratoire, mais aussi des *stakeholders*, c'est-à-dire des personnes impliquées dans l'actuel dispositif de formation et désireuses de connaissances permettant de le faire évoluer. En espérant qu'il suscitera des vocations scientifiques !

Références

- Agulhon, C. (2000). L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés. *Revue française de pédagogie*, 131(1), 55-63. <http://doi.org/10.3406/rfp.2000.1044>
- Albero, B., & Thibault, F. (2009). La recherche française en sciences humaines et sociales sur les technologies en éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (169), 53-66. <http://doi.org/10.4000/rfp.1434>
- Amendola, C. (2015). Faire la classe. In C. Amendola, B. André, & P. Losego (Éd.), *L'insertion subjective d'enseignantes novices* (p. 29-55). Lausanne: Haute Ecole Pédagogique de Lausanne.
- Amendola, C., André, B., & Losego, P. (2015). *L'insertion subjective d'enseignantes novices*. Lausanne: Haute Ecole Pédagogique de Lausanne.
- André, B. (2014). Évaluer la formation pratique des enseignants : enjeux, défis et propositions. *Revue française de pédagogie*, (184), 5-14.
- Astier, P. (2012). Devenir magistrat : alternance et genèse des compétences. *L'Éducation permanente*, (193), 119-130.
- Barbier, J.-M. (2015). Introduction. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses universitaires de France.
- Barioni, R. (2012). Formation initiale et enseignement des mathématiques: regard sur le travail de l'étudiant stagiaire par le formateur en institution et le formateur de terrain. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 14, 197-212.
- Barioni, R., & Puozzo, I. (2014). Formation initiale à l'enseignement de l'histoire: la place du savoir en situation de stage. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (35). Consulté à l'adresse http://edso.revues.org/742?v=1392752313000/_/jcr:system/jcr:versionStorage/b0/0e/84/b00e844e-47ec-4be5-a96c-2f282133bffb/1.2/jcr:frozenNode
- Batori, F. (2004). *EVM et l'institutionnalisation du partenariat entre l'école et les parents: quelles conséquences sur l'orientation des élèves?* Lausanne: IDHEAP, Institut de hautes études en administration publique.
- Benghali Daeppen, K., Stocker, E., & Sieber, J. (2015). *Regards croisés sur les devoirs surveillés dans le canton de Vaud. Enquête auprès de responsables communaux, doyens, surveillants et élèves* (No. 166). Renens: URSP.

- Bidet, A., Borzeix, A., Pillon, T., & Rot, G. (Éd.). (2006). *Sociologie du travail et de l'activité*. Toulouse: Octarès.
- Bonnéry, S. (2007). Comprendre l'échec scolaire. Éléves en difficultés et dispositifs pédagogiques. Consulté à l'adresse <https://hal-univ-paris8.archives-ouvertes.fr/hal-01082966/>
- Bonvin, P. (2012). Une rupture dans la trajectoire scolaire: Le cas du redoublement. In P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (Éd.), *Les transitions scolaires* (p. 194-218). Québec: Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. (1992). *Réponses*. Paris: Seuil.
- Bourdoncle, R., & Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? *Revue française de pédagogie*, (142), 131-181.
- Brau-Antony, S., & Mieusset, C. (2014). Accompagner les enseignants stagiaires: une activité sans véritables repères professionnels. *Recherche & formation*, (1), 27-40.
- Breithaupt, S. (2012). Comment les étudiants en formation à l'enseignement pensent-ils l'aide aux élèves en difficulté? *Recherches en Education*, 4, 97-107.
- Breithaupt, S. (2015). Formation initiale des enseignants: comment nos étudiants définissent-ils la théorie? *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (18), 159-173.
- Canton de Vaud. (2014). *Bulletin des séances du Grand Conseil du Canton de Vaud. 3 juin*. (No. 77). Lausanne: Canton de Vaud.
- Capitanescu Benetti, A., & Maulini, O. (2014). La formation des enseignants doit-elle normer leurs pratiques? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 17, 195-214.
- Chauvigné, C., & Lenoir, Y. (2010). Les référentiels en formation: enjeux, légitimité, contenu et usage. *Recherche et formation*, (64), 9-14.
- Clerc-Georgy, A. (2014). Maîtrise de la littératie et processus de formation des futurs enseignants: l'écriture en formation comme levier ou comme obstacle du développement professionnel? *Forumlecture.ch. Plate-forme internet sur la littératie*. Consulté à l'adresse http://www.forumlecture.ch/fr/myUploadData/files/2014_1_Clerc-Georgy.pdf
- Collin, S., & Karsenti, T. (2013). Usages des technologies en éducation: analyse des enjeux socioculturels. *Éducation et francophonie*, 41(1), 192-210.
- Combes, M.-C. (1984). Apprentissage et alternance. *Formation emploi*, 7(1), 8-16.
- Cornu, J., & Di Biase, D. (2014). *Quels sont les effets de l'introduction de la LEO sur le processus d'orientation?* (Mémoire de Bachelor en enseignement primaire et préscolaire). Lausanne.
- Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement? *Revue française de pédagogie*, 148(1), 11-23. <http://doi.org/10.3406/rfp.2004.3246>
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Crahay, M., Issaieva, É., & Monseur, C. (2015). Les enseignants face au redoublement: ceux qui y croient et ceux qui n'y croient pas. *Revue française de pédagogie*, (187), 35-53.
- Curchod-Ruedi, D., & Doudin, P.-A. (2015). *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes: soutien social. Modèle d'intervention*. Bruxelles: De Boeck.
- Daepfen, K. (2011). *L'expérience du redoublement, enquête auprès d'une cohorte de jeunes concernés* (No. 151). Lausanne: URSP.
- Demailly, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du travail*, 59-69.
- Denzler, S. (2014). *Integration of teacher education into the Swiss higher education system*. Université de Lausanne.
- DF. (2015). Promouvoir et renforcer la formation par alternance, document d'orientation et plan d'actions, version 3.2, 3 juillet. Direction de la Formation, Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud.

- Doray, P., & Maroy, C. (2001). La construction des relations entre économie et éducation : l'exemple de la formation en alternance. *Education et sociétés*, 7(1), 51-65. <http://doi.org/10.3917/es.007.0051>
- Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation: le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Bruxelles: De Boeck.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 179-193.
- Durand, M. (2012). L'alternance : une métaphore prometteuse d'innovation sociale et éducative. *L'Education permanente*, (193), 31-40.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Evéquo, G. (2012). L'apprentissage dual en Suisse : pourquoi ça marche ? *L'Education permanente*, (193), 143-151.
- Garcia, S. (2013). *À l'école des dyslexiques: naturaliser ou combattre l'échec scolaire?* La Découverte.
- Geay, A. (1999). Note de synthèse: Actualité de l'alternance. *Revue française de pédagogie*, 128(1), 107-125. <http://doi.org/10.3406/rfp.1999.1079>
- Gervais, C., & Desrosiers, P. (2001). Les stages: un parcours professionnel accompagné. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 26(3), 263-282. <http://doi.org/10.2307/1602208>
- Gilliéron Giroud, P., & Ntamakiliro, L. (Éd.). (2011). *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* Berne: Peter Lang.
- Girinshuti, C., & Losego, P. (2016). Trois ans pour s'insérer. Modes d'insertion et qualité des emplois dans l'enseignement primaire vaudois. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (21), 17-37.
- Glasman, D., & Besson, L. (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Chambéry: Université de Savoie. Consulté à l'adresse http://free-doc.net/i_426971.pdf
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation & didactique*, 1(3), 47-69.
- Hirschhorn, M. (1993). *L'ère des enseignants*. Paris: PUF.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel & Paris: Delachaux et Niestlé.
- Jobert, G. (Éd.). (2012). Dossier : l'alternance, du discours à l'épreuve. *L'Education permanente*, (193).
- Johsua, S., & Félix, C. (2002). Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude. *Revue française de pédagogie*, 141(1), 89-97.
- Jorro, A. (2007). L'alternance recherche—formation—terrain professionnel. *Recherche & formation*, 54(1), 101-114.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kakpo, S., & Netter, J. (2013). L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe? *Revue française de pédagogie*, 182(1), 55-70.
- Kherroubi, M. (2011). Aspects d'une externalisation. In P. Rayou (Éd.), *Faire ses devoirs*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Kravolec, E., & Buell, J. (2011). End Homework Now. *Educational Leadership*, 58(7-Avril), 39-42.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, 5(1). <http://doi.org/10.4000/activites.1941>
- Lehmann, L., Criblez, L., Perisset-Bagnoud, D., Guldimann, T., & Fuchs, W. (2006). *Les formations à l'enseignement en Suisse* (CSRE). Aarau.
- Losego, P. (1999). La construction de la compétence professionnelle et sa mesure: le cas des futurs enseignants formés dans les IUFM. *Revue française de sociologie*, 40(1), 139-169.

- Losego, P. (2011). *La politique de professionnalisation des enseignants (1982-1994). Une comparaison France-Espagne*. Sarrebruck: Editions Universitaires Européennes.
- Losego, P. (2015a). La concurrence culturelle pour la formation des élites en France (1809-1902). *Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs*, (14), 27-46.
- Losego, P. (2015b). Les enseignantes novices et la collaboration. In C. Amendola, B. André, & P. Losego (Éd.), *L'insertion subjective d'enseignantes novices* (p. 57-74). Lausanne: Haute Ecole Pédagogique de Lausanne.
- Losego, P. (2015c). Les parcours d'insertion. In C. Amendola, B. André, & P. Losego (Éd.), *L'insertion subjective d'enseignantes novices* (p. 9-28). Lausanne: Haute Ecole Pédagogique de Lausanne.
- Losego, P. (2017). L'école moyenne en Suisse : le cas du canton de Vaud. In F. Baluteau, V. Dupriez, & M. Verhoeven (Éd.), *L'école moyenne : comparaison internationale (titre provisoire)*. Bruxelles: De Boeck.
- Lussi, V., & Maulini, O. (2007). L'alternance entre logiques universitaire et professionnelle: le cas de la formation à l'enseignement primaire à Genève au XXe siècle. In *Alternances en formation* (p. 101-119). De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/alternances-en-formation--9782804155278-page-101.htm>
- Maroy, C. (Éd.). (2013). *L'école à l'épreuve de la performance: les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles: De Boeck.
- Mauger, G. (2001). Les politiques d'insertion. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (1), 5-14.
- Maulini, O. (2000). Entre l'école et la maison. Un seul devoir, la circulation des savoirs. *Bulletin du GAPP*, (80), 24-26.
- Mayen, P. (2012). Questions d'apprentissage dans les formations par alternance. *L'Education permanente*, (193), 53-62.
- Mellouki, M. 'ammed. (2010). *La formation continue des enseignants*. Haute école pédagogique BEJUNE. Consulté à l'adresse <http://doc.rero.ch/record/31845?ln=fr>
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?* Paris: PUF.
- Mons, N., & Dupriez, V. (2010). Les politiques d'accountability. *Recherche et formation*, (65), 45-59. <http://doi.org/10.4000/rechercheformation.131>
- Netter, J. (2014). Circulation réelle du travail entre classe et hors la classe. In P. Losego (Éd.), *Actes du colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières », 13 et 14 septembre 2012* (p. 426-438). Lausanne, Suisse. Consulté à l'adresse <http://www.hepl.ch/sociodidac>
- Olry, P., & Masson, C. (2012). Du travail au travail pour apprendre. *L'Education permanente*, (193), 63-77.
- Oudart, A.-C. (2012). La formalisation de l'expérience au risque de l'alternance. *L'Education permanente*, (193), 153-161.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et formation*, (16), 7-38.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (Éd.). (2001). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Pasquini, R. (2008). Pourquoi former à planifier des leçons, alors que les enseignants n'y ont que peu recours ? *Educateur*, (13), 34-37.
- Paul, J.-J. (1996). *Le redoublement: pour ou contre?* ESF éditeur.
- Paul, J.-J., & Troncin, T. (2004). *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire* (No. 14) (p. 46). Paris: Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Poizat, G., & Durand, M. (2015). Analyse de l'activité humaine et éducation des adultes : faits et valeurs dans un programme de recherche finalisée. *Revue française de pédagogie*, (190), 51-62.

- Rayou, P. (Éd.). (2009). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Rayou, P., & Sensevy, G. (2014). Milieux didactiques et contextes sociaux. Les arrière-plans des apprentissages. In philippe Losego (Éd.), *Actes du colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières », 13 et 14 septembre 2012* (p. 439-456). Lausanne, Suisse. Consulté à l'adresse <http://www.hepl.ch/sociodidac>
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. *Formation et pratiques professionnelles*, 217-243.
- Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (Éd.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 23(3), 343-388.
- Sanchez, M., & Sahy, A. (2015). *Suite à l'entrée en vigueur de la LEO et plus particulièrement de la nouvelle voie générale, quelle(s) adaptation(s) des pratiques enseignantes sont mises en œuvre pour gérer cette réforme?* (Mémoire de Bachelor en enseignement primaire et préscolaire). Haute école Pédagogique de Vaud, Lausanne.
- Saussez, F. (2014). Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion. *Activités*, 11(2). <http://doi.org/10.4000/activites.969>
- Saussez, F., & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (168), 111-136. <http://doi.org/10.4000/rfp.1804>
- Schwartz, B. (1981). *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes: rapport au Premier ministre*. Paris: Documentation française.
- Schwartz, Y. (1990). De la « qualification » à la « compétence ». *Société française*, (37), 19-25.
- Strum, S. S., & Latour, B. (1987). Redefining the social link: from baboons to humans. *Social Science Information*, 26(4), 783-802.
- Tilman, F. (2012). Les discours analytique et normatif sur l'alternance. *L'Éducation permanente*, (193), 19-29.
- Toullec-Théry, M., & Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, (182), 41-54.
- Tschopp, G., & Stierli, E. (2011). Traces biographiques de la trajectoire de formation et de la construction identitaire de futurs enseignants: ingrédients pour penser leur accompagnement. In *Colloque International La recherche biographique aujourd'hui: enjeux et perspectives*. Lille: Université de Lille 3.
- Ulmann, A.-L. (2012). L'alternance à l'université à l'épreuve de ses limites. *L'Éducation permanente*, (193), 163-172.
- Van Gyn, G. H., & Grove White, E. (2002). L'enseignement coopératif dans les établissements post-secondaire au Canada à l'exception du Québec. In C. Landry (Éd.), *La formation en alternance: état des pratiques et des recherches* (p. 49-82). Québec: PUQ.
- Vanhulle, S. (2012). Chapitre 11. Quand l'activité professionnelle s'invite dans la formation académique: le cas des stages en enseignement. In *Apprendre au travail* (p. 165-175). Presses Universitaires de France. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/apprendre-au-travail--9782130588948-page-165.htm>
- Veillard, L. (2012). Alternance entre contextes d'apprentissage: une approche didactique. *L'Éducation permanente*, (193), 79-92.